

JULIANA MENDONÇA DE CASTRO PALHARES

CORPO-TERRITÓRIO:
um testemunho poético sobre o *corpo-criança*, a partir
do contato com objetos e materiais expressivos, no
ensino de Artes Visuais na Educação Infantil

Universidade Federal de Minas Gerais

Escola de Belas Artes

Programa de Pós-Graduação em Artes

Belo Horizonte

2015

JULIANA MENDONÇA DE CASTRO PALHARES

CORPO-TERRITÓRIO:
um testemunho poético sobre o *corpo-criança*, a partir
do contato com objetos e materiais expressivos, no
ensino de Artes Visuais na Educação Infantil

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Arte, da Escola de Belas Artes da
Universidade Federal de Minas
Gerais como requisito parcial para
a obtenção do título de Mestre em
Artes.

Linha de Pesquisa: Artes e
Experiência Interartes na
Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana
Cristina Carvalho Pereira

Belo Horizonte

Escola de Belas Artes da UFMG

2015

Palhares, Juliana, 1973-

Corpo-território [manuscrito] : um testemunho poético sobre o corpo-criança, a partir do contato com objetos e materiais expressivos, no ensino de Artes Visuais na Educação infantil / Juliana Mendonça de Castro Palhares. – 2015.

248 f. : il. + 1 caderno/diário de bordo + 1 almofada aromatizada, em caixa 10 x 30 x 30 cm.

Orientadora: Ana Cristina Carvalho Pereira

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.

1. Arte – Estudo e ensino – Teses. 2. Educação de crianças – Teses. 3. Linguagem corporal – Teses. 4. Arte e educação – Teses. I. Pereira, Ana Cristina Carvalho, 1959- II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.

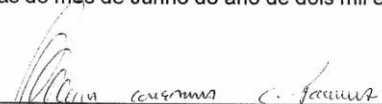
CDD 707

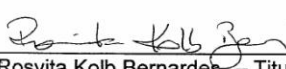
ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO Nº 357 de JULIANA MENDONÇA DE CASTRO PALHARES Número de Registro 2013709808.

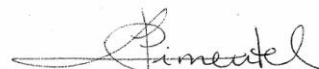
Às 14:00 horas do dia vinte e seis de Junho do ano de dois mil e quinze, reuniu-se na Escola de Belas Artes/UFMG a Comissão Examinadora aprovada em reunião do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Artes, para julgar, em exame final, a Dissertação intitulada "**CORPO-TERRITÓRIO: um testemunho poético sobre o corpo-criança, a partir do contato com objetos e materiais expressivos, no ensino de Artes Visuais na Educação Infantil**", requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em ARTES - Área de concentração: ARTE E TECNOLOGIA DA IMAGEM. Abrindo a sessão, a Presidente da Comissão, Profa. Dra. Ana Cristina Carvalho Pereira, Orientadora, após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulamentares de Defesa de Dissertação, passou a palavra a candidata para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a Comissão se reuniu, sem a presença da candidata e do público, para julgamento e expedição do resultado final.

Pelas indicações, a candidata foi considerada: APROVADA.

O resultado final foi comunicado a candidata pela Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, a Presidente encerrou e lavrou a presente ATA, que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora. Belo Horizonte, aos vinte e seis dias do mês de Junho do ano de dois mil e quinze.


Profa. Dra. Ana Cristina Carvalho Pereira – Orientadora - EBA/UFMG

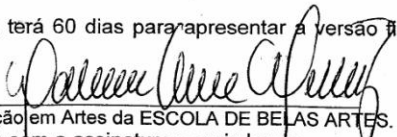

Profa. Dra. Rosvita Kolb Bernardes – Titular – UEMG

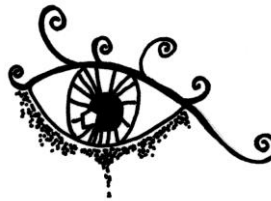

Profa. Dra. Lucia Gouvêa Pimentel – Titular – EBA/UFMG

Obs:

O Colegiado comunica a aluna que ela terá 60 dias para apresentar a versão final da Dissertação.

Profa. Dra. Mariana de Lima e Muniz -
Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Artes da ESCOLA DE BELAS ARTES.
Obs.: (Este documento não terá validade sem a assinatura e carimbo da Coordenadora).


Profa. Dra. Mariana de Lima e Muniz
Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Artes da
Escola de Belas Artes da UFMG



Dedico aos doces olhos que
habitam minha vida: meu avô
João (*in memoriam*), Henrique,
Júlia,

e

para Mauro (*in memoriam*),
querido amigo que me ensinou
os mistérios dos azuis.

Obrigada por me fazerem
acreditar no genuíno encontro
com outrem.

Imagem 1: *Corpo-Diário* (2013-2015)
Fonte: Acervo da Autora

Para pedir gratidão...

Ao meu avô João (*in memoriam*), que me ensinou o segredo dos passarinhos e os entendimentos das rãs: obrigada por me dar simplicidade.

Aos amores desmedidos e eternos de meus pais, José e Heloisa: agradeço por me tornarem um *ser-no-mundo*.

Ao primeiro outrem revelado, meu irmão Reinaldo, minha gratidão por ser meu espelho.

À doçura de minha irmã Carolina: obrigada pela candura dos olhos.

Ao meu companheiro na travessia da vida, meu irmão Cauê: obrigada pelo amor e as mãos.

Ao olhar azul e terno de meu amigo Mauro (*in memoriam*): gratidão por me ensinar os caminhos.

Ao meu *menino-anjo* tecido em gentileza, Henrique: obrigada por fazer de mim um território de bem-querer.

À minha flor morena, que constrói moradas de encantamento, Júlia: gratidão pelos ensinamentos de delicadeza.

Ao sopro companheiro que aumenta minhas asas, Robson: obrigada pelos olhos de amor.

À minha querida companheira de caminhada, Ana Cristina: obrigada por acolher meus tesouros.

Às crianças que fizeram de mim sua morada: Lucca, Maria Clara, Cora, Manu, Ian, Téó, Maria Rita, Valentina e todas as outras que teceram essa pesquisa: minha gratidão por tornarem doces as minhas terras.

Aos mestres Fernando (*in memoriam*), Sandra e Rô: obrigada por me ensinarem a matéria amorosa da docência.

Às costuras e à presença de Bel e Bela: gratidão pelo abraço sempre amigo.

A Maurice Merleau-Ponty (*in memoriam*): gratidão por melhorar os meus olhos.

A Manoel de Barros (*in memoriam*): obrigada pela imensidão de seus despropósitos.

À Escola da Serra: gratidão pelos terrenos de liberdade e afeto.

Aos amigos queridos: Lu, D. Teresa, Gracinha, Úcia, Rogério, Mari, Robleño, Dedé, Tainá, Sissi, Joana (Flora) e Bia: obrigada pelo encontro e as ternuras.

Ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, agradeço o apoio e a parceria.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, agradeço a concessão da bolsa de pesquisa durante todo o mestrado.

A Lucia Gouvêa Pimentel, Maurício Silva Gino, Ricardo Carvalho de Figueiredo e Rosvita Kolb Bernardes, minha gratidão pela leitura cuidadosa e cercada de generosidade.

RESUMO

Corpo-Território é um relato observacional sobre o desenvolvimento expressivo da criança durante a primeira infância (de 1 a 3 anos). A observação dos *corpos-criança* durante as aulas de Artes Visuais na Escola da Serra traz o olhar da *artista-professora* e sua percepção sobre as experiências e descobertas das crianças ao serem tocadas pela vivência estética. A pesquisa do corpo e da criança se estrutura na obra do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty, baseando-se no olhar fenomenológico sobre a infância junto com o entendimento do corpo como espaço de construção de significados e saberes. O exercício da pesquisa se faz no olhar e na narrativa sobre os corpos polimorfos da infância e suas metamorfoses ao entrar em contato com materiais expressivos.

Palavras-chave: Infância; corpo; Merleau-Ponty e ensino de Artes Visuais.

ABSTRACT

Body-territory is an observational report on children's expressive development during early childhood (from 1 to 3 years old). Observation of bodies-child during Visual Arts classes at Escola da Serra brings the artist-teacher's gaze and her perception on children's experiences and discoveries, as they are touched by the aesthetic experience. The research exercise takes place on the gaze and on the narrative about the childhood polymorphic bodies and their metamorphoses: body-drawing, body-fire, body-parchment. The study of body and children is structured on the works of French philosopher Maurice Merleau-Ponty, based on a phenomenological gaze on childhood, along with the understanding of the body as the space for constructing meaning and knowledge.

Keywords: Childhood; body; Merleau-Ponty and teaching of Visual Arts.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: <i>Corpo-Diário</i> (2013-2015).....	5
Imagem 2: Experimento VI – 6º Movimento (2015).....	20
Imagem 3: Experimento VI - 4º Movimento (2014).....	27
Imagem 4: <i>Corpo-Diário</i> (2013-2015).....	39
Imagem 5: <i>Desenho e Fala de Rocco</i> (2008).....	54
Imagem 6: Experimento IV - 1º Movimento (2013).....	61
Imagem 7: Experimento VII – 2º Movimento (2014).....	76
Imagem 8: Experimento VI – 5º Movimento (2015).....	80
Imagem 9: Diário de Bordo (2013-2015).....	87
Imagem 10: Experimento II – 1º Movimento (2013).....	91
Imagem 11: <i>Corpo-Diário</i> (2013-2015).....	98
Imagem 12: Experimento I – 1º Movimento (2013).....	103
Imagem 13: Experimento I – 2º Movimento/ 1ª semana (2013).....	106
Imagem 14: Experimento I – 2º Movimento/ 2ª semana (2013).....	106
Imagem 15: Experimento I – 2º Movimento/ 3ª e 4ª semanas (2013).....	106
Imagem 16: Experimento II – 1º Movimento (2013).....	109

Imagem 17: Experimento II – 2º Movimento (2013).....	112
Imagem 18: Experimento III – 1º Movimento (2013).....	115
Imagem 19: Experimento III – 1º Movimento (2013).....	118
Imagem 20: Experimento IV – 1º Movimento (2013).....	121
Imagem 21: Experimento V – 1º Movimento (2014).....	125
Imagem 22: Experimento V – 2º Movimento (2014).....	127
Imagem 23: Experimento V – 3º Movimento (2014).....	130
Imagem 24: Experimento V – 4º Movimento (2014).....	133
Imagem 25: Experimento VI – 1º Movimento (2014).....	136
Imagem 26: Experimento VI – 2º Movimento (2014).....	139
Imagem 27: Experimento VI – 3º Movimento (2014).....	141
Imagem 28: Experimento VI – 4º Movimento (2014).....	144
Imagem 29: Experimento VI – 5º Movimento (2015).....	147
Imagem 30: Experimento VI – 6º Movimento/ 1ª semana (2015).....	150
Imagem 31: Experimento VI – 6º Movimento/ 2ª semana (2015).....	150
Imagem 32: Experimento VI – 6º Movimento/ 3ª semana (2015).....	150
Imagem 33: Experimento VII – 1º Movimento (2014).....	153
Imagem 34: Experimento VII – 2º Movimento/ 1ª semana (2014).....	156

Imagem 35: Experimento VII – 2º Movimento/ 2ª semana (2014).....	156
Imagem 36: Experimento VII – 2º Movimento/ 4ª a 6ª semana (2014).....	156
Imagem 37: Experimento VII – 3º Movimento (2014).....	158
Imagem 38: Experimento II – 2º Movimento (2013).....	164
Imagem 39: Experimento II – 2º Movimento (2013).....	168
Imagem 40: Experimento VI – 2º Movimento (2014).....	169
Imagem 41: Experimento VI – 3º Movimento – <i>Desenho de Cora</i> (2014).....	170
Imagem 42: Experimento II – 1º Movimento (2013).....	171
Imagem 43: Experimento II – 1º Movimento (2013).....	174
Imagem 44: Experimento V – 4º Movimento (2014).....	176
Imagem 45: Experimento V – 4º Movimento (2014).....	181
Imagem 46: Experimento V – 4º Movimento (2014).....	183
Imagem 47: Experimento VI – 5º Movimento (2015).....	184
Imagem 48: Experimento VI – 6º Movimento (2015).....	184
Imagem 49: Experimento VI – 4º Movimento (2014).....	185
Imagem 50: Experimento II – 2º Movimento (2013).....	187
Imagem 51: Experimento II – 2º Movimento (2013).....	188
Imagem 52: Experimento I – 1º Movimento (2013).....	189

Imagem 53: Experimento V – 3º Movimento (2014).....	191
Imagem 54: Experimento V – 3º Movimento (2014).....	194
Imagem 55: Experimento V – 4º Movimento (2014).....	195
Imagem 56: Experimento VI – 2º Movimento (2014).....	197
Imagem 57: Experimento VI – 2º Movimento (2014).....	200
Imagem 58: Experimento V – 4º Movimento (2014).....	202
Imagem 59: Experimento VI – 6º Movimento (2015).....	203
Imagem 60: Experimento VII – 1º Movimento (2014).....	207
Imagem 61: Experimento VII – 1º Movimento (2014).....	209
Imagem 62: Experimento VI – 3º Movimento (2014).....	211
Imagem 63: Experimento VI – 5º Movimento (2015).....	212
Imagem 64: Experimento V – 4º Movimento (2014).....	216
Imagem 65: Experimento VII – 2º Movimento (2014).....	218
Imagem 66: Experimento VI – 6º Movimento (2015).....	220
Imagem 67: Experimento VII – 2º Movimento (2014).....	224
Imagem 68: Experimento VI – 2º Movimento (2014).....	226
Imagem 69: Experimento VI – 5º Movimento (2015).....	227
Imagem 70: Experimento IV – 1º Movimento (2013).....	231

Imagem 71: Experimento II – 2º Movimento (2013).....	246
Imagem 72: Experimento II – 1º Movimento (2013).....	246
Imagem 73: Experimento VI – 6º Movimento (2015).....	246
Imagem 74: Experimento II – 2º Movimento (2013).....	247
Imagem 75: Experimento VI – 2º Movimento (2014).....	247
Imagem 76: Experimento VI – 4º Movimento (2015).....	247
Imagem 77: Experimento V – 4º Movimento (2014).....	248
Imagem 78: Experimento VI – 2º Movimento (2014).....	248

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: EXPERIMENTOS.....	242
TABELA 2: <i>CORPO-CATEGORIA</i>	246

LISTA DE PAUSAS

PAUSA #1: <i>O guardador de rebanhos</i>	19
PAUSA #2: <i>Para ver com as pontas dos dedos</i>	25
PAUSA #3: <i>Para Maurice</i>	38
PAUSA #4: <i>A morada de Cézanne</i>	60
PAUSA #5: <i>A função da arte/1 ou O mar dos olhos de Maria Rita</i>	74
PAUSA #6: <i>Os olhos de Juliana</i>	90
PAUSA #7: <i>Relato das cores em Cora</i>	166
PAUSA #8: <i>O pergaminho de Maria Clara</i>	173
PAUSA #9: <i>Rosa</i>	180
PAUSA #10: <i>O Baile</i>	192
PAUSA #11: <i>O brinquedo de Téo</i>	199
PAUSA #12: <i>O dia em que Ian me olhou</i>	206
PAUSA #13: <i>As águas de Maria Rita</i>	215
PAUSA #14: <i>A Casa</i>	223
PAUSA #15: <i>De quando se fez o silêncio</i>	229

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: DE ONDE AVISTO AS TERRAS.....	22
1 A INFÂNCIA E O CORPO EM MERLEAU-PONTY.....	41
1.1 O Olhar Fenomenológico de Merleau-Ponty.....	41
1.2 A criança e o exercício de <i>ser-no-mundo</i> : mundo, espaço, desenho e linguagem.....	49
1.3 <i>Corpo-criança</i> : corpos estendidos e o encontro com outrem.....	63
2 CORPO-TERRITÓRIO: POSSÍVEIS NARRATIVAS DE UMA LINHA. 77	
2.1 Escola da Serra: o ensino de arte na educação básica.....	77
2.2 <i>A artista-professora: a casa-ateliê, o olhar e os registros</i>	82
2.3 <i>Corpo-Território</i> : processos descritivos e categorias.....	93
2.4 <i>Corpo-Território</i> : experimentos.....	99
2.4.1 Experimento I: <i>Bananas</i>	101
2.4.2 Experimento II: <i>Tatuagem</i>	107
2.4.3 Experimento III: <i>Narrativas de Vinícius</i>	113
2.4.4 Experimento IV: <i>Percurso para um corpo- território</i>	119
2.4.5 Experimento V: <i>Os gostos que tem Volpi</i>	122
2.4.6 Experimento VI: <i>Corpo-Circuito</i>	134
2.4.7 Experimento VII: <i>Corpo-Tatame</i>	151
2.5 <i>Corpo-Território</i> : narrativas de um <i>corpo-criança</i>	159

2.5.1 Cora e Maria Clara: <i>Corpo-Pergaminho</i>	163
2.5.2 Valentina e o <i>Corpo-Medo</i>	178
2.5.3 Lucca e o <i>Corpo-Fogo</i>	186
2.5.4 Téo e o <i>Corpo-Veste</i>	196
2.5.5 Ian e o <i>Corpo-Olho</i>	204
2.5.6 O <i>Corpo-Boca</i> de Maria Rita.....	213
2.5.7 Manu e o <i>Corpo-Delicadeza</i>	221

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: DE QUANDO OS OLHOS PERCORREM AS TERRAS	232
--	-----

REFERÊNCIAS	239
--------------------------	-----

APÊNDICES	242
------------------------	-----

PAUSA #1

O guardador de rebanhos



Imagem 2: Experimento VI – 6º Movimento (2015) Fonte: Acervo da autora

Sou um guardador de rebanhos
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 numa flor é vê-la e cheirá-la.
E comer um fruto é saber-lhe o sentido.
Sinto todo o meu corpo deitado na realidade,
Sei a verdade e sou feliz.
(PESSOA, 2006, p.6)

INTRODUÇÃO: DE ONDE AVISTO AS TERRAS

Segredos para contemplar os tesouros

O menino de ontem me plange.

(Manoel de Barros)

Começo por dizer dos caminhos. As terras que escolhi para fazer meu corpo trazem pigmentos vários, colhidos na criança que fui, semeados no adulto que me faço: ocre, cheiro de caixa de lápis de cor, verde-água, conversa de bem-te-vi, desenhos para [sobre]viver.

Para dizer sobre as perguntas e inquietações que movem as palavras desta pesquisa, visito o início do meu *ser-artista-professora*. A criança que me salva cresce desenhando os objetos da casa, numa busca incessante para significar o seu mundo. Tinha apreço pelas coisas miúdas: pregos perdidos, folhas caídas, dobradiças e detalhes pintados das louças. Sempre me interessei pelos pequenos achados: possíveis tesouros à procura de luz.

Meu *corpo-criança* cresce em silêncios aumentados, no aprendizado dos passarinhos, na sombra do chapéu de palha do avô. Lembro da criação de formigas em caixas de fósforos, do cheiro de fumo de rolo da Tê, dos zumbidos de marimbondo, das flores no cabelo desenhadas na capa do disco da Bethania.

Na travessia para ser *artista-professora*, carreguei meus achados da infância, e meu olhar se formou na essência desses pequenos tesouros. Nos recortes que faço do mundo, colho a importância do detalhe: o primeiro movimento de pinça, o arrepio ao tatear a argila, a boca que degusta a cor, a mãozinha que acaricia a tinta.

Para assentar os pés e caminhar, parto de estradas percorridas que trazem no cascalho memórias de um tempo vivido. No trajeto para ser *artista-professora*, os encontros com outrem colaboraram no traço das bordas, ampliaram as terras e possibilitaram a criação dos alicerces para fazer minha morada.

No caminho que me fez, escolho dizer de três professores que marcaram minha formação como docente e artista. No início, veio a delicadeza: a voz pausada, os dedos tortos e o *corpo-artista* do professor Fernando Fiuza (*in memorian*). Um pouco adiante, aprendi com as águas de Sandra Bianchi que os rios de cada pessoa merecem correr conforme sua toada e cabe ao *artista-professor* saber medir a distância e a ajuda necessárias para que cada nascente navegue o seu melhor trajeto. Com os olhos de Rosária Fernandes, vi, pela primeira vez, a infância no território da escola e contemplei a potência expressiva e a sede de beber o mundo dos pequeninos.

Meu *corpo-artista-professora* se formou em terrenos híbridos, que trazem em seus campos a música, as artes visuais e o teatro. Na ação de me construir artista, edifiquei o meu ser professora, e, hoje, um não existe sem o outro: são seres de um mesmo corpo, de um mesmo território. Tanto a artista que busca deleite estético no teatro de bonecos quanto a professora que

semeia possibilidades para fazer caminhos no ateliê elegem a infância como seu continente criativo e reflexivo.

Na contemplação do cotidiano criado em minhas predileções por achados inusitados, nasceu meu interesse por sublinhar no mundo as quinas, as pontas dos dedos e os azuis das crianças. Meus tesouros são tecidos no encontro com a infância: a descoberta da primeira cor, a pele que vira pergaminho, o sabor dos balbucios, o corpo que se expande em desenho.

Os relatos e questionamentos desta dissertação buscam encontrar a poética da criança ao ser tocada pela vivência artística. Procuro as pequenas descobertas, os momentos em que o *corpo-criança* se expande e se expressa no encontro com objetos e materiais artísticos. As narrativas deste trabalho são um testemunho poético sobre o *corpo-território* da infância e suas descobertas estéticas.

PAUSA #2

Para ver com as pontas dos dedos.

[...] eu quero, humildemente,
te ensinar umas artes que
aprendi, colher a miudeza de
cada instante, como se colhe
o arroz nos campos, cozinhá-la
em fogo brando, e, depois
fazer com ela um banquete.
(CARRASCOZA, 2014, p. 31)



Imagem 3: Experimento VI – 4º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora

Para percorrer os pés e entender os olhos: escritos, fotografias, *Diário de bordo*, ateliê e Escola da Serra

Olho é uma coisa que participa o silêncio dos outros.

(Manoel de Barros)

Corpo-Território elegeu a escola regular como seu espaço de investigação. A coleta de dados aconteceu durante as aulas de Artes Visuais da Educação Infantil ministradas pela pesquisadora na Escola da Serra (instituição educacional em que a autora trabalha desde 2002 como docente de Artes Visuais e coordenadora de Arte).

O trabalho de quase 14 anos da pesquisadora na Escola da Serra foi e é estruturado através de projetos de pesquisa na área de Arte, contemplando a criação artística juntamente com contextualização e a aprendizagem do olhar sobre o objeto artístico. As crianças e os adolescentes aprendem, durante toda a Educação Básica, a desenvolver pesquisas artísticas e a compreender sua particularidade como área de conhecimento.

O ateliê de Artes Visuais foi edificado física e filosoficamente ao longo dos anos de atuação da pesquisadora na Escola da Serra. O entendimento do ateliê como um espaço de experimentação estética foi um processo de estudo, de acertos e erros de condução e, ainda hoje, a *casa-ateliê* é um território aberto às transformações e ao devir.

A cada dia, a cada criança, o espaço sensível do ateliê e da *artista-professora* se renova e amadurece. Durante o percurso como docente, fui

compreendendo a importância de me situar como um mediador da aprendizagem. Atualmente meu exercício consiste no deslocamento entre estar presente e ao mesmo tempo manter um distanciamento que permita ao aluno desenvolver e elaborar as suas questões frente ao seu objeto de pesquisa: aprender a colaborar em sua investigação, enriquecer as suas possibilidades de construção de conhecimento, mas, acima de tudo, ter a compreensão de que o processo investigativo pertence ao aluno.

O acompanhamento processual da investigação de cada aluno e/ou coletivo, a compreensão de suas demandas e a reflexão sobre a seleção de seus materiais gerou uma necessidade grande de produzir registros do processo de pesquisa das crianças, para auxiliar no entendimento de cada investigação e registrar a travessia de cada um. Desde 2002 utilizo duas formas de registro: a fotografia e o diário de bordo. As fotografias são tiradas cotidianamente durante as aulas, normalmente trazem uma sequência de movimentos e registram imagetivamente o processo investigativo realizado pelo aluno incluindo sua produção final. Os diários de bordo são compostos por anotações e desenhos sobre as aulas e os alunos. Os diários traçam um vestígio da experiência vivida junto com as crianças através das intervenções poéticas e do registro dos questionamentos e reflexões meus e dos alunos.

O ingresso no mestrado fez com que me voltasse aos meus registros coletados desde 2002 e conseguisse perceber a importância do material e da prática de registro que havia desenvolvido e aprimorado durante esses anos. Optei então por utilizar a fotografia e o diário de bordo como uma estratégia metodológica para realizar minha coleta de dados durante a pesquisa de mestrado.

Corpo-Território utiliza como material de registro de coleta de dados: as fotografias e o diário de bordo intitulado *Corpo-Diário* (caderno presente no *corpo-caixa* da dissertação) feito exclusivamente para a pesquisa. O acervo da dissertação conta com 1.487 (um mil quatrocentas e oitenta e sete) fotografias, tiradas no período de 2013 a 2015. Neste trabalho foram utilizadas 280 fotografias que servem para conferir materialidade e narrar os processos investigativos das crianças. As imagens foram selecionadas a partir de três critérios: autorização para uso de imagem das crianças (assinado pelos pais e/ou responsáveis), sentido da narrativa do processo e qualidade fotográfica.

Corpo-Diário traz anotações poéticas, desenhos e questionamentos da *artista-professora* feitos durante ou logo após as experimentações das crianças durante o período desta pesquisa. Constitui um espaço de registro livre, sem compromisso com a ordem cronológica e a escrita acadêmica.

A pesquisa contou com a observação de 36 crianças com idades de 1 a 3 anos. Os alunos da Educação Infantil foram observados no período de fevereiro de 2013 a abril de 2015 dentro das aulas de artes visuais na Escola da Serra. Para organizar a pesquisa, este trabalho foi dividido em dois capítulos. O primeiro capítulo faz uma revisão teórica do estudo sobre Merleau-Ponty, com ênfase em sua abordagem sobre o corpo e sobre a infância. O segundo capítulo traz o estudo observacional feito pela pesquisadora sobre o processo de desenvolvimento do *corpo-criança* ao tocar e ao ser tocado pela vivência artística.

O segundo capítulo, denominado *Corpo-Território: possíveis narrativas de uma linha*, é composto por dois processos descritivos: *Corpo-*

Território: experimentos (referente à coleta de dados no período de 2013 a 2015) e *Corpo-Território: narrativas de um corpo-criança* (referente à análise da coleta de dados no período de 2013 a 2015).

O primeiro processo intitulado *Corpo-Território: experimentos* refere-se à coleta de dados da pesquisa e traz a descrição dos experimentos realizados com as crianças observadas durante o período de 2013 a 2015.

As categorias do segundo processo descritivo – *Corpo-Território: narrativas de um corpo-criança* – foram criadas a partir do conceito do corpo polimorfo da criança, estudado por Merleau-Ponty. A polimorfia da infância faz com que a criança se transforme no objeto observado, podendo, assim, tornar-se *corpo-folha*, *corpo-olho*, *corpo-pedra*. As narrativas deste processo representam o resultado da análise dos dados coletados no primeiro processo descritivo denominado *Corpo-Território: experimentos*.

Os grifos de autoria da pesquisadora presentes na escrita desta pesquisa foram criados para expressar uma situação relacional entre as palavras através da utilização de um hífen como símbolo de ligação (*corpo-território*, *corpo-criança*, *corpo-morada*, etc.). Os grifos surgiram nas anotações do diário de bordo da pesquisa.

As *Pausas* presentes no decorrer da dissertação foram criadas a partir das escritas poéticas e dos desenhos do *Corpo-Diário* junto com os registros fotográficos e têm como objetivo criar no leitor um estado quase contemplativo para a observação dos achados da pesquisa.

A forma de apresentação da dissertação foi elaborada esteticamente pela pesquisadora, no intuito de provocar sensações e de desvendar

descobertas em cada objeto revelado. A composição formal da pesquisa criou um *corpo-caixa* para a dissertação, o qual pretende gerar estados perceptivos similares aos da criança pequena ao se relacionar com um objeto. O *corpo-caixa* da dissertação estabelece uma relação entre as reflexões, os estudos e os resultados da pesquisa e a forma de apresentá-la: une, num mesmo corpo, a totalidade do pensar, do sentir e do perceber.

A dissertação *Corpo-Território* foi estruturada em um *corpo-caixa* composto assim: uma caixa de madeira, um primeiro caderno intitulado *Corpo-Território*, um segundo caderno intitulado *Corpo-Diário* e um objeto denominado *Almofada para João*.

A travessia deste trabalho percorreu os anos de 2013 a 2015, correspondentes ao período do mestrado, e provocou a ressignificação dos quase 14 anos de docência na Escola da Serra. A pesquisa possibilitou o entendimento teórico da minha prática pedagógica, fortalecendo e fundamentando a minha atuação como *artista-professora*.

O corpo como território dos significados: a escolha por Merleau-Ponty

O conhecimento do outro ilumina o conhecimento de si.

(Maurice Merleau-Ponty)

Enamorei-me por Maurice Merleau-Ponty em 2010. A primeira vez que encontrei seus olhos foi através das palavras da bailarina e filósofa Silvana Vasquez Gicovate, em seu livro *Corpo, espaço de significações e saberes*. O livro traz parte de sua pesquisa de mestrado em Filosofia, desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no período de 1994 a 1998: a autora realizou um estudo sobre Merleau-Ponty junto com algumas considerações sobre o trabalho de Rudolf Laban.

A introdução da obra citada compreende um apanhado dos livros de Merleau-Ponty estudados pela pesquisadora e aponta os eixos estruturantes de cada um. Ao ler que, no livro *Fenomenologia da Percepção*, o filósofo francês revela o corpo como uma obra de Arte devido à sua indissociação entre o expresso e o exprimido, meu olhar não se aquietou até chegar ao fim do livro de Silvana e, depois, foi buscar a palavra estrutural dos livros de Merleau-Ponty.

O estudo da obra do filósofo abriu as portas para a significação teórica da minha prática pedagógica. Pela primeira vez, encontrei reverberação entre a forma como eu abordava o encontro entre a infância e a Arte e um estudo teórico. *A palavra-poética* de Merleau-Ponty invadiu os pergaminhos em devir do meu corpo: habitaram meus olhos de artista e significaram as

minhas mãos de professora. Tornei-me por inteiro um território de outrem, um *continente-morada* para Maurice.

Maurice Merleau-Ponty nasceu em Rochefort-sur-Mer, na França, em 14 de março de 1908. Estudou na Escola Normal Superior de Paris, onde estabeleceu contato com o trabalho de Husserl¹ e o existencialismo², e graduou-se em Filosofia em 1931. Em 1945, publicou sua tese de doutorado, *Fenomenologia da Percepção*, e tornou-se professor de Filosofia da Universidade de Lyon. Em 1949, assumiu a cátedra de Psicologia Infantil na Sorbonne. Trabalhou junto com Jean-Paul Sartre na direção da importante publicação *Les temps modernes*. Em 1953, foi escolhido para a cadeira de Filosofia do Collège de France, ocasião em que pronunciou sua aula inaugural, intitulada *O elogio da Filosofia*.

O filósofo inicialmente engajou-se na escola fenomenológica criada por Husserl, mas, a partir da década de 1950, começou a fazer uma travessia, partindo da perspectiva fenomenológica e passando a uma investigação ontológica. Em 1960, publicou o livro *Signos* e, logo depois, em maio de 1961, faleceu, vítima de uma embolia, sem completar os estudos planejados. Importantes obras póstumas foram publicadas, reunindo manuscritos e cursos por ele ministrados na Sorbonne e no Collège de France, destacando-se *O visível e o invisível* (1964), *Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de cursos* (1968) e *A prosa do mundo* (1969).

¹Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859-1938) foi um filósofo e matemático alemão que criou e estabeleceu a escola da fenomenologia e influenciou as primeiras obras de Merleau-Ponty.

² O existencialismo denomina uma escola filosófica (séculos XIX e XX) que tinha por princípio a crença de que o pensamento filosófico começa com o sujeito (aqui compreendido como ser pensante e vivencial) e sua atitude existencial perante o mundo.

A fenomenologia estudada e vivenciada por Merleau-Ponty propõe a estruturação da Filosofia a partir das experiências do *ser-no-mundo*. O desejo do filósofo é observar o homem em sua ação de viver, voltar aos fenômenos e olhá-los sob a luz da percepção, dos sentidos e da razão, tratando a todos com a mesma importância.

Desta forma, realizar uma pesquisa através de um olhar fenomenológico, estruturado no estudo da obra de Merleau-Ponty, significa construir um trabalho ancorado na experiência vivida. A pesquisa situa-se a partir do *corpo-sujeito* do pesquisador; possui, portanto, um ponto de observação encarnado e situado no mundo. A abordagem fenomenológica adotada na pesquisa conseguiu corporificar a pesquisadora presentificando-a em seus relatos, estudos e análises.

Pesquisar fenomenologicamente implica a construção de uma narrativa meticulosa, que traz, em sua escrita, os sentidos, a percepção e o pensamento do observador junto com o observado. Segundo Merleau-Ponty, somos essencialmente seres relacionais e, portanto, uma pesquisa fenomenológica propõe um olhar relacional entre pesquisador e pesquisado.

É por isso que a fenomenologia é a única entre todas as filosofias a falar de um *campo* transcendental. Esta palavra significa que a reflexão nunca tem sob seu olhar o mundo inteiro e a pluralidade das mônadas desdobradas e objetivadas, que ela só dispõe de uma visão parcial e de uma potência limitada. É por isso que a fenomenologia é uma fenomenologia, quer dizer, estuda a *aparição* do ser para a consciência, em lugar de supor a sua possibilidade previamente dada (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 95-96).

Merleau-Ponty estabelece o corpo como um espaço sensível, capaz de produzir e receber significados e irremediavelmente lançado no mundo. Suas obras trazem o entendimento do corpo como uma totalidade que vivencia a experiência sensível do mundo.

O *corpo-fenomênico* de Merleau-Ponty traz, na carne, a percepção, a experiência, o sentido, a consciência, a linguagem e o pensamento. O *corpo-próprio* constitui-se no entrelace com o mundo, e o mundo traz, na tessitura, a experiência reveladora de outrem e das coisas. Merleau-Ponty estrutura o corpo como uma totalidade, como um sujeito e já não separa o corpo e o espírito³.

O livro *Psicologia e pedagogia da criança* (2006) traz os resumos de cursos ministrados por Merleau-Ponty na Sorbonne. A obra expõe a pesquisa meticulosa feita pelo autor sobre a infância, a partir do estudo das obras de Piaget, Guillaume, Scheler, Kardiner, Luquet, Prudhommeau, Freud, Lewin, Mead e Deutsch junto com o estudo sobre a *gestalt* e a psicanálise.

Os estudos de Merleau-Ponty sobre a infância propõem um olhar para a criança estruturado em seu entendimento como sujeito, portanto dotado de características próprias para *ser-no-mundo*. O filósofo constrói uma visão fenomenológica sobre a infância e estabelece significativas abordagens sobre ela. Dentre as questões sobre a infância estudadas por Merleau-Ponty destaca-se o corpo polimorfo da criança e as suas relações com o mundo, o outro, o onírico, o desenho, a linguagem e o espaço.

³ A concepção de um corpo objeto separado do espírito aparece na filosofia cartesiana desenvolvida nos séculos XVII e XVIII e inspirada no pensamento do filósofo René Descartes (1596 – 1650). O cartesianismo propõe a supremacia da razão em detrimento da percepção e dos sentidos.

O estudo da obra de Merleau-Ponty sobre o corpo e a criança possibilitou a construção desta *pesquisa-testemunho*. Este trabalho traz as narrativas poéticas feitas por um *corpo-sujeito-observador* que escolheu olhar a infância e dissertar sobre as transformações do corpo-criança ao tocar e ao ser tocado por um material expressivo.

O processo de pesquisa buscou responder à pergunta: Será possível fundamentar e validar a minha prática docente a partir do estudo de Merleau-Ponty sobre o corpo e a infância?

Os dados coletados e analisados no segundo capítulo revelam como a estruturação do olhar da *artista-professora* a partir do entendimento do *corpo-polimorfo* da infância estudado em Merleau-Ponty conseguiu: estabelecer categorias corporais de análise, compreender o processo de desenvolvimento próprio de cada criança dentro do ensino de artes visuais e validar a minha atuação como docente como mediadora e não como protagonista da aprendizagem.

Hoje sinto meu olhar melhorado pelos olhos de Maurice. Seu pensamento e sua poética produziram em meu corpo encantamentos e reflexões. Em vários momentos durante a leitura de sua obra, meu *corpo-devir* se tornou comoção ao encontrar a sensibilidade e a profundidade de suas palavras. As fronteiras de meu *corpo-território* foram redesenhadas durante o processo desta pesquisa: tornaram-se paisagens abertas como as pinturas de Cézanne, tão amadas por Merleau-Ponty.

PAUSA # 3

Para Maurice

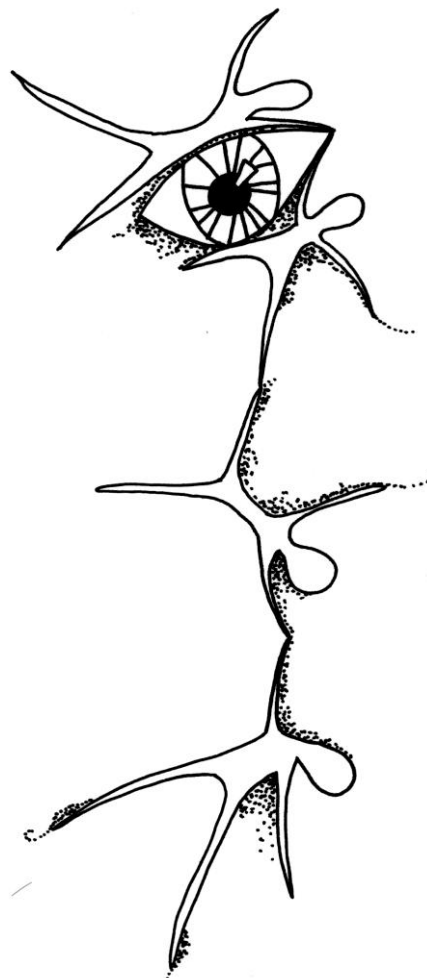


Imagem 4: *Corpo-Diário* (2013-2015) – Fonte: Acervo da Autora

Ando hoje em territórios abertos.

Para atravessar os caminhos, comecei por melhorar os olhos.

Aprendi com Maurice que o corpo é o princípio

e que o mundo acolhe melhor os cheiros em azuis.

1 A INFÂNCIA E O CORPO EM MERLEAU-PONTY

1.1 O olhar fenomenológico de Merleau-Ponty

O homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece.

(Maurice Merleau-Ponty)

Olhar e se perceber *ser-no-mundo*. A fenomenologia estudada e vivenciada por Merleau-Ponty propõe uma existência corporificada e estruturada no encontro com o outro: é no outro e com o outro que a vida se estabelece e é no mundo que a experiência e a percepção dos encontros se efetivam.

A filosofia de Merleau-Ponty coloca os pés no território pulsante da vida. A fenomenologia se propõe estudar os fenômenos na medida em que são vistos: busca encontrar as essências de cada ato, de cada sujeito no mundo e compreende, ao mesmo tempo, que a matéria que constrói a verdade, assim como o ser e o mundo, está em constante devir, em eterna possibilidade de transformação.

Pesquisar através do olhar fenomenológico de Merleau-Ponty significa compreender a situação do homem enquanto um ser corporal, testemunhar o momento vivido e aceitar que o passo além dele é um tecido com urdiduras em aberto, cerzido no eterno vir a ser. Merleau-Ponty não

propõe um método de pesquisa: faz um convite a que o olhar, a percepção e o pensamento se mantenham [in]corporados na experiência mutável da vida.

O primeiro ato filosófico seria então retornar ao mundo vivido aquém do mundo objetivo, já que é nele que poderemos compreender tanto o direito como os limites do mundo objetivo, restituir à coisa sua fisionomia concreta, aos organismos sua maneira própria de tratar o mundo, à subjetividade sua inerência histórica, reencontrar os fenômenos, a camada de experiência viva através da qual principalmente o outro e as coisas nos são dados, o sistema “Eu-Outro-as coisas” no estado nascente, despertar a percepção e desfazer a astúcia pela qual ela se deixa esquecer enquanto fato e enquanto percepção, em benefício do objeto que nos entrega e da tradição racional que funda (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 89-90).

A minha existência só é possível porque sou um corpo irremediavelmente lançado no mundo. Merleau-Ponty estrutura a possibilidade da experiência, da percepção e da consciência através da construção de um corpo que vive em totalidade, no qual não existe separação entre corpo e espírito, entre sentido e razão, no qual a percepção, a sensibilidade e o pensamento se edificam juntos, numa mesma ancoragem corporal.

A corporeidade passa a ser nosso meio de acesso ao mundo e ao outro: o corpo é concebido como um espaço de construção de saberes e significados. Através da corporeidade, passamos a ser um sujeito engajado e presentificado no mundo, por meio de nossa experiência perceptiva.

*Aquilo que ela não vê, é aquilo que faz com ela veja, adesão ao Ser, sua corporeidade, são os existenciais pelos quais o mundo se torna visível, é a carne onde nasce o *objeto* [...]. Isso quer dizer que meu*

corpo é feito da mesma carne que o mundo (é um percebido), e que para mais essa carne de meu corpo é participada pelo mundo, ele a *reflete*, ambos se imbricam mutuamente, [...], encontram-se na relação de transgressão e *encadeamento* – Isso quer ainda dizer: meu corpo não é somente um percebido entre os percebidos, mede-os a todos (MERLEAU-PONTY, 2009-b, p. 225).

Merleau-Ponty compara o corpo à obra de Arte: “não é ao objeto físico que o corpo pode ser comparado, mas antes à obra de arte” (2011, p. 208). O corpo é compreendido como um sujeito em que não se separa o expresso do exprimido; um espaço sensível, que recebe e doa sentido. Assim como a obra de Arte, o corpo é um ser aberto à significação, um sujeito em eterno devir, um território que se habita e, ao mesmo tempo, constrói morada no continente do mundo.

Um romance, um poema, um quadro, uma peça musical são indivíduos, quer dizer, seres em que não se pode distinguir a expressão do expresso, cujo sentido só é acessível por contato direto, e que irradiam sua significação sem abandonar seu lugar temporal e espacial. É nesse sentido que nosso corpo é comparável à obra de arte. Ele é um nó de significações vivas e não a lei de um certo número de termos co-variantes (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 209-210).

A concepção do *corpo-fenomênico* como o sujeito de sua experiência no mundo possibilita o desenvolvimento de uma pesquisa estruturada no olhar sobre o corpo enquanto espaço de construção de saber. A observação meticulosa e sensível sobre o *corpo-sujeito* traz a oportunidade de se estabelecer narrativas que reflitam a relação entre o ser e o mundo, com

ênfase na observação e análise da experiência perceptiva e sua relação com a construção de conhecimento.

Não é nunca nosso corpo objetivo que movemos, mas nosso corpo fenomenal, e isso sem mistério, porque já era nosso corpo, enquanto potência de tais e tais regiões do mundo, que se levantava em direção aos objetos a pegar e que os percebia (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 153-154).

O mundo é o espaço para ser: é nele que construímos nossa história e dele somos indissociáveis. A observação e a construção da reflexão se faz em tempo presente, na vivência do fenômeno. Segundo Merleau-Ponty: “o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (2006-a, p.14). Nesse sentido, estar no mundo é condição primordial de estar vivo, e, mesmo não conseguindo absorver toda a extensão vivencial deste *espaço-mundo*, estamos irremediavelmente situados, mergulhados e ligados a ele.

Ao saborear o mundo, preciso extrair a essência desta experiência: “[...] buscar aquilo que ela é” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 14). A procura da essência revela-se como uma busca da verdade, entendendo que esta não se constrói apenas pelo racional: é fruto colhido da vivência, de olhar o que se é, de buscar as mensuras e qualidades de um fenômeno percebido na própria existência enquanto *ser-no-mundo*. Segundo Merleau-Ponty: “buscar a essência do mundo não é buscar aquilo que ele é em ideia, uma vez que o

tenhamos reduzido a tema de discurso, é buscar aquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização” (2011, p. 13).

O mundo fenomenológico não é a explicação de um ser prévio, mas a fundação do ser; a filosofia não é o reflexo de uma verdade prévia mas, assim como a arte, é a realização de uma verdade. [...] o único Logos que preexiste é o próprio mundo, e a filosofia que o faz passar à existência [...] é atual ou real, assim como o mundo, do qual ela faz parte (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 19).

A novidade desse método consiste no ato de ele estabelecer que o saber efetivo não é apenas o saber mensurável, mas também a descrição qualitativa. Esse saber qualitativo não é subjetivo, é intersubjetivo, descreve o que é observável para todos (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 6).

A fenomenologia acolhe a narrativa como forma de registro e reflexão sobre o fenômeno vivido. Como *ser-no-mundo*, possui a observação encarnada e estruturada no espaço da experiência: o olhar se constrói no corpo, no outro e no mundo, e minhas observações, plenas de significações, nascem desse entrelace.

[...] não existe observação pura: toda observação é já uma intervenção; não se pode experimentar ou observar sem mudar alguma coisa no objeto de estudo. Toda teoria é ao mesmo tempo prática. E, inversamente, toda ação supõe relações de compreensão (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 84).

A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo, e nesse sentido uma história narrada pode significar o mundo com tanta *profundidade* quanto um tratado de filosofia. Nós tomamos em nossas mãos o nosso destino, tornamo-nos responsáveis, pela reflexão, por nossa história (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 19).

A possibilidade de ver o mundo abre-se para todos os homens e recebe suas histórias como instrumentos de construção de saber. Merleau-Ponty olha o outro na vivência da igualdade; o filósofo passa a ser mais um entre seus pares e

Sua dialética ou sua ambiguidade é apenas uma maneira de pôr em palavras aquilo que todo homem sabe muito bem: o valor dos momentos nos quais sua vida se renova continuando-se, se retoma e se compreende, passando além, ali onde seu mundo privado torna-se mundo comum (MERLEAU-PONTY, 1979, p. 6).

Minha existência ganha sentido no encontro com o outro. O outro é mais do que espelho: é continente e território para construir meu corpo, é espaço de revelação e de percepção da vida. “Tudo o que nos acontece nos sensibiliza em relação a certo aspecto de outrem” (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 320). A vivência da humanidade se faz na relação com o outro: “Estamos todos indissoluvelmente ligados pelo fato de que outrem é para conosco o que somos para com ele” (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 85).

Segundo a fenomenologia, somos feitos por nossas relações. A experiência vivida junto ao meu igual expande minha percepção e traz a possibilidade de construir novos significados e saberes. A capacidade de se afetar no encontro com o outro nos torna humanos, *seres-no-mundo*. Estar com o outro revela infinitas possibilidades de vivências e de significações. Segundo a fenomenologia de Merleau-Ponty, o indivíduo só existe enraizado no mundo e

acompanhado por outrem: nossa existência só se realiza no território das relações.

Enquanto homem, não existo pelo pensamento de existir e nem sei do mundo pelo pensamento de conhecê-lo. O *corpo-fenomenico* lança o homem no espetáculo do mundo e, ao mesmo tempo, com a mesma importância, o corpo percebe, sente e pensa o momento vivido.

O verdadeiro *Cogito* não define a existência do sujeito pelo pensamento de existir que ele tem, não converte a certeza do mundo em certeza do pensamento do mundo e, enfim, não substitui o próprio mundo pela significação do mundo. Ele reconhece, ao contrário, meu próprio pensamento como um fato inalienável, e elimina qualquer espécie de idealismo revelando-me como *ser no mundo*. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 9).

A percepção não se estrutura como um ponto de vista ou como uma tomada de posição sobre o mundo, é “o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 6). Os saberes se estruturam com base no campo perceptivo: a percepção situa-se como um plano de fundo, dela emergem sentidos que irão estruturar-se como significados e, a partir daí, configurar-se como conhecimentos construídos. O saber se desenvolve fundamentado nas relações estabelecidas entre mim, outrem e o mundo.

Tendo a percepção como fundo para a vivência do fenômeno, faz-se necessária uma observação atenta e devotada ao que se vê, para poder, efetivamente, estabelecer uma reflexão *sobre* e *com* o vivido. A fenomenologia propõe uma nova forma de olhar e abordar as vivências: “trata-se apenas de

entrar em contato com os fatores, de compreendê-los em si mesmos, de os ler e decifrar de uma maneira que lhes dê sentido” (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 5).

Construímos a percepção com o percebido. E, como o próprio percebido só é evidentemente acessível através da percepção, não compreendemos finalmente nem um nem outro. Estamos presos ao mundo e não chegamos a nos destacar dele para passar à consciência do mundo (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 26).

O olhar fenomenológico abraça os questionamentos teóricos junto com a intersubjetividade e os saberes e significados construídos na vivência. Como *ser-no-mundo*, ao ver, também sou visto e transformado pelo outrem observado. Meu olhar habita um mundo encarnado, e, em minhas visões, cabem as ciências, o afeto, a percepção e os sentidos. Para olhar, todo o meu *corpo* se transmuta em olhos e transborda rumo ao desconhecido, rumo a outrem.

1.2 A criança e o exercício de *ser-no-mundo*: mundo, espaço, desenho e linguagem

Meu quintal é maior do que o mundo.

(Manoel de Barros)

A construção de si e do outro na infância acontece essencialmente na percepção entre o corpo e o mundo, entre o corpo e a criança mesma. Segundo Merleau-Ponty, para a “[...] criança o mundo percebido precede o mundo concebido (pela inteligência)” (2006-a, p. 192). A percepção da criança pequena emerge em estado de pureza, desprovida de intenção racional: antes de construir um pensamento sobre o que toca e vê, a criança percebe o objeto na forma em que ele se apresenta.

Engajo-me com meu corpo entre as coisas, elas coexistem comigo enquanto sujeito encarnado, e essa vida nas coisas não tem nada de comum com a construção dos objetos científicos. Da mesma maneira, não compreendo os gestos do outro por um ato de interpretação intelectual, a comunicação entre as consciências não está fundada no sentido comum de suas experiências, mesmo porque ela o funda: é preciso reconhecer como irreduzível o movimento pelo qual me empresto ao espetáculo do mundo, me junto a ele em um tipo de reconhecimento cego que precede a definição e a elaboração intelectual do sentido (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 252).

O mundo é a continuação do *corpo-criança*: a infância possui corpos estendidos, que trazem em si as coisas, os bichos, as terras e os outros. No

corpo-território da criança, as fronteiras são inexistentes: sou, ao mesmo tempo, eu, outrem e o ar que me cerca. Segundo Merleau-Ponty: “a criança está inteiramente voltada para outrem e para as coisas, e se confunde com eles; em seu interesse exclusivo pelo mundo exterior, toma por realidade exatamente aquilo que só existe para ela” (2006-a, p. 28). A criança habita o mundo através dos sentidos, da percepção: saboreia as cores, olha os sons, abraça os cheiros e torna-se a própria coisa, a própria *não* coisa.

O real e o imaginário fundem-se numa mesma percepção do mundo. A criança pequena vive no espaço onírico que mescla os sonhos, os pesadelos e a própria realidade: “o sonho já não é um simples desfile de imagens; é uma conduta simbólica que tem seu lugar na dialética infantil” (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 230). O mundo, na infância, não é somente o espaço onde encontram-se as coisas, ele é um ser vivo que respira e experimenta a si mesmo.

A criança debita ao mundo seus sonhos assim como suas percepções, ela acredita que o sonho se passa no quarto, ao pé de sua cama, e simplesmente só é visível para aqueles que dormem. O mundo é ainda o lugar vago de todas as experiências. Ele acolhe misturados os objetos verdadeiros e os fantasmas individuais e instantâneos, porque ele é um indivíduo que envolve tudo e não um conjunto de objetos ligados por relações de causalidade (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 459).

Ao experimentar o mundo de forma onírica, a criança cria corpos que perpassam o real e o imaginário e assumem infinitas formas, sem pausar definitivamente em nenhuma delas: “A criança não vive no mundo de dois polos do adulto desperto: ela habita uma zona híbrida, que é a zona da

ambiguidade do onirismo (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 225). A criança se veste de um corpo polimorfo, que contém a criança mesma, o mundo e o outro. Na transmutação das formas, a infância abre infinitas possibilidades de ser: ser fantasma, ser desenho, ser água, ser pedra, ser o outro e *ser-no-mundo*.

Mas Sartre (*L'imaginaire*) mostra que esse é um falso problema: a criança, assim como o ator, não finge nem está iludida: abandona o plano de vida habitual por uma vida onírica que ela vive realmente. Ela se irrealiza no papel (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 42).

O mundo da criança não possui fronteiras nos continentes, e, por ser, ao mesmo tempo, ele mesmo e o mundo, suas vivências não assumem valores de representação: a criança é. Nesse espaço de fruição e de corpos continuados no outro, mora o mundo egocêntrico infantil. O egocentrismo nasce da não dissociação com o mundo: a criança é a própria experiência de ser. A não consciência dos limites do real e do imaginário lança a criança, com toda a sua potência perceptiva, dentro do espetáculo da mundaneidade: “para ele a criança vive sua percepção apenas no estágio de pura percepção, desprovida de intelecção e aí reside a riqueza desta experiência e a formação de sua consciência emocional do mundo” (MERLEAU-PONTY *apud* GICOVATE, 2001, p. 10).

Se não há rememoração, tampouco há recalque das lembranças; a criança não pode lembrar-se, justamente porque não se dissocia dos objetos. A dissociação, na criança, é ulterior; sucede à unidade primordial; ocorre com o fim do egocentrismo, na forma de cisão entre o imaginário e o real (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 155).

Com olhos para morar no desconhecido, a criança saboreia e se delicia com o mundo. O olhar da infância habita e se torna morada para cada objeto encontrado. No encontro com o outro, a criança exercita a vida e contempla com *olhos-de-corpo* os cheiros e os azuis do mundo. Os territórios férteis da imaginação que habitam as crianças potencializam todos os encontros em possibilidades de vir a ser: devir. Seu olhar torna o objeto seu espelho, e a criança ocupa seu espaço imaginário, transformando-o em saber vivido, em saber corporificado.

Ver é entrar em um universo de seres que se mostram [...] olhar um objeto é vir habitá-lo e dali apreender todas as coisas segundo a face que elas voltam para ele. Mas, na medida em que também as vejo, elas permanecem moradas abertas ao meu olhar [...]. Assim, cada objeto é o espelho de todos os outros (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 105).

Com seus olhos permeáveis ao mundo, a criança transforma o corpo em território do sensível. Na ação de se expressar, todo o seu corpo se faz morada para o sentido. O mundo vivido torna-se a matéria afetiva para a construção dos desenhos, das danças, das brincadeiras e das sonoridades infantis. O *corpo-criança* se estabelece como um espaço expressivo, capaz dar e receber sentidos.

Ora, o corpo é eminentemente um espaço expressivo. [...] Mas nosso corpo não é apenas um espaço expressivo entre todos os outros. Este é apenas o corpo constituído. Ele é a origem de todos os outros, o próprio movimento de expressão, aquilo que projeta as significações no exterior dando-lhes um lugar, aquilo que faz com que elas comecem a existir como coisas, sob nossas mãos, sob nossos olhos (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 202).

O entendimento do corpo como um espaço expressivo aproxima-o da obra de Arte: em ambos, o que exprime e o que é exprimido não podem ser separados, estabelecem uma existência contínua no próprio sujeito. Portanto, uma criança que estabelece uma relação com a Arte através de vivências que possibilitem a investigação de objetos artísticos e materiais expressivos amplia o espaço sensível e expressivo do corpo.

A Arte como parte pulsante do mundo ocupa o corpo estendido da infância e o percorre trazendo deleite estético e ampliando as variações perceptivas do olhar. O espaço expressivo da obra de Arte percorre o pergaminho expressivo do *corpo-criança* e juntos constroem novos sentidos para as coisas, para o outro e para si mesmo: a experiência artística transforma o *corpo-devir* da infância em um território estético.

A ordem ou o campo de significações que faz a unidade da pintura e abre antecipadamente cada obra a um futuro de pesquisas é comparável à que o corpo inaugura em sua relação com o mundo e que faz cada momento de seus gestos participar do estilo do todo (MERLEAU-PONTY, 2007, p. 143-144).

Ao desenhar, a criança explicita na grafia sua relação de afeto com o mundo, com o outro. O desenho infantil não se estrutura na representação: é uma manifestação viva da relação *criança-mundo*. A criança é o desenho, e essa polimorfia expressa sua percepção das coisas, do outro e de si mesmo.

É no desenho realizado pela criança que Merleau-Ponty encontra a melhor expressão da percepção infantil. Ele mostra o modo como a

criança vê e percebe o mundo, não como uma cópia ou reprodução, mas como um fiel espelho de sua afetividade e não de sua inteligência (GICOVATE, 2001, p. 10).

O espaço de observação e experimentação da criança encontra-se ávido do encontro com o outro. O desenho visto como expressão do espaço vivido permanece morada aberta para o olhar e para a metamorfose. Transcrevo a fala de um dos meus alunos, com três anos de idade, observando seu desenho: “Meu desenho tem dia que é chuva, tem dia que é monstro e tem dia que é só desenho” (PALHARES, 2013, p. 7).



"MEU DESENHO TEM DIA
QUE É CHUVA, TEM
DIA QUE É MONSTRO
E TEM DIA QUE É
SÓ DESENHO."

ROCCO (3 ANOS)

Imagem 5: *Desenho e fala de Rocco* (2008) – Fonte: Acervo da Autora

O mundo experienciado pela criança revela-se como espaço para o afeto: aberto e inesgotável. Neste ponto, assemelha-se à experimentação do

espaço vivida pela pintura moderna: “o espaço sensível ao coração” (PAULHAN, 1990, p.174). Merleau-Ponty ressalta a semelhança da relação *criança-desenho* com a pintura realizada no período da Arte Moderna: “a pintura moderna, por ser radical, vai ao encontro, inevitavelmente, do modo de expressão da criança que, situando-se aquém das formas de expressão aceitas, é também *radical*” (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 204).

[...] coragem é indispensável ao artista, que deve ver todas as coisas como se as estivesse vendo pela primeira vez; é preciso ver toda a vida como quando se era criança; e a perda dessa possibilidade nos retira a de nos exprimirmos de uma maneira original, isto é, pessoal (MATISSE apud CAVALCANTI, 1995, p.39).

Expressar-se na infância é como ver, tocar, saborear: a expressão é um constituinte natural do *corpo-criança*. No espaço amplo do mundo, o desenho da criança se constrói na tessitura da liberdade e dos sentidos: desenhar para a criança é uma maneira de significar o mundo. A criança se transmuta em desenho e, nesse momento, passa a ser *corpo-linha*, *corpo-grafia*. O *corpo-criança* cria o gesto, que se traduz em desenho: começa nos pés, percorre o tronco, rodopia a cabeça e torna-se extensão da expressão do corpo por meio da linha impressa no suporte.

Assim devemos admitir que, *para a criança, o desenho é uma expressão do mundo, e nunca simples imitação*. Também devemos tomar o termo expressão em seu sentido pleno, de junção entre quem percebe e a coisa percebida, não o confundindo com a fabricação de uma simples cópia. Aliás, é lei de todo desenho exprimir as coisas, e não parecer-se com elas (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 212).

O desenho na infância torna-se testemunho de um instante vivido. Ele revela os sentidos de uma experiência, transmuta-se em matéria afetiva e tátil construída no tempo exato de sua existência. A criança lança o corpo no encontro com a grafia e transforma a finitude da vida em traços de beleza.

A finalidade é marcar no papel um traço de nosso contato com esse objeto e esse espetáculo (o mundo), na medida em que fazem vibrar nosso olhar, virtualmente nosso tato, nossos ouvidos, nosso sentimento do acaso ou do destino ou da liberdade. Trata-se de dar um testemunho, e não mais de obter informações. O desenho não deverá mais ser lido como antes, o olhar não mais o dominará, não mais buscaremos nele o prazer de abarcar o mundo; ele será recebido, nos dirá respeito como uma fala decisiva, despertará em nós o profundo arranjo que nos instalou em nosso corpo e através dele no mundo, terá a marca de nossa finitude, mas assim, e exatamente por isso, nos conduzirá à substância secreta do objeto do qual só tínhamos, há pouco, o invólucro (MERLEAU-PONTY, 2007, p. 243-244).

O *corpo-criança* se tece na costura com o mundo. Habita espaços híbridos do real e do imaginário; descobre-se vivo no encontro com o outro e transforma os afetos em desenhos. Enquanto constrói sua tessitura para *ser-no-mundo*, a criança descobre a essência da vida e a presentifica com a morada aberta do olhar. Assim como o artista, a criança acolhe o mundo com os olhos e o transforma em poesia: “O céu eu roubei de uma criança” (GUIGNARD *apud* FREIRE, Priscila, 2009, p. 12).

A vivência da infância até chegar à vida adulta edifica-se na experiência de transformar o olhar, de perceber o mundo e de elaborar significações e sentidos para a sua existência. Segundo Merleau-Ponty, “é pelo

exercício da vida, pela criação de si por si, que a criança se torna adulto” (2006-a, p. 278).

No processo de ser criança e caminhar rumo ao ser adulto, a vivência do mundo apresenta a experiência encantadora da linguagem. No início, surge como um balbucio: uma brincadeira de falar que constrói polimorfias na oralidade. No jogo do falar, a criança exercita sua inserção no espaço e busca o encontro com outrem. Segundo Merleau-Ponty, “o movimento da criança em direção à fala é um chamamento constante a outrem. A criança reconhece em outrem outro *ela mesma*” (2006-a, p. 23).

Experimentar a linguagem é uma forma de experimentar o mundo. No exercício de ser criança, a língua manifesta-se como uma brincadeira prazerosa de existir e encontrar-se com outrem. Olhar o outro, ouvir o outro ampliam a percepção e a apreensão de sentidos na infância. Falar torna-se uma (*poli*)forma de viver o mundo e saboreá-lo. Na medida em que o jogo do falar ganha a borda da palavra, a criança amplia o entendimento sobre o espaço em que vive e sobre suas relações: “a linguagem como fenômeno de expressão é constitutiva da consciência. Aprender a falar, nessa perspectiva, é coexistir cada vez mais com o meio” (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 39).

Descobrir a palavra envolve o doce sentido de saboreá-la, de se transformar na própria palavra, repetida inúmeras vezes. Assim como desenhar, a linguagem é uma manifestação expressiva: uma forma de apropriação do mundo. Falar significa ir ao encontro do outro, buscar a fronteira permeável da comunicação.

É a repetição indefinida da palavra, justamente caracterizada por Piaget como atividade lúdica: a criança sente prazer em trazer à tona ou em confirmar a significação da palavra por meio de sua repetição. [...]. Com a repetição da palavra ela amplia a sua conduta: sente prazer em exercitar a linguagem como manifestação de vida imaginária (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 41).

Experimentar a linguagem implica na construção minuciosa dos sentidos, dos significados. Vivenciar a possibilidade expressiva da fala alarga o espaço de experimentação da criança e potencializa o encontro com seus pares. Na brincadeira com as sonoridades e com o nome das coisas, a infância vai caminhando no território do viver e construindo sua morada para a vida adulta.

[...] a linguagem é uma superação, operada pelo sujeito, das significações que ele dispõe, sob o estímulo do uso que é feito das palavras em torno dele. A linguagem é um ato de transcender. Portanto, não deve ser considerada simplesmente como um envoltório do pensamento; é preciso ver nela um instrumento de conquista do eu por contato com outrem (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 48).

O mundo, na infância, é o espaço da vida, do encontro e, principalmente, dos afetos. No espetáculo único de *ser-no-mundo*, a criança se transforma em rio, em cheiro, em folha. Vivencia com seu *corpo-mundo* o deleite de ser e acolhe todas as experiências com a mesma importância dos amores. Com olhos para *ser-no-mundo*, é capaz de conversar com os rios, nomear as pedra e colher o gosto do orvalho. A infância é o espaço permeável dos sentidos, e “os meios de expressão da criança nos darão a ressonância

secreta pela qual nossa finitude se abre ao ser do mundo e se faz poesia”
(MERLEAU-PONTY, 2007, p. 244).

PAUSA # 4

A morada de Cézanne



Imagem 6: Experimento IV – 1º Movimento (2013) – Fonte: Acervo da autora

No meio da linha de Ava
onde o traço sonha em amplitude,
bem lá no meio,
eu vi uma montanha de Cézanne.

1.3 *Corpo-criança*: corpos estendidos e o encontro com outrem

A corporalidade é o meio de acesso ao mundo.

(Maurice Merleau-Ponty)

O corpo na infância é o instrumento de construção da vida; através dele e junto com ele, iniciamos a nossa história como seres encarnados no mundo. O corpo, para a criança, revela-se como o meio pelo qual ela irá apropriar-se do seu entorno. Ela saboreia as cores das tintas, cria registros gráficos na pele e movimenta-se de forma integrada para se apropriar do espaço.

O conhecimento do mundo se faz de forma intersubjetiva, levando ao entendimento que a corporeidade expressa e dá significado a sentidos primordiais da existência humana. Nesse contexto, o mundo vivido pela criança corresponde diretamente às suas apreensões corporais, ou seja, o corpo constrói e integra a realidade e o imaginário através das experiências por ele vividas: “[...] hoje o organismo é considerado de tal modo que aparece como vivência em minhas relações com o mundo; a alma estende-se pelo corpo. Há invasão do corpo pela significação” (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 553).

Reconhecido em suas potencialidades e saberes próprios, o corpo “[...] é um conjunto de significações vividas que caminha para seu equilíbrio” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 212). O corpo como espaço de conhecimento e de constituição da realidade é percebido na criança pela maneira como ela

estabelece as relações com o mundo e consigo mesma. A compreensão do espaço e do tempo se faz a partir das experimentações corporais que ela estabelece com o meio em que vive, “e, finalmente, longe de meu corpo ser para mim apenas um fragmento de espaço, para mim não haveria espaço se eu não tivesse corpo (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 149).

O corpo é o sujeito percipiente que abarca o espaço e o habita. Ele é a base do conhecimento por ser o que, primeiramente, apreende a significação das coisas e assim se realiza como corpo-próprio. Podemos dizer que o corpo se faz no espaço e que o espaço existe a partir de nossa vivência corporal (MERLEAU-PONTY *apud* GICOVATE, 2001, p. 9).

Com Merleau-Ponty, o corpo ganha destaque como o meio pelo qual posso construir-me sujeito e *ser-no-mundo*: “em suma, dispomos de nosso próprio corpo não como de uma massa de sensações, acompanhada de uma imagem cinestésica, mas como de um *meio sistemático* de ir em direção aos objetos” (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 26). O *corpo-fenomenológico* se constitui como o local de construção de saberes, e, ao se encontrar com outrem e com as coisas, no amplo espaço do mundo, tece suas costuras e estabelece significados e sentidos para o instante vivido.

Segundo a fenomenologia, o corpo deixa de ser simples receptáculo para o espírito e se estabelece como a estrutura primordial para estar vivo e efetivamente *ser-no-mundo*: “o uso que um homem fará de seu corpo é transcendente em relação a esse corpo enquanto ser simplesmente biológico” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 257). Só podemos perceber, falar, pensar, sentir porque somos um corpo encarnado e situado, de forma irreversível, no mundo.

O espaço da vivência situa-se no espaço das relações e das apreensões corporais.

[...] a ideia de um espaço homogêneo completamente entregue a uma inteligência sem corpo é substituída pela ideia de um espaço heterogêneo, com direções privilegiadas, que têm relação com nossas particularidades corporais e com nossa situação de seres jogados no mundo. Encontramos aqui, pela primeira vez, essa ideia de que o homem não é um espírito e um corpo, que só alcança a verdade das coisas porque seu corpo está como que cravado nelas (MERLEAU-PONTY, 2009-a, p. 17).

Merleau-Ponty constrói a concepção do *corpo-próprio* em contraposição à visão do *corpo-objeto*. O *corpo-objeto* compreende o corpo como o local que irá abrigar a consciência e ser instrumento para servi-la. Segundo esta visão, o conhecimento só é construído na consciência e o corpo é seu objeto de manifestação, que, por sua vez, não possui nenhuma capacidade de construir e armazenar o saber. O *corpo-objeto* impede que o corpo se constitua como sujeito e exerça sua potência perceptiva.

Assim, a permanência do corpo próprio, se a psicologia clássica a tivesse analisado, podia conduzi-la ao corpo não mais como objeto do mundo, mas como meio de nossa comunicação com ele, ao mundo não mais como soma de objetos determinados, mas como horizonte latente de nossa experiência, presente sem cessar, ele também, antes de todo pensamento determinante (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 136-137).

O *corpo-objeto* é uma visão cartesiana do corpo em que é entendido como um objeto para a racionalidade. Para Descartes, alma e corpo são

entidades separadas e toda a sabedoria localiza-se no espírito. Se o corpo não se estabelece como o sujeito vivo, torna-se, no cartesianismo, impossível o verdadeiro encontro com outrem, já que o corpo é mero fantoche a ser manipulado pelo espírito: “no princípio dessa filosofia, não se encontra o outro” (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 1).

O *cogito cartesiano* propõe o problema do eu e de outrem em termos que, parece, impossibilitam sua solução: com efeito, se o espírito ou o eu se define por seu contato consigo mesmo, como seria possível a representação de outrem? O eu só tem significação em sendo essa consciência de si: tudo pode ser duvidoso para ele, salvo o fato que pensa; tudo pode ser duvidoso, salvo o fato de que vê etc. Toda experiência pressupõe o contato consigo mesmo, todo saber só é possível por ser esse primeiro saber. Outrem seria um eu que me aparece de fora, o que é contraditório. [...]. Visto que outrem não é para mim o que ele é para si, não tenho experiência de outrem (DESCARTES *apud* MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 31).

O *corpo-próprio* presentifica o corpo como sujeito, dotado com a capacidade de construir saberes e significados a partir de sua percepção do mundo e de outrem. O corpo já não é objeto da consciência, ele edifica, junto com ela, a possibilidade de *ser-no-mundo*: “[...] o próprio corpo não é apreendido como uma massa material e inerte ou como um instrumento exterior, mas como o invólucro vivo de nossas ações” (MERLEAU-PONTY, 2006-b, p. 292).

A experiência de ser e estar vivo traz as matizes da percepção, do mundo, da consciência, das coisas, do outro, e, através de nosso corpo, todas as tonalidades se misturam e são, ao mesmo tempo, o próprio sujeito. Merleau-

Ponty diz que “a união entre a alma e o corpo não é selada por um decreto arbitrário entre dois termos exteriores, um objeto, outro sujeito. Ela se realiza a cada instante no movimento da existência” (2011, p. 131).

[...] o sujeito não vive num mundo de estados de consciência ou de representações [...]. Vive num universo de experiência, num meio neutro relativamente às distinções substanciais entre o organismo, o pensamento e a extensão, num comércio direto com os seres, as coisas e seu próprio corpo (MERLEAU-PONTY, 2006-b, p. 293).

Só podemos situar-nos no mundo porque somos um corpo: “o corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 122). A consciência que construímos das coisas, do outro e do espaço se faz possível por sermos um sujeito corporificado e podemos saber de nosso corpo somente pelo continente dado pelas relações estabelecidas com as mesmas coisas, o mesmo outro e o mesmo espaço.

Só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo e na medida em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo. Assim, a exteroceptividade exige uma enformação dos estímulos, a consciência do corpo invade o corpo, a alma se espalha em todas as suas partes [...] (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 114).

A fenomenologia compreende o corpo como sujeito capaz de produzir saberes e significar o instante vivido. O pensamento não se constrói

somente pela consciência; é também um pensamento corpóreo. A qualidade do corpo de ser o espaço da vivência vem de sua capacidade relacional: ao ver, é visto; ao tocar, é tocado; ao mover, é movido; “nós somos este laço de relações” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 19). O *corpo-próprio* tece sua rede estando no mundo, e o mundo se estabelece acolhendo o corpo: “ideia profunda e fecunda: não temos consciência de nosso corpo de início, porém das coisas: há quase uma ignorância das modalidades da ação, mas o corpo se move em direção às coisas” (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 25).

O corpo pode ser visto como o *território* das experiências vividas, saberes e significações. O *corpo-território* constitui-se como determinante de nossa existência e o principal meio percipiente da realidade o qual permanece constantemente aberto à experiência do mundo.

Nosso *corpo-território* é formado por todas as suas potencialidades; é uma totalidade que está no mundo e conjuga, ao mesmo tempo, percepção, consciência, movimento, sentido, anatomia e linguagem. Nosso corpo se transborda em um território expressivo que toca e é tocado, sente e é sentido, vê e é visto, sem jamais perder sua unidade corporificada. Nesse sentido, o corpo como espaço de expressão e significado é comparado à obra de arte por Merleau-Ponty:

Um romance, um poema, um quadro, uma peça musical são indivíduos, quer dizer, seres em que não se pode distinguir a expressão do expresso, cujo sentido só é acessível por contato direto, e que irradiam sua significação sem abandonar seu lugar temporal e espacial. É nesse sentido que nosso corpo é comparável à obra de arte. Ele é um nó de significações vivas e não a lei de um

certo número de termos co-variantes (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 209-210).

Não contemplamos apenas as relações entre os segmentos de nosso corpo e as correlações entre o corpo visual e o corpo tátil: nós mesmos somos aquele que mantém em conjunto esses braços e essas pernas, aquele que ao mesmo tempo os vê e os toca (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 208).

Através do conceito de corpo presente na obra de Merleu-Ponty, percebemos que a Arte torna-se meio propício para a investigação do desenvolvimento expressivo do corpo, dada a similaridade entre o objeto artístico e o corpo: em ambos, o que se quer exprimir é indissociável de seu meio de expressão. A percepção revelada na infância em estado de pureza possibilita a criação de registros artísticos intrinsecamente vinculados à percepção primeira e seus desdobramentos no *corpo-território* da criança: “(...) o desenho infantil não é o desenho malgrado de adulto, não é o reflexo do mundo; é uma maneira de exprimir o mundo” (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 299).

Não tendo noção do psíquico, no sentido adulto, a criança também não tem noção do físico, e para ela *boca* e *voz* não são fenômenos físicos. O que entende por *corpo* não é o corpo físico, mas o corpo *fenomênico*, ou seja, o corpo na sua experiência interior, um sistema de meios que possibilita entrar em contato com o mundo exterior (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 179-180).

Em sua relação permeável com o mundo, o *corpo-criança* faz de seus territórios espaços férteis para o sensível. Habita seus terrenos com corpos mutantes, polimorfos. O *corpo-criança* é um sujeito que se desdobra e

se transforma no próprio mundo percebido. A infância traz a possibilidade de corpos infinitos: *corpo-árvore*, *corpo-cheiro*, *corpo-chuva*, *corpo-coisa*.

A criança vive em um mundo que ela acredita imediatamente acessível a todos aqueles que a circundam, ela não tem nenhuma consciência de si mesma, nem tampouco dos outros, como subjetividades privadas, ela não suspeita que nós todos e ela mesma estejamos limitados a um certo ponto de vista sobre o mundo. É por isso que ela não submete à crítica nem seus pensamentos, nos quais crê na medida em que eles se apresentam e sem procurar ligá-los, nem nossas falas. Ela não tem a ciência dos pontos de vista (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 475).

A infância ocupa o seu *corpo-território* com as coisas do mundo e, com os corpos estendidos, transmuta-se no objeto encontrado. No movimento de ir em direção às coisas, a criança encontra seu *corpo-espelho* em outrem. O outro é também um *corpo-território*, com significados e saberes próprios, e, no ato do encontro com o outro, a criança começa a descobrir seus continentes. Segundo Merleau-Ponty, “A criança reconhece em outrem outro *ela mesma*” (2006-a, p. 23).

O corpo do outro serve de referência para o olhar e traz a materialidade de ser sujeito. A criança brinca com os atos de outrem: ela os recria, apreende e constrói sentidos para eles. O encontro com o outro revela o mundo para a infância; outrem constitui um centro de interesse para a criança: “outrem é para a criança o essencial, o espelho de si mesma, ao qual seu eu está preso” (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 28).

Antes de imitar outra pessoa, a criança imita os atos da outra pessoa. Essa primeira imitação supõe que a criança capta de imediato o corpo alheio como portador de comportamentos estruturados, e que sente seu próprio corpo como um poder permanente e global de realizar gestos dotados de certo sentido (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 27).

O olhar do outro ajuda na construção do meu olhar. A criança começa a traçar fronteiras para o seu *corpo-território* quando, no encontro com outrem, começa a se perceber como *corpo-próprio*. A percepção do corpo do outro cria, no *corpo-criança*, a possibilidade de entendimento do ser: “ quando assisto ao começo das condutas de outrem, meu corpo torna-se meio de compreendê-las, minha corporeidade torna-se potência de compreensão da corporeidade alheia” (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 32-33).

A fenomenologia estrutura o *ser-no-mundo* justamente por reconhecer a possibilidade do encontro entre *corpos-sujeitos* e compreender a importância de outrem na construção do homem enquanto ser lançado no mundo. No (re)conhecimento de meus pares surge a possibilidade de me realizar enquanto sujeito encarnado: é necessária a borda do outro para que eu possa construir a minha.

Talvez, em muitos momentos de minha vida, o outro se reduza para mim a esse espetáculo que pode ser um sortilégio. Mas altere-se a voz, que surja o insólito na partição do diálogo ou, ao contrário, que uma resposta responda bem demais ao que eu pensava sem tê-lo dito inteiramente – e, súbito, irrompe a evidência de que também acolá, minuto por minuto, a vida é vivida: em algum lugar atrás desses olhos, atrás desses gestos, ou melhor, diante deles, ou ainda em torno deles, vindo de não sei que fundo falso do espaço, outro mundo privado transparece através do tecido do meu, e por um momento é nele que vivo, sou apenas aquele que responde à interpelação que me é feita. Por certo, a menor retomada da atenção

me convence de que esse outro que me invade é todo feito de minha substância: *suas cores, sua dor, seu mundo*, precisamente enquanto *seus*, como os conceberia eu senão a partir das cores que vejo, das dores que tive, do mundo em que vivo? Pelo menos, meu mundo privado deixou de ser apenas meu: é, agora, instrumento manejado pelo outro, dimensão de uma vida generalizada que se enxertou na minha (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 22).

O *corpo-fenomênico* invade e é invadido no encontro com outrem: reveste-se da pele do outro e a significa em seu próprio corpo. A criança, na sua experiência como *corpo-metamorfo*, transmuta-se em outrem, apreende seus sentidos e o percebe de forma pura. A polimorfia da infância faz com que a criança seja o outro e ela mesma ao mesmo tempo, no mesmo espaço. Brinco em ser o outro, e meus territórios corporais se expandem na tessitura dos encontros.

Assim, não há por que privilegiar a consciência de si; ela é impossível sem a consciência de outrem, é do mesmo tipo. Como toda experiência, a experiência de si só existe como figura sobre um fundo (a percepção de outrem é como fundo sobre o qual se destaca a percepção de si): vemo-nos por intermédio de outrem (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 34).

Assim, a criança compreende a vida através da experiência e apreensão corporal do mundo. O *corpo-criança* dilata-se entre a compreensão física e a absorção sensível do objeto. O real constitui-se da vivência pessoal, da percepção e apreensão do outro e das coisas.

Nosso *corpo-território*, nos primeiros anos de vida, encontra-se despido para o encontro com o outro. A criança entrega-se inteiramente à

experiência do sentir, chegando a tornar-se o objeto que explora. Na brincadeira de investigar as possibilidades de ser, a infância conhece o outro e passa a habitá-lo com seu corpo estendido e aberto ao devir: “Assim o corpo é posto *de pé* diante do mundo e o mundo de pé diante dele, e há entre ambos uma relação de abraço. E entre estes dois seres verticais não há fronteira, mas superfície de contato” (MERLEAU-PONTY, 2009-b, p. 242). O *corpo-criança* recolhe suas percepções do mundo e passa a construir suas estruturas internas – o corpo, para além da matéria, da concretude, passa a existir de uma forma expressiva, metafórica.

A infância com seu *corpo-fenomenico* e sua abertura para o encontro com o outro e o mundo é fundamental na existência do adulto. Com a criança, podemos reinventar a poesia do corpo, esse espaço que recebe nossa existência efêmera, única e absolutamente verdadeira; que acolhe pensamentos com cheiros; que escuta palavras não ditas; que transborda no encontro com o outro; que, enfim, torna para nós possível *ser-no-mundo*.

PAUSA # 5

A função da arte/1

ou

O mar dos olhos de Maria Rita

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff,
levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas,
esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas
alturas de areia, depois de muito caminhar,
o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar,
e tanto o seu fulgor,
que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo,
gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar!

(GALEANO, 2002, p. 45)



Imagem 7: Experimento VII – 2º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora

2 CORPO-TERRITÓRIO: POSSÍVEIS NARRATIVAS DE UMA LINHA

2.1 Escola da Serra: o ensino de Arte na Educação Básica

O homem seria metafisicamente grande se a criança fosse seu mestre.

(Sören Kierkegaard)

Corpo-Território situa a pesquisa no espaço da escola regular. O processo de observação e registro ocorreu nas aulas de Artes Visuais da Educação Infantil na Escola da Serra, instituição em que a pesquisadora trabalha desde 2002 como professora de Artes Visuais e coordenadora de Arte. Eleger a escola como o local de observação desta pesquisa ressalta a importância do ensino de Arte na Educação Básica e lança luz sobre os desafios de se trabalhar com Arte nos primeiros anos da infância.

Na Escola da Serra, a Arte é vista como área de conhecimento autônoma e está presente em todos os segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Infantil possui aulas especializadas de Música e Artes Visuais, e os Ensinos Fundamental e Médio têm, além das modalidades citadas, aulas de Teatro e Dança.

A Arte, na Escola, merece um lugar especial. [...]. Sem as Artes, corremos o risco de nos tornarmos elos de engrenagem, insensíveis ao belo e ao sofrimento do mundo que nos rodeia, insensíveis frente aos nossos próprios sentimentos. Portanto, com a intenção

primordial de estimular a criatividade e a sensibilidade, a arte, em diferentes modalidades (artes plásticas, música, dança e teatro), está presente no currículo em todos os ciclos (EQUIPE PEDAGÓGICA, 2013, p. 26).

A proposta pedagógica da Escola da Serra desempenha um papel fundamental na viabilização do projeto de pesquisa proposto, devido ao fato de ser fundamentada na liberdade, na ética e na estética:

A ação pedagógica da Escola da Serra norteia-se pelos princípios: •Éticos, da humanidade, da solidariedade, da responsabilidade e do respeito ao bem comum; •Políticos, da autonomia, da liberdade, dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; •Estéticos, da sensibilidade, da criatividade e da diversidade. Tendo como premissas a valorização da singularidade de cada ser humano, o fortalecimento das identidades, o respeito aos direitos e liberdades fundamentais, a consciência dos deveres, o exercício da democracia, a busca da justiça e da paz (EQUIPE PEDAGÓGICA, 2013, p. 19).

Na Escola da Serra, o ensino da Arte não pretende formar artistas, e sim pessoas sensíveis e críticas, aptas a usufruir, apreciar e questionar o objeto artístico (seja ele uma instalação, seja um espetáculo de dança, seja uma performance, seja uma música, etc.); a construir uma postura de acolhimento da diversidade (sob várias formas: estéticas, étnicas, políticas etc.); e a olhar a vida com mais encantamento, liberdade e criatividade.

O modernismo interpretava a criatividade como originalidade. O pós-modernismo tem outra interpretação: prima pela elaboração, pela flexibilidade. O ensino pós-moderno da Arte reage contra essa utopia

de que todos somos artistas. Não somos. Mas todos podemos usufruir da arte. Todos podemos criar interpretando-a, ainda que não sejamos fazedores de Arte. É aí que reside a grande democratização da Arte. Há duas maneiras de chegar até ela: os que são talentosos chegam por meio do fazer; os não talentosos, por meio da decodificação, também criadora (BARBOSA, 2012).

O projeto pedagógico da citada escola proporciona autonomia ao professor, que tem liberdade para trabalhar as competências necessárias à formação de seu aluno, respeitando as suas singularidades e o seu tempo de aprendizagem.

A Arte é concebida como área de conhecimento dotada de uma complexidade própria, em que faz-se necessário o desenvolvimento de um pensamento e de uma prática fundamentada na estética e na potencialização da criatividade. O trabalho é desenvolvido sob a forma de projetos de pesquisa (individuais e/ou coletivos) propostos pelos alunos e/ou a partir da observação do professor sobre os desejos/necessidades do grupo e/ou indivíduo.

Na Escola da Serra, o processo de aprender a pesquisar em Arte se estrutura nas ações de fruir, fazer e contextualizar, as quais compõem a *abordagem triangular*⁴ utilizada pela área de Arte na escola. Durante os 16 anos da Educação Básica (incluindo a Educação Infantil), o aluno na Escola da Serra constrói a compreensão da Arte como área de conhecimento a partir do

⁴ A *abordagem triangular* foi estruturada pela Prof^a. Dr^a. Ana Mae Tavares Bastos Barbosa em 1987. A proposta foi utilizada na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – constituindo uma referência na estruturação do ensino da Arte na Educação Básica.

seu entendimento como área de pesquisa dotada de características e saberes próprios.

Além da proposta pedagógica, outro aspecto que potencializa a aprendizagem na área de Arte é a estrutura física da escola. Cada modalidade artística (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) possui seu espaço próprio de trabalho. O ateliê de Artes Visuais oferece toda a infraestrutura necessária às experimentações e pesquisas a serem desenvolvidas. Os materiais são organizados e expostos para utilização autônoma dos alunos, e contamos também com uma biblioteca de Arte no ateliê.



Imagem 8: Experimento VI – 5º Movimento (2015) – Fonte: Acervo da autora

O ensino de Artes Visuais na Educação Infantil prioriza a experimentação de objetos e materiais expressivos. O ateliê garante um espaço de vivência e liberdade para as proposições e descobertas das

crianças e se constitui como um espaço para a construção de saberes e significados. O mobiliário oferece mobilidade, possibilitando, especialmente para o primeiro ciclo (de 1 a 3 anos), espaço de chão aberto para a movimentação e experimentação dos alunos.

Durante as aulas, as crianças se movimentam pela sala, escolhem e utilizam os materiais expostos de acordo com a necessidade de cada um. O ambiente é organizado de forma a aguçar a curiosidade das crianças e seu desejo de produzir. A forma de colocar os suportes e de disponibilizar os materiais é sempre estudada, visando à construção de um “desenho” no espaço, tornando a apresentação dos materiais e objetos uma experiência estética. O ateliê é, gradativamente, apropriado pelo aluno, que começa a reconhecer o local como seu e a identificá-lo como um espaço para experimentações artísticas vividas com liberdade, respeito e cuidado.

2.2 A artista-professora: a casa-ateliê, o olhar e os registros

A construção do ateliê de Artes Visuais na Escola da Serra foi um processo gradativo que implicou na reestruturação da área de Arte e transformou a minha atuação como *artista-professora*. Na travessia para pensar e viver o ateliê comecei a questionar as minhas ações com os alunos, a refletir sobre minhas intervenções e direcionamentos, a ressignificar a relação aluno e professora e a repensar sobre o processo de aprendizagem em Arte.

Pisar no chão do ateliê, consolidar sua estrutura enquanto espaço físico e reflexivo para o ensino de Arte provocou um deslocamento do *ser-artista-professora*. Com o passar do tempo, fui-me *retirando* do processo criativo do aluno, exercitando um olhar com distanciamento e, ao mesmo tempo, proximidade, compreendendo a necessidade de cada indivíduo, seu tempo e sua problematização. Aprendi a ver a criança respeitando suas singularidades e potências para *ser-no-mundo* e compreendi que estes são fatores marcantes para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor.

No encontro com os alunos, situo-me no lugar de quem observa atentamente a construção de saberes de cada um e intervém somente quando se faz necessário, estabelecendo um diálogo com a criança e seu processo de pesquisa.

É simultaneamente que o adulto aprende a conhecer-se e a ensinar a criança. É preciso saber separar, pouco a pouco, o que vem de nós e o que é dela. Em suma, a relação entre observação e ação, teoria

e prática, nunca é uma relação de puro conhecimento, mas uma relação de existência [...] (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 84).

Ostetto e Leite dizem ainda sobre a relação entre o professor e a criança;

O professor está atento, intervém, brinca, acaricia, participa, observa, sugere, fotografa [...]. Ele não dirige ou conduz, age o tempo todo baseando-se no diálogo [...]. O fato de ser *não diretivo* não pode ser confundido com uma postura passiva: professores assim como pais e mães, são, eles também, sujeitos presentes e atuantes no processo de construção de conhecimento desses meninos e meninas. Sua interferência é, sim, de outra natureza: de partilha, cumplicidade, investigação, aposta, desafio, estudo, apoio, troca, ampliação de repertório, observação, viabilização de experiências significativas, registro, organização de espaço, entre outras (OSTETTO e LEITE, 2012, p. 28).

O caminho para a construção desse *corpo-professor* se fez (e se faz), durante os quase 16 anos de docência, na reflexão sobre a aprendizagem dos alunos, no entendimento de que o mais importante não é fazer o que eu quero, mas escutar as crianças e compreender onde moram seus desejos e dificuldades. O deslocamento da ação gerou uma mudança significativa na minha forma de ensinar: deixei de ser o centro da aprendizagem e abri espaço para o protagonismo e a construção da autonomia das crianças.

A travessia para dar corpo ao protagonismo infantil no espaço da vivência estética potencializou a necessidade de exercer minha função como artista e ser autora dos meus processos criativos, já que não havia mais a

possibilidade de me satisfazer artisticamente impondo meus desejos de pesquisa aos alunos.

Além de observar minha necessidade artística, comecei a compreender quanto é fundamental para o professor de Arte ser artista. Só podemos cooperar no desenvolvimento da pesquisa do aluno se conseguirmos compreender vivencialmente o que é estar num processo de criação em Arte. O professor precisa mergulhar no tecido do mistério que o artista habita: experimentar o desconhecido, romper limites e buscar sua expressão identitária. Apenas depois de banhar nos [des]propósitos da Arte podemos encorajar o salto de outrem e silenciar para ouvir os chamados de cada um.

No meu silêncio para olhar as crianças, aguardo pacientemente o momento precioso de suas descobertas. Preparo o espaço com esmero: seleciono os materiais, mudo o mobiliário e faço do ateliê uma casa para morar o sensível – “porque a casa é o nosso canto no mundo” (BACHELARD, 2008, p. 24).

O espaço, assim, não é mais esse meio das coisas simultâneas que poderia ser dominado por um observador absoluto, igualmente próximo de todas elas, sem ponto de vista, sem corpo, sem situação espacial, pura inteligência, em suma – o espaço [...] é “o espaço sensível ao coração”⁵, onde também estamos situados, próximos de nós, organicamente ligados a nós (MERLEAU-PONTY, 2009-a, p. 15).

⁵ “La Peinture moderne ou l’espace sensible au coeur”, *La table ronde*, nº 2, fev. 1948, p. 280; “o espaço sensível ao coração”, a expressão é retomada nesse artigo remanejado para *La peinture cubiste*, 1953, Paris, Gallimard, col. “Folio Essais”, 1990, p.174.

Na tessitura sensível das linhas que constroem a *casa-ateliê*, repouso para colher os pequenos tesouros da infância. Escolhi fazer de minhas terras semeadouros para as miudezas: achados diminutos, plenos de poesia e potência de vida.

As crianças ocupam o espaço e transformam as linhas da *casa-ateliê*. Situo-me como observadora atenta e ávida para testemunhar e me vestir com as descobertas da infância: “porque olhar o objeto é entranhar-se nele” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 104). Meu olhar busca o momento único em que o *corpo-criança* se encontra com a matéria artística e estabelece novas construções expressivas.

O olhar da *artista-professora* se revela a outrem através do registro fotográfico. Desde o primeiro encontro com cada criança, a câmera fotográfica está presente no cotidiano do ateliê. Os meninos se acostumam com a presença do ato de fotografar: inicialmente investigam o objeto, querem ver sua imagem registrada e depois esgotam sua curiosidade e passam a não mais se importar com a fotografia.

A fotografia faz parte do processo de registro da pesquisadora desde o início de sua atuação como docente, em 1999. As imagens são normalmente sequenciais e captam construções corporais das crianças ao se relacionar com objetos, espaços e materiais expressivos. As fotografias desta pesquisa se reportam ao período de fevereiro de 2013 a abril de 2015 (1º semestre de 2013 referente ao curso de disciplina isolada na pós-graduação, e de agosto de 2013 a abril de 2015 referente ao período do mestrado). É importante salientar que as fotografias utilizadas na pesquisa contam com a autorização dos pais e

responsáveis pelas crianças para uso de imagem. Este trabalho possui um acervo de 1.487 (um mil quatrocentas e oitenta e seta) imagens, referentes ao período de 2013 a 2015, as quais foram analisadas e selecionadas para serem utilizadas na dissertação.

As fotografias presentes neste trabalho relacionam-se com as vivências realizadas, no período de fevereiro de 2013 a abril de 2015, e descritas no item 2.4 *Corpo-Território: experimentos*. As legendas das imagens situam o número do experimento e o número do movimento a que se referem as fotos de acordo com as descrições feitas em *Corpo-Território: experimentos*.

A câmera passa a ser uma extensão do corpo da *artista-professora*, e seus registros contam o que seus olhos elegeram como tesouros: achados da infância iluminados pelo olhar do adulto. A fotografia recorta instantes do *tempo-criança* que são [re]significados pela percepção, sensibilidade e reflexões da *artista-professora*.

Corpo-Território possui um diário de bordo denominado *Corpo-Diário* (segundo caderno presente no *corpo-caixa* desta dissertação), somente com anotações, desenhos e intervenções referentes ao processo de coleta de dados da pesquisa. Junto com as fotografias desta pesquisa, caminham as escritas e os desenhos do *Corpo-Diário* da autora. O diário é um instrumento de registros perceptivos e reflexivos utilizados desde o início da pesquisa pela *artista-professora*. Em suas páginas, aparecem escritos e desenhos espontâneos feitos durante as experimentações das crianças ou pouco tempo depois das vivências.

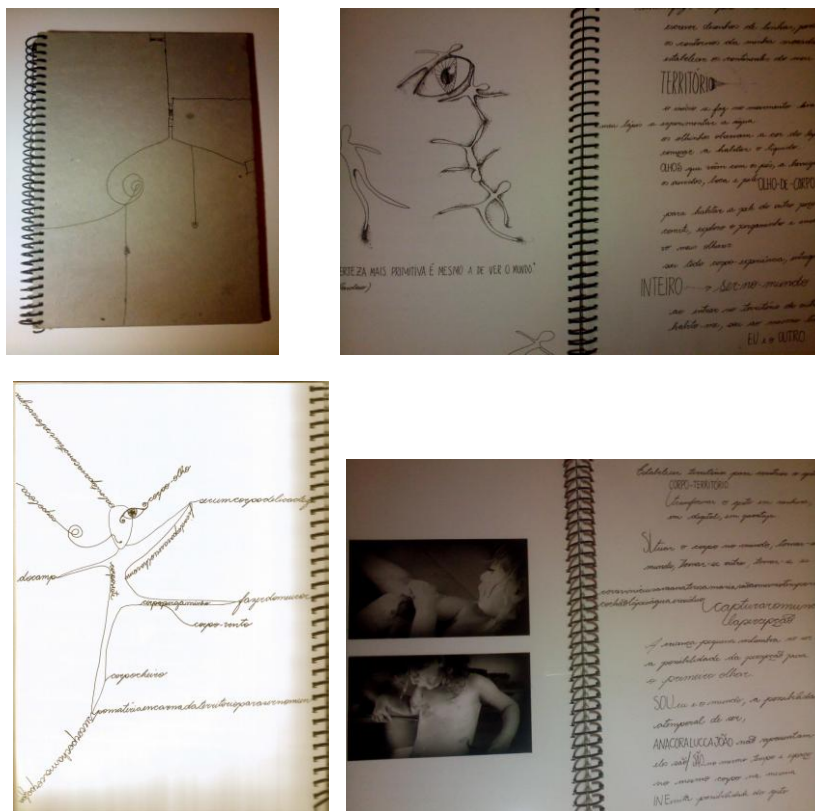


Imagem 9: *Corpo-Diário* (2013-2015) – Fonte: Acervo da autora

No processo de construção do *Corpo-Diário*, surgiram as primeiras palavras ligadas por hífen e criadas pela autora tais como *corpo-território*, *corpo-criança*, *corpo-devir*, *corpo-fogo* etc. O hífen representa um elo relacional entre as palavras, estabelecendo um processo conjunto de vivência, e de não separação entre os termos. Estas *palavras-hífen* aparecem grafadas em *itálico* para destacar sua origem e significado.

Corpo-Diário não se compromete com uma construção linear de tempo e encontra-se aberto para qualquer tipo de registro que for desejado.

Transparências, citações, recortes, palavras e desenhos constituem a matéria estética que percorre suas páginas. O diário é um prolongamento poético do meu *corpo-artista-professora*: nele exercito o lugar de observadora com liberdade para criar e inscrever meu olhar.

As escritas poéticas do *Corpo-Diário* unidas aos registros fotográficos e aos desenhos compõem as *Pausas* presentes nesta dissertação. As *Pausas* propõem um respiro na leitura do trabalho, oferecendo um tempo silencioso e contemplativo para olhar os achados da pesquisa.

Seguindo a estética que compõe os registros da pesquisa, a dissertação se apresenta como um *corpo-caixa*, que precisa ser saboreado e descoberto em suas minúcias: cheiros, imagens, cores, escritas e transparências.

O *corpo-caixa* da dissertação é composto por:

1. Uma caixa de madeira que contém os cadernos e o objeto que compõem a dissertação;
2. Um primeiro caderno intitulado *Corpo-Território* que contém o registro da pesquisa executada;
3. Um segundo caderno denominado *Corpo-Diário* que contém a reprodução de todas as páginas do diário de bordo feito para a pesquisa;
4. Um objeto denominado *Almofada para João* constituído por uma almofada de tecido, com escrita da fala do meu aluno João Pedro e aromatizada com canela.

Na luz dos tesouros que colho, moram as palavras e as imagens deste trabalho. A travessia da pesquisa revela o recorte sensível do olhar da *artista-professora* e torna visíveis possíveis poéticas da infância que habitam a *casa-ateliê*, narrando o encontro entre a matéria sensível da Arte e o *corpo-devir* da criança.

PAUSA # 6

Os olhos de Juliana



Imagem 10: Experimento II – 1º Movimento (2013) – Fonte: Acervo da autora

Nasci com apreço pelo silêncio e as miudezas.
Tenho gosto pelas quinas, pelo tatear das pontas dos dedos.

Meu crescer guarda os tesouros: olhos para um minueto.

2.3 *Corpo-Território*: processos descritivos e categorias

Corpo-Território denomina o estudo feito sobre a primeira infância dentro da disciplina de Artes Visuais ministrada pela pesquisadora, na Educação Infantil da Escola da Serra. A pesquisa foi desenvolvida com crianças de 1 a 3 anos no período de fevereiro de 2013 a abril de 2015.

O processo de coleta de dados durou 27 meses, contou com a observação de 36 crianças da Escola da Serra e passou por várias experimentações e vivências diferentes. A linha comum que estruturou a tessitura da pesquisa foi a observação do *corpo-infância* e seus desdobramentos a partir do contato com objetos artísticos e materiais expressivos. Os relatos da pesquisa buscam revelar a poética que nasce do encontro entre o *corpo-criança* e a Arte através dos olhos e dos achados sensíveis da *artista-professora*.

Durante o processo de pesquisa, estabeleci uma metodologia de trabalho que conjugou o estudo de obras do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty junto com o registro observacional das crianças, feito através da fotografia e do diário de bordo da pesquisa intitulado *Corpo-Diário*, durante as aulas de Artes Visuais na Escola da Serra. Entre as fotos, o diário e Merleau-Ponty infere-se o meu *corpo-pesquisadora*: busco entre as imagens e as *palavras-poesia* os sentidos que habitam minha memória ao ter presenciado o instante vivido por cada criança. No processo de pesquisa revisito as experiências de cada aluno captadas pela visualidade da fotografia e a escrita livre do diário. Mergulho nos registros e através das águas polimorfos de Merleau-Ponty reflito e analiso as vivências corporais das crianças, começo a

costurar as narrativas e a escolher as histórias que irei contar. Os achados que trago à tona têm em seus territórios a borda traçada por meu *corpo-pesquisadora*: são tesouros semeados na sensibilidade, no estudo e no respeito pela infância.

Corpo-Território parte do estudo sobre a infância e do conceito de corpo estruturado por Merleau-Ponty analisados no primeiro capítulo deste trabalho; da concepção da experimentação artística como meio de expressão do corpo, de construção identitária e de [re]significação da realidade e da identificação e da reflexão sobre a primeira infância como estruturante no desenvolvimento da corporeidade.

Corpo-Território busca observar, refletir e analisar o desenvolvimento expressivo do corpo, nas crianças de 1 a 3 anos, a partir de experimentações e vivências artísticas nas aulas de Arte no ensino formal. O projeto investiga as relações da criança pequena com a Arte através de objetos e materiais expressivos, tendo como principal suporte de pesquisa a estruturação de seu *corpo-território* com base em sua relação com a vivência artística. A pesquisa localiza o espaço da escola regular como possível promovedor do desenvolvimento da corporeidade das crianças e estabelece a Arte como campo de vivência corporal segundo os estudos de Merleau-Ponty.

O estudo da corporeidade e da infância realizado por Merleau-Ponty traz o entendimento do corpo da criança como uma estrutura polimorfa que se transforma em cada outrem e objeto encontrado no caminho. As reflexões sobre o *corpo-criança* realizadas pelo filósofo possibilitaram a criação das categorias descritas no segundo processo descritivo.

As narrativas deste estudo se dividem em dois processos descritivos:

1. *Corpo-Território: experimentos* – essa parte contém as atividades e experimentações vividas coletivamente pelos alunos do 1º ciclo da Educação Infantil (de 1 a 3 anos) no período de 2013 a 2015 com o objetivo de estabelecer uma metodologia para a coleta de dados;
2. *Corpo-Território: narrativas de um corpo-criança* – essa parte discorre e analisa o processo de descoberta estética de oito crianças, selecionadas na coleta de dados pela autora, durante as experimentações vividas no primeiro processo descritivo, no período de 2013 a 2015;

Os dois processos descritivos aconteceram durante a coleta de dados, no período correspondente à entrada da autora na pós-graduação em Artes (inicialmente no 1º semestre de 2013 através da disciplina isolada da pós-graduação em Arte denominada *Analogias e metáforas no ensino de dança*⁶, e logo na sequência no ingresso no mestrado em Ensino da Arte a partir de agosto de 2013). Esses processos trazem em sua bagagem o estudo iniciado pela pesquisadora em 2010 sobre Merleau-Ponty e sua abordagem fenomenológica sobre o corpo e a criança.

O primeiro processo descritivo, *Corpo-Território: experimentos*, narra as experimentações vividas pelas crianças de 1 a 3 anos, no período de 2013 a 2015. As vivências no ateliê e em outros espaços da escola são divididas em sete *experimentos*, cada um englobando um conjunto de *movimentos*.

⁶ A disciplina *Analogias e metáforas no ensino de dança* foi ministrada pela Profª.Drª. Ana Cristina Carvalho Pereira.

Cada *experimento* refere-se a uma ação principal, que pode ser a exploração de um objeto/material expressivo e/ou o estudo de um artista e/ou uma proposição de ocupação espacial/corporal. Os *movimentos* referem-se às várias vivências experienciadas pelas crianças em um *experimento*.

Corpo-Território: narrativas de um corpo-criança é o segundo processo descritivo e elege, entre os *experimentos* relatados no primeiro processo descritivo, a experimentação estética de oito crianças e suas ressonâncias corporais. Para cada criança, a pesquisadora criou uma categoria de corpo: *corpo-pergaminho*, *corpo-fogo*, *corpo-olho*, *corpo-boca*, *corpo-delicadeza*, *corpo-medo* e *corpo-veste*.

As categorias criadas foram estruturadas a partir do conceito de polimorfia na infância presente nos estudos de Merleau-Ponty. Segundo o filósofo, a criança se transforma em cada objeto e outrem percebido devido ao fato de não se dissociar do mundo. O *corpo-infância* possui a capacidade de se transmutar na própria coisa encontrada tornando-se um ser polimorfo, aberto à transformação e ao devir.

O adulto tem a experiência da rememoração (retorno ao passado); isso não pode acontecer com a criança, pois suporia uma distância em relação às coisas que, na verdade, não existe. Se não rememoração, tampouco há recalque das lembranças; a criança não pode lembrar-se, justamente porque não se dissocia dos objetos (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 155).

A polimorfia da infância, estudada e estruturada por Merleau-Ponty, provocou meu olhar e abriu novas possibilidades para observar as crianças. Comecei a buscar, durante a coleta e depois na análise dos dados, os instantes em que o *corpo-criança* se dilatava no encontro com o outro (fosse ele uma pessoa ou um objeto), se transmutava e revelava uma característica mais exarcebada para dar continente ao seu *corpo-polimorfo*.

O exercício para encontrar a polimorfia fez com que me aprofundasse no entendimento do conceito e passa-se a experienciá-lo no momento da experiência vivida pelas crianças. Meus olhos começaram a caminhar pelos territórios abertos às possibilidades da [re]invenção das formas da infância.

O estudo inicial para a criação das categorias nasceu de um desenho feito no *Corpo-Diário* (vide imagem 11) onde aparecem as primeiras tentativas de se definir possíveis categorias para os *corpos-criança*. O desenho condensou a experiência do olhar sobre as crianças juntamente com o estudo aprofundado sobre a polimorfia.

As categorias criadas (*corpo-pergaminho*, *corpo-fogo*, *corpo-olho*, *corpo-boca*, *corpo-delicadeza*, *corpo-medo* e *corpo-veste*) explicitam uma característica da corporeidade de cada criança analisada. Ressalto a importância de observar que uma mesma criança pode em outro momento apresentar uma outra categorial corporal. As categorias não são fixas e não pretendem definir um método de classificação corporal, mas assim como os corpos polimorfos da infância encontram-se em constante transformação.

2.4 Corpo-Território: experimentos

Os experimentos realizados durante a pesquisa *Corpo-Território* compõem a coleta de dados da pesquisa e serão aqui apresentados para explicitar a organização da aula, o objeto de pesquisa e as ações vividas durante a experimentação. As experiências descritas a seguir foram vividas pelos alunos do 1º ciclo da Educação Infantil (de 1 a 3 anos) na Escola da Serra no período de fevereiro de 2013 a abril de 2015.

Os experimentos foram vivenciados durante as aulas de Artes Visuais. O espaço de experimentação foi principalmente o ateliê de artes visuais e o pátio interno da escola. As aulas aconteceram uma vez por semana e com o tempo de uma hora de duração. Os alunos possuem idades que variam entre 1 a 3 anos e, normalmente, o número máximo de alunos num agrupamento era de vinte crianças. Importante salientar que em algumas vivências dividi os alunos em grupos menores para possibilitar um melhor aproveitamento da proposta do experimento. O tempo e o número de alunos em cada experimento variou de acordo com a necessidade de investigação do grupo (vide apêndice Tabela 1).

Cada experimento remete à um projeto que visa a investigação de uma temática e/ou de um objeto e/ou de um questionamento. As propostas de investigação nascem de variadas formas: projeto da comunidade escolar (escolhido através de um processo eleitoral onde participam alunos, funcionários e pais), observação atenta do grupo de alunos e a compreensão de suas necessidades/desejos (muitas vezes as crianças indicam, através de um diálogo corporal, quais são os seus interesses de exploração) e

apontamento de um aluno e/ou de um grupo sobre um possível objeto de estudo.

Os materiais foram selecionados de acordo com cada processo investigativo. Em alguns momentos a escolha é feita por mim a partir da observação das crianças, em outras circunstâncias um aluno ou o grupo apontam um objeto para ser explorado. Todos os materiais utilizados com as crianças são atóxicos. A forma de apresentar os materiais é estudada com cuidado com o intuito de ampliar suas potências de exploração e aumentar as possibilidades de aprendizagem. Para preparar o ateliê e a exposição dos materiais gasto um tempo médio de 40 minutos antes da chegada das crianças.

Cada movimento descrito traz uma seleção de fotografias. As imagens narram, de forma resumida, o processo de desenvolvimento das investigações feitas pelas crianças.

2.4.1 Experimento I: *Bananas*

Bananas foi um experimento feito em 2013 no projeto de pesquisa da comunidade escolar sobre *A Tropicália*. Para abordar a temática tropicalista com as crianças pequenas, parti do estudo de um objeto mais familiar: as frutas tropicais. Durante cerca de quatro meses, investigamos, saboreamos e pintamos as frutas escolhidas pelos alunos. No final do processo, as crianças elegeram as *Bananas* como principal objeto de estudo e se dedicaram à produção de estandartes inspirados nas experimentações.

1º Movimento: Apreciação e degustação (2013)

O primeiro movimento do experimento *Bananas* foi estruturado com base em uma pesquisa das crianças, feita com o auxílio dos pais e dos professores, sobre as frutas conhecidas por elas. Cada aluno escolheu uma fruta para trazer para o ateliê e compartilhar com os colegas. No dia marcado, apareceram goiabas, mexericas, bananas, laranjas, kiwis, peras e maçãs.

Inicialmente, juntamos todas as frutas e fizemos a higienização, usando bacias, água e vinagre. As crianças encheram as bacias com água, colocaram as frutas e o vinagre. Esperamos cerca de 30 minutos e enxaguamos os alimentos.

Preparei pratinhos com uma fruta inteira e uma partida para as crianças poderem explorar e compreender a estrutura de cada fruta escolhida, vista por fora e por dentro. Fizemos uma roda para observar os alimentos e apreciamos as formas, os cheiros, as texturas e as cores. Junto com a

apreciação, fui fazendo pinturas de observação, posicionando o meu suporte virado para as crianças e pintando de cabeça para baixo, para que elas pudessem acompanhar e visualizar o processo do desenho, seguindo os apontamentos dos alunos.

Levamos os pratinhos para as mesas, e cada criança escolheu a fruta que desejava pintar. Usando guache e pincel sobre papel canson, os alunos fizeram as pinturas, exercitando o olhar e buscando o encontro com a forma observada. Algumas pinturas apresentaram estruturas similares ao objeto apreciado, e outras se entregaram ao emaranhado livre das linhas.

Após o término das pinturas, nós nos sentamos novamente em roda, os adultos terminaram de picar as frutas e colocamos tudo junto, em uma bandeja grande. As crianças degustaram goiabas, mexericas, bananas, peras e maçãs saboreando as frutas redescobertas e carregadas de novos sentidos para o gosto, os olhos e as mãos.

O 1º movimento do *Experimento I* teve a duração de quatro semanas, carga horária total de 4 horas e a participação de dezessete crianças.



Imagem 12: Experimento I – 1º Movimento (2013) – Fonte: Acervo da autora

2º Movimento: Pintura de bananas (2013)

O segundo movimento do experimento *Bananas* deu prosseguimento ao estudo feito no primeiro movimento. Após explorar, saborear e apreciar diversas frutas, as crianças escolheram a banana como objeto de estudo principal.

Começamos por pesquisar a banana: um aluno trouxe a folha da bananeira que tinha em casa, outros trouxeram tipos de bananas diferentes (ouro, prata, caturra, maçã), e uma aluna levou um bolo de banana. Durante um período, pesquisamos os achados, encontramos fotografias de bananeiras e degustamos cada tipo de banana.

Após a pesquisa, as crianças propuseram a criação de pinturas sobre as bananas pesquisadas. Percorremos um processo de desenvolvimento pictórico que durou quatro semanas, durante as quais os alunos experimentaram vários suportes diferentes para realizar suas vivências.

Na primeira semana, as pinturas foram feitas com tinta guache, nas cores amarela e preta, escolhidas pelo grupo, sobre o suporte de papel canson em tamanho A3. Durante o experimento, os alunos começaram a apontar as diferenças entre as pinturas e a classificar as espécies de bananas pintadas por cada um. A pesquisa realizada anteriormente enriqueceu o repertório vivencial e gráfico das crianças e se manifestou na grafia das pinturas.

Na segunda semana, preparei os suportes com Kraft de gramatura alta e cortado em forma retangular e longilínea. Novamente, as cores selecionadas permaneceram as mesmas: amarelo e preto. O suporte maior ampliou os movimentos e as linhas, e manchas cresceram no espaço pictórico.

Durante a terceira e quarta semanas, o suporte pictórico passou a ser um tecido (americano cru, tamanho A0). As crianças continuaram o estudo das cores amarela e preta com tinta guache. A amplitude do suporte criou a possibilidade de utilizar as mãos e os pincéis para pintar e libertou a movimentação corporal e sensorial. No final do processo, os tecidos pintados ganharam suporte de madeira e se transformaram em estandartes de bananas inusitadas e divertidas. Os estandartes foram expostos na finalização do projeto sobre *A Tropicália* na Festa da Cultura Popular Brasileira, que acontece todos os anos, na Escola da Serra, no fechamento do primeiro semestre letivo.

O 2º movimento do *Experimento I* teve a duração de quatro semanas, carga horária total de 4 horas e a participação de dezessete crianças.



Imagem 13: Experimento I – 2º Movimento – 1ª semana (2013) – Fonte: Acervo da autora



Imagem 14: Experimento I – 2º Movimento – 2ª semana (2013) – Fonte: Acervo da autora



Imagem 15: Experimento I – 2º Movimento – 3ª e 4ª semanas (2013) – Fonte: Acervo da autora

2.4.2 Experimento II: *Tatuagem*

Tatuagem foi um experimento realizado em 2013, com o objetivo de explorar a superfície do corpo como suporte para a intervenção gráfica dos alunos. O experimento fez parte do projeto de investigação, desenvolvido de agosto de 2013 até abril de 2015, o qual propunha uma experimentação do corpo como território expressivo.

1º Movimento: Aquarela 1 (2013)

O primeiro movimento de *Tatuagem* foi uma experimentação feita com lápis aquarelado e potes de água, tendo a pele como pergaminho. O intuito da vivência era propiciar às crianças tempo para se deleitar e sensibilizar a superfície corporal.

No dia da experimentação, o sol entrava no ateliê e fazia desenhos através dos recortes das janelas. A luz do espaço estava amarelada e convidativa. Os alunos chegaram vestidos somente com fraldas, cuecas e calcinhas, permitindo espaços de pele livres para a vivência.

Inicialmente brincaram com os desenhos solares, sentiram o *geladinho* do chão e finalmente olharam curiosos para os potes com água e a infinidade de lápis coloridos. Comecei apresentando os materiais, mostrei o mergulho do lápis na água e fiz a primeira grafia *mágica* na minha pele. Suspiros e risos de contentamento habitaram o ateliê: mãozinhas se moveram para ocupar os materiais e deu-se início à brincadeira.

A atenção primeira se dirigiu ao movimento de pegar o lápis e colocá-lo na água. Repetiram várias vezes o movimento e perceberam que pequenos veios coloridos começaram a nadar na superfície translúcida e aquosa.

Depois vieram os primeiros rabiscos na pele: vermelhos, verdes e azuis fizeram morada nos territórios do corpo. A investigação consumia toda a atenção das crianças: a magia de ver água e lápis se transformarem em linhas de beleza ocupou o *corpo-devir* da infância.

Na ânsia de construir bordas coloridas para o corpo, as crianças desenhavam com as duas mãos e construía buquês de lápis para que as cores percorressem juntas a superfície sensível da pele. Olhavam maravilhadas o seu pergaminho: o corpo se potencializou como objeto estético.

As grafias transbordaram os continentes da pele e foram buscar terrenos desconhecidos: passaram a fazer travessias no corpo de outrem. Em arranjos inusitados as crianças começaram a investigar as *peles-pergaminho* de seus colegas: Vinícius desenhava em Ana, que percorria Cora, que descobria João.

A aula terminou despedindo-se das crianças transmutadas em desenhos. Os *corpos-linhas* seguiram alegres correndo pelo pátio, e, olhando de longe, vi os desenhos dançarem.

O 1º movimento do *Experimento II* teve a duração de duas semanas, carga horária total de 2 horas e a participação de dezenove crianças.

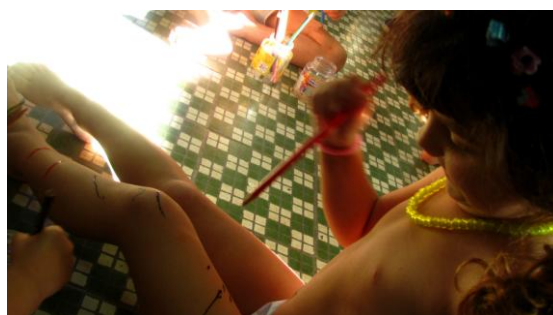
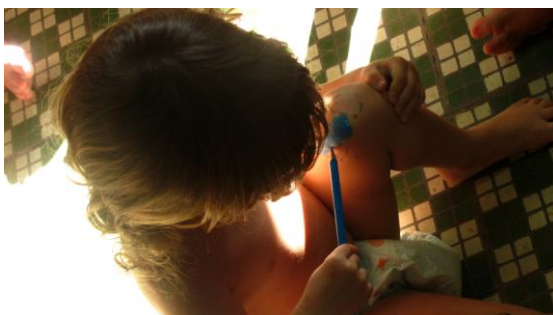
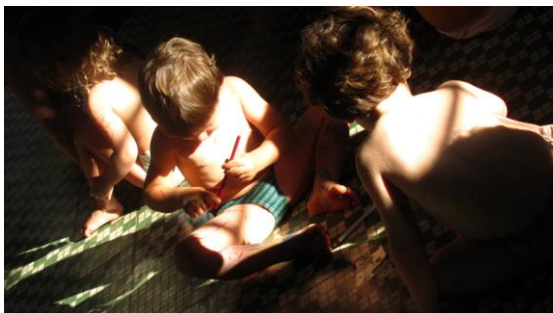


Imagem 16: Experimento II – 1º Movimento (2013) – Fonte: Acervo da autora

2º Movimento: Aquarela 2 (2013)

O segundo movimento de *Tatuagem* aconteceu quatro semanas depois da investigação *1º Movimento: Aquarela 1*. Preparei novamente os potes com água e os lápis aquarelados, porém, desta vez, criei mais um possível suporte, além da *pele-pergaminho*, para as investigações das crianças. O chão do ateliê foi coberto com papel *layout* branco em rolo, ofertando uma grande superfície para os registros gráficos.

As crianças chegaram com suas risadas, tropeços, fraldas, cuecas e calcinhas. Como já associavam as vestimentas reduzidas ao uso de tintas ou similares, entraram no ateliê com alegria: era dia de festa.

Mostrei rapidamente os materiais, pois eles já conheciam o que era apresentado e abri espaço para começar a brincadeira. As crianças pisaram na superfície coberta com papel sem lhe dar atenção e iniciaram a ação de mergulhar o lápis na água e trazê-lo para o corpo.

A ação de molhar o lápis e desenhar a pele já era conhecida, mas as investigações não se haviam esgotado na primeira experiência. As linhas voltaram a ocupar o corpo, traçando rotas, criando caminhos de rio, reescrevendo a cartografia do corpo.

As mãos redescobriam a pele através das *águas de cor*⁷, refazendo suas margens com buquês coloridos. O corpo se transmutou em pintura: virou uma tela viva, habitada por linhas e matizes variadas. O desejo de se tornar um

⁷ Expressão criada pelo aluno João (então, com 3 anos) ao ver a água colorir-se com o pigmento do lápis aquarelado.

corpo-desenho expandiu os territórios do indivíduo e foi criar morada na superfície corporal dos colegas.

A brincadeira cresceu, e Maria Clara inventou um exercício para fazer cachoeiras: despejava, aumentando a distância, a água de um pote para outro, criando corredeiras e quedas d'água. Enquanto isso, Alice lavava as mãozinhas na água e passava-as deliciada sobre as pernas.

O papel que cobria o chão foi pouco ocupado, permaneceu silencioso durante quase toda a vivência. Algumas linhas escassas foram habitar o espaço em branco. A água que caía no chão transformava o papel em piscina, em massinha, em linóleo para os movimentos da infância.

Depois de muito tempo, a pele cansou de sua serventia para ser pintura, e o *corpo-criança* descobriu o arranjo curioso dos móveis do ateliê. O mobiliário tinha sido afastado e empilhado para criar espaço livre no chão. As crianças iniciaram uma nova expedição: arrastaram-se, agacharam-se, subiram e percorreram os obstáculos criados por bancos e mesas. O tempo de ir embora chegou, e os meninos se despediram felizes e saltitantes. Com a sensação de um *déjà vu*⁸, fiquei à porta, olhando o baile dos *corpos-desenhos*.

O 2º movimento do *Experimento II* teve a duração de duas semanas, carga horária total de 2 horas e a participação de dezenove crianças.

⁸ Expressão da língua francesa que significa “já visto”, utilizada quando vemos ou sentimos algo pela primeira vez e temos a sensação de já ter visto ou experimentado aquilo antes.



Imagem 17: Experimento II – 2º Movimento (2013) – Fonte: Acervo da autora

2.4.3 Experimento III: *Narrativas de Vinícius*

Narrativas de Vinícius foi um experimento realizado em 2013, com o objetivo de explorar a diversidade gráfica criada pelas crianças. *Experimento III* fez parte do projeto de investigação, desenvolvido de agosto de 2013 até abril de 2015, o qual propunha uma experimentação do corpo como território expressivo.

1º Movimento: Pinturas (2013)

Inicialmente a proposta do movimento era explorar as variações gráficas das crianças: espessuras, ritmos, tamanhos e gestuais. No chão livre do ateliê, preparei suportes de Kraft com gramatura alta, tinta guache preta e pincel.

As crianças chegaram, sentaram em roda e começamos a conversar. Apresentei os materiais e contei que havia descoberto muitos jeitos de fazer minhas linhas: gordas, magrinhas, compridas, pequeninas, rodopiantes e saltitantes. Os alunos se aproximaram dos suportes, e cada um, em seu tempo, começou sua investigação.

As grafias começaram a aparecer com sua diversidade, e, num determinado momento, um dos alunos, chamado Vinícius (à época, com 2 anos de idade), começou a *narrar* histórias e ações para a linha que desenhava:

“ – Ela *tava* dormindo... “ (A linha apareceu repousada no papel.)

“– Ahhhhhhhhhh!!!!” (Vinícius gritou, e sua linha acordou, agitando-se no papel.)

“- Pula! Pula!” (Ele ordenou ao desenho, que, obediente, saltou no suporte.)

As outras crianças, maravilhadas com as histórias do colega, deixaram os territórios abertos às narrativas de Vinícius, e várias outras narrativas começaram a acontecer. A *casa-ateliê* se fez morada para o emaranhado das linhas e suas possíveis histórias. Eram tantas vozes, tantas palavras e onomatopeias, que fiquei muda, silenciada em beleza, agradecendo a oportunidade de estar ali, naquele exato momento, testemunhando o nascimento das histórias de cada criança.

Estranhamente foi o dia em que menos fotografei as crianças: a matéria expressiva era pulsante e precisava habitar os ouvidos, entranhar nos olhos e se fazer sonoridade. Neste dia, as linhas da infância ganharam bordas sonoras e ocuparam o ar com suas narrativas.

A vibração de timbres começou a se acalmar no ateliê. As linhas voltaram a dormir, estavam cansadas de tanto dizer. As crianças começaram a se dispersar, era hora de ir embora. Enquanto saíam, fui olhando a nossa *casa-ateliê*, escutando o silêncio voltar ao seus terrenos agora plenos de memórias e de possibilidades de histórias.

O 1º movimento do *Experimento III* teve a duração de uma semana, carga horária total de 1 hora e a participação de dezenove crianças.



Imagem 18: Experimento III – 1º Movimento (2013) – Fonte: Acervo da autora

2º Movimento: Desenhos com giz (2013)

Seguindo as narrativas da última experimentação, preparei uma vivência no espaço aberto do pátio. Separei potes com giz de várias cores para quadro negro: azul, rosa, branco, laranja, verde e amarelo. O suporte, desta vez, era o piso cimentado do chão.

Os alunos foram chegando, explorando a amplitude do espaço aberto, correndo e pulando. Sentamos em roda e observamos juntos os materiais disponíveis para a experimentação. As crianças mexeram no giz, perceberam o pó que saía dele, passaram na mão, cheiraram.

Depois de conhecer o material, passaram a ocupar o espaço, reconstruindo seus territórios através de desenhos. Inscreveram suas grafias, plenas de sentidos e histórias, pelo chão do pátio. Exploraram as várias possibilidades das linhas (grandes, pequenas, gordinhas, magras, retas, rodopiantes etc.) sobre a superfície áspera do cimento. Descobriram desdobramentos para o giz: esmagaram, partiram e ralaram.

As linhas escreveram narrativas no chão: suspiros em branco, rios em verdes, ventos azuis e desassossegos em rosa. O cimento renascia carregado de sentidos e beleza no pátio da escola. Fiquei observando e aguardando as histórias, mas, desta vez, elas apareceram silenciosas: brincavam no intervalo das linhas, espiavam por entre os emaranhados e seguiam em pausa.

No meio do desenho, apareceu um colega: Irene resolveu deitar no chão e experimentar suas texturas. Cora, Ava e Lucca olharam curiosos e resolveram inscrever, nos mapas do chão, o território sensível do corpo de

Irene. Contornaram as linhas de Irene, reinventaram fronteiras para suas terras. A delícia da experiência se espalhou, e logo vários outros *corpos-crianças* deitaram-se no pátio aguardando outrem e suas linhas para dar continente ao corpo.

As crianças se levantavam para olhar as linhas que demarcavam as terras de seus corpos. Experimentavam pôr os pés dentro de seus limites e percebiam o contorno e as proporções dos desenhos. O fim do encontro foi chegando: ganhei abraços, despedidas e permaneci avistando os meninos irem embora e seus territórios gravados no chão transformado em mapa.

O 2º movimento do *Experimento III* teve a duração de uma semana, carga horária total de 1 hora e a participação de dezenove crianças.



Imagem 19: Experimento III – 1º Movimento (2013) – Fonte: Acervo da autora

2.4.4 Experimento IV: *Percurso para um corpo- território*

Percurso para um corpo-território foi um experimento realizado em 2013, com o objetivo de continuar a pesquisa gráfica das crianças associada às suas construções corporais. *Experimento IV* fez parte do projeto de investigação, desenvolvido de agosto de 2013 até abril de 2015, o qual propunha uma experimentação do corpo como território expressivo.

1º Movimento: *Pintura-Ocupação (2013)*

Pintura-Ocupação denomina a intervenção plástica feita pelas crianças visando à ocupação do trajeto da rua até o ateliê de Artes Visuais. Preparei o caminho do passeio da Rua do Ouro, passando pelo portão de entrada da Educação Infantil, percorrendo toda a extensão do pátio até chegar ao ateliê.

O trajeto foi coberto por uma faixa contínua de papel *layout*, em rolo, branco, fixado com fita crepe. Construí pincéis “gigantes”, com cabos de vassoura, e disponibilizei várias bacias com tinta guache de várias cores, diluída em água.

O propósito da experiência era vivenciar e ocupar o espaço entre a rua e o ateliê, tornando-o um território sensível, transformado pela intervenção do *corpo-criança* e suas linhas. Começamos a vivência no passeio da escola, e devagar os alunos seguiram livremente suas travessias até o ateliê. Os pincéis alongados possibilitaram a ampliação gestual das crianças, que transformaram seus caminhos em grafias impressas no papel.

As crianças caminhavam em ritmos e formas diferentes: algumas corriam, outras paravam por instantes para trabalhar detalhes em sua pintura. A brincadeira de ver o pincel criar um rastro de sua passagem divertiu os alunos e fez com que começassem a perceber a relação entre a sua forma de caminhar e a linha que aparecia registrada.

O encontro entre o caminhar e a pintura criou várias possibilidades de experimentação. A linha que saltava junto com o dono, o traço que caminhava lentamente, os riscos que percorriam velozes a superfície do papel. Fotografei várias partes do percurso para registrar a riqueza gráfica criada pelas crianças.

No meio do pátio, as pinturas interagiram com as pedrinhas que cobrem o chão. Algumas crianças recolheram pedras, misturaram com a tinta e trouxeram as pedrinhas pintadas para se tornarem pinturas. A brincadeira ocupou os alunos e transformou a textura do espaço pictórico.

Junto com as pedras, apareceu o desejo de percorrer o corpo com as tintas. A *pintura-ocupação* transbordou a trajetória do papel e veio inundar os territórios do corpo. A travessia para ocupar os terrenos da rua, da escola e do ateliê transformou as terras e tornou o caminho cotidiano um trajeto de morada estética.

O 1º movimento do *Experimento IV* teve a duração de uma semana, carga horária total de 2 horas e a participação de dezenove crianças.



Imagem 20: Experimento IV – 1º Movimento (2013) – Fonte: Acervo da autora

2.4.5 Experimento V: *Os gostos que tem Volpi*

Os gostos que tem Volpi foi um experimento feito em 2014, no projeto de pesquisa da comunidade escolar sobre a *Festa Junina Tradicional*. Para abordar a temática, escolhida por processo eleitoral, com as crianças pequenas, parti do estudo de parte da obra do pintor Alfredo Volpi. Durante nove semanas, os alunos saborearam, investigaram e se divertiram com os sabores de Volpi.

Para iniciar o estudo sobre Volpi, criei uma história, inspirada na vida do pintor, a qual introduzia pontos básicos sobre o artista e sua obra. Utilizei como recurso o uso de manipulação de objetos e de uma estrutura textual simples. A narrativa acontecia acompanhada de gestuais e de objetos animados (barquinho de papel, tecido, pincel etc.).

A história começava com o nascimento de um bebê numa terra chamada Itália, onde as pessoas falavam diferente (*spaguetti, pizza, corneto, mama, bambino* etc.). O bebê (que era um *bambino*) fez uma viagem de barco e atravessou o mar até chegar ao Brasil. A partir desse ponto, em cada encontro, a história era narrada e acrescida de alguma informação sobre as descobertas e os gostos de Volpi.

Chegando próximo ao fechamento do processo de pesquisa, as crianças já completavam a narrativa, lembravam partes faladas anteriormente e conversavam com Volpi (um *boneco-pincel*) com familiaridade e afeto. No final do processo, os alunos produziram bandeirões de festa junina inspirados nas experimentações.

1º Movimento: Milho, canjica e desenho (2014)

Um dia, na história inventada de Volpi, a mãe o levou a uma festa cheia de comidas gostosas. As delícias preferidas do menino eram milho verde cozido e canjica. Assim começamos a estudar os alimentos típicos da festa junina e a compreender os gostos que moravam nas pinturas cheias de bandeirinhas.

Preparei com antecedência uma panela de milho cozido e outra de canjica. Separei parte dos alimentos para serem feitos junto com as crianças e, ainda, guardei amostras de todos os ingredientes usados no processo. A aula, nesse dia, foi realizada na Cozinha Pedagógica da escola.

Começamos em roda, e fui apresentando, um por um, os ingredientes a serem usados. Os alunos cheiraram, manusearam e provaram separadamente cada um dos alimentos. Ajudaram a descascar alguns milhos e a colocá-los, junto com água, na panela. Na preparação da canjica, ajudaram a colocar os ingredientes, na temperatura ambiente, na panela e a mexê-los.

As panelas com os alimentos foram levadas ao fogo pelos adultos presentes na aula. Enquanto os alimentos eram cozidos, os meninos foram lavar as mãos para experimentá-los. Separamos as duas panelas que já estavam com os pratos prontos para serem degustados e aguardamos o retorno das crianças.

Sentamos em roda e abrimos a primeira panela, com milho cozido. As crianças estavam extasiadas: sentiram o cheiro, observaram a mudança da cor dos grãos e comeram delicias. Manu dizia, enquanto comia, que também adorava milho, como Volpi.

Veio a próxima panela, junto com o cheirinho de cravo e canela da canjica. Os alunos inspiraram os aromas, observaram curiosos a textura e se dispuseram a experimentar. Alguns gostaram, outros não, mas a experiência de conhecer as comidas prediletas de Volpi ficou guardada no corpo: na boca, nos olhos, nos cheiros e no coração.

O 1º movimento do *Experimento V* teve a duração de duas semanas, carga horária total de 2 horas e a participação de dezessete crianças.



Imagem 21: Experimento V – 1º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora

2º Movimento: Pintura coletiva (2014)

Um dia, na festa em que a mãe de Volpi o levava, o menino olhou para o alto e descobriu, maravilhado, as bandeirinhas. O menino gostou tanto das bandeirinhas, que começou a pintá-las várias vezes. Assim começamos a apreciar as pinturas de bandeirinhas feitas por Volpi. Mostrei imagens grandes e de obras diferentes, com bandeirinhas de vários tamanhos e cores.

As crianças observaram a forma, descobriram uma linha em que as bandeiras estavam penduradas e se divertiram com as cores das tintas feitas por Volpi. Preparei um suporte grande, com papel aperyaminhado, no chão do ateliê, junto com potes de tinta guache preta e vermelha e pincéis de tamanhos variados.

Depois de observarem as obras, os alunos começaram a pintar e acabaram criando uma grande pintura coletiva, com grafismos em preto e vermelho. Mãos e pincéis fizeram o percurso para se ocupar das cores. Os borrões apareciam em gestos amplos, e, em movimentos pequenos, criavam-se os encantos.

A pintura se transformou em travessia: crianças cruzavam seus terrenos com pincéis alongados e caminhavam pelas grafias criadas no papel. No desejo de pintar como o menino Volpi, os *corpos-devir* dos alunos se entregaram ao exercício sensorial do espaço pictórico.

O 2º movimento do *Experimento V* teve a duração de uma semana, carga horária total de 1 horas e a participação de dezessete crianças.



Imagem 22: Experimento V – 2º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora

3º Movimento: Fogos (2014)

O menino chamado Volpi adorava ir à festa que se chamava junina só para ver a fogueira. Nesse dia, o ateliê de Artes Visuais se preparou para receber o fogo, com tochas, baldes com água, fósforos e papel. Uma grande área do chão foi coberta com papel *layout* em rolo branco, e potes de giz de cera foram distribuídos em sua superfície. As crianças se sentaram de frente para mim e aguardaram o início da vivência.

Para estruturar a experimentação, estabelecemos combinados sobre os cuidados necessários para observar o fogo. Peguei a primeira tocha e acendi. Gritos, risadas de prazer e encantamento soaram pelo ateliê. As crianças, extasiadas, olhavam hipnotizadas para as chamas. A primeira tocha apagou.

“– De novo! De novo!” (As crianças gritavam).

“– Tô com medo!” (Valentina falava baixinho).

A segunda tocha foi acesa. Novamente o ateliê se encheu com os sons de espanto e prazer. Seguiram-se novas tochas, novas chamas.

“– Ele é azul!” (Dizia João).

“– É *lalanja*!” (Falava Pedro).

“– É *maieio*⁹!” (Concluía Maria Clara).

“– Ele dança!!!!!!” (Bailava Lucca).

⁹ Pronúncia de amarelo feita pela aluna Maria Clara.

As chamas apagaram-se nas tochas e renasceram nos territórios das crianças. Os *desenhos-fogo* surgiram impetuosos e bailarinos. O papel branco do chão se incendiou com as queimas de giz de cera. Fogos azuis, amarelos, magentas e vermelhos iluminaram a *casa-ateliê*.

O 3º movimento do *Experimento V* teve a duração de uma semana, carga horária total de 1 hora e a participação de dezessete crianças.



Imagem 23: Experimento V – 3º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora

4º Movimento: Pintura de bandeirões (2014)

O menino Volpi se apaixonou pelas bandeirinhas da festa junina. Seguindo as narrativas de Volpi, aprofundamos a investigação sobre a sua obra, com atenção especial às pinturas de bandeirinhas.

As crianças continuaram o processo de apreciação dos quadros, compreenderam melhor a estrutura das bandeiras: passaram a reconhecer a forma, a relacioná-las com a festa e a nomear algumas de suas cores. Desse processo de estudo nasceu o desejo e a ideia de construirmos bandeirões de festa junina.

Preparei grandes pedaços de americano cru, uma parte para cada aluno, junto com variadas cores de tinta guache. A pintura dos bandeirões durou três semanas. No ateliê, juntei duas mesas grandes, forrei com lona e montei o espaço para as produções.

As crianças trabalharam em duplas, escolhendo as cores e pintando com as mãos. A brincadeira de pintar com as mãos gerou muito contentamento entre os alunos. Carimbaram as mãos no tecido e ampliaram os gestos no espaço pictórico.

O desejo de ocupar o *corpo-devir* transformou-o em uma tela ávida para receber as cores. Braços, pernas e pés viraram suportes para roxos, amarelos, azuis, vermelhos e laranjas. A ação de pintar com as mãos passou para os pés e o corpo inteiro se tornou ao mesmo tempo quadro e pincel.

O corpo percorrido pela tinta transformou sua pele em continente para seus territórios. O menino Volpi renasceu colorido em cada criança, passou a ser matéria corporal e sensível eternamente parte do *corpo-criança*.

O 4º movimento do *Experimento V* teve a duração de três semanas, carga horária total de 5 horas e a participação de dezessete crianças.



Imagem 24: Experimento V – 4º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora

2.4.6 Experimento VI: *Corpo-Circuito*

Corpo-Circuito foi um experimento realizado entre fevereiro de 2014 e abril de 2015, com o objetivo de continuar a pesquisa gráfica e expressiva das crianças associada às suas construções corporais e à exploração de materiais. *Experimento VI* fez parte do projeto de investigação, desenvolvido de agosto de 2013 até abril de 2015, o qual propunha uma experimentação do corpo como território expressivo.

1º Movimento: *Circuito Ateliê* (2014)

Circuito Ateliê foi uma experimentação construída na sala de Artes Visuais voltada para a exploração do espaço e do mobiliário do ateliê, junto com a investigação de materiais expressivos.

Transformei as mesas do ateliê em cabanas forradas com TNT preto, forrei o chão com espuma e papel e disponibilizei alguns bancos, criando obstáculos à travessia das crianças. Espalhei pelo ambiente vários potes com giz de cera, canetinha, lápis aquarelado e bacias com água, pedrinhas e folhas secas.

Os alunos chegaram, tiraram os sapatos e sentaram em roda para ser apresentados aos materiais e combinarmos como seria a vivência no *Circuito Ateliê*. Ficaram empolgados com a disposição da sala, principalmente com as cabanas e o chão macio de espuma.

Começaram a explorar devagar: deitaram no chão, tomaram coragem para atravessar o tecido preto e entrar nas cabanas. As crianças

ocuparam-se, durante um bom tempo, na exploração espacial e percorreram várias vezes o circuito criado na sala.

Depois de investigar bastante as possibilidades de movimentação, começaram a se dedicar aos materiais disponibilizados. Levaram lápis e pedrinhas para dentro das cabanas, criaram laguinhos com a água, escreveram tatuagens no corpo com as canetinhas e os lápis aquarelados. Brincaram de encher e esvaziar potes e bacias e contaram histórias dentro das cabanas. Repetiram as travessias no espaço, agora acompanhadas de desenhos e grafias. Transformaram bacias em tambores e criaram música para os ouvidos do ateliê. Antes de ir embora, organizaram o espaço, colheram os materiais e partiram felizes para percorrer o trajeto do pátio.

O 1º movimento do *Experimento VI* teve a duração de duas semanas, carga horária total de 2 horas e a participação de vinte crianças.



Imagem 25: Experimento VI – 1º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora

2º Movimento: Durex, lápis e fios (2014)

Durex, lápis e fios foi uma experimentação realizada no ateliê de Artes Visuais voltada para a exploração de materiais expressivos. Preparei uma grande área no chão, coberta com papel branco *layout* em rolo. Criei, ao redor do papel, suportes com caixas, bancos e cadeiras para colocar os materiais. Organizei potes com giz de cera, lápis de cor e canetinhas; bacias com pregadores de roupa, durex colorido e reguladores de alça; caixas com lãs, fitas e barbantes de várias cores.

As crianças chegaram, tiraram os sapatos e sentaram em roda para conhecer os materiais. Exploramos juntos cada material, e os alunos começaram as suas investigações.

Cada um entrou no experimento deslocando-se para explorar o material que mais lhe chamou a atenção. Algumas crianças se dirigiram à bacia com os curiosos reguladores de alça, outras se ocuparam com os durex coloridos, e duas se sentaram com os pregadores de roupa.

Téo construiu um chão coberto com lápis de várias cores e desenhou durante muito tempo. Irene criou um desenho composto por reguladores de alça junto com a costura de suas linhas. Ísis inventou uma intervenção com pregadores de roupa criando uma seriação estética nas bordas do papel.

Enquanto isso, num canto, Cora descobriu o movimento para abrir e fechar os pregadores de roupa. Repetiu diversas vezes o gesto, até conseguir mais destreza em sua execução. Passou a investigar, durante muito tempo, a possibilidade de retirar cada lápis do pote utilizando o pregador como pinça.

Chegado o tempo de ir embora, as crianças organizaram os materiais e se despediram. Fiquei observando a travessia no pátio e, quando olhei novamente para o papel branco do chão, eu o descobri transformado: desenhos de durex, histórias de pregadores e emaranhados coloridos ocupavam o seu território.

O 2º movimento do *Experimento VI* teve a duração de duas semanas, carga horária total de 2 horas e a participação de vinte crianças.

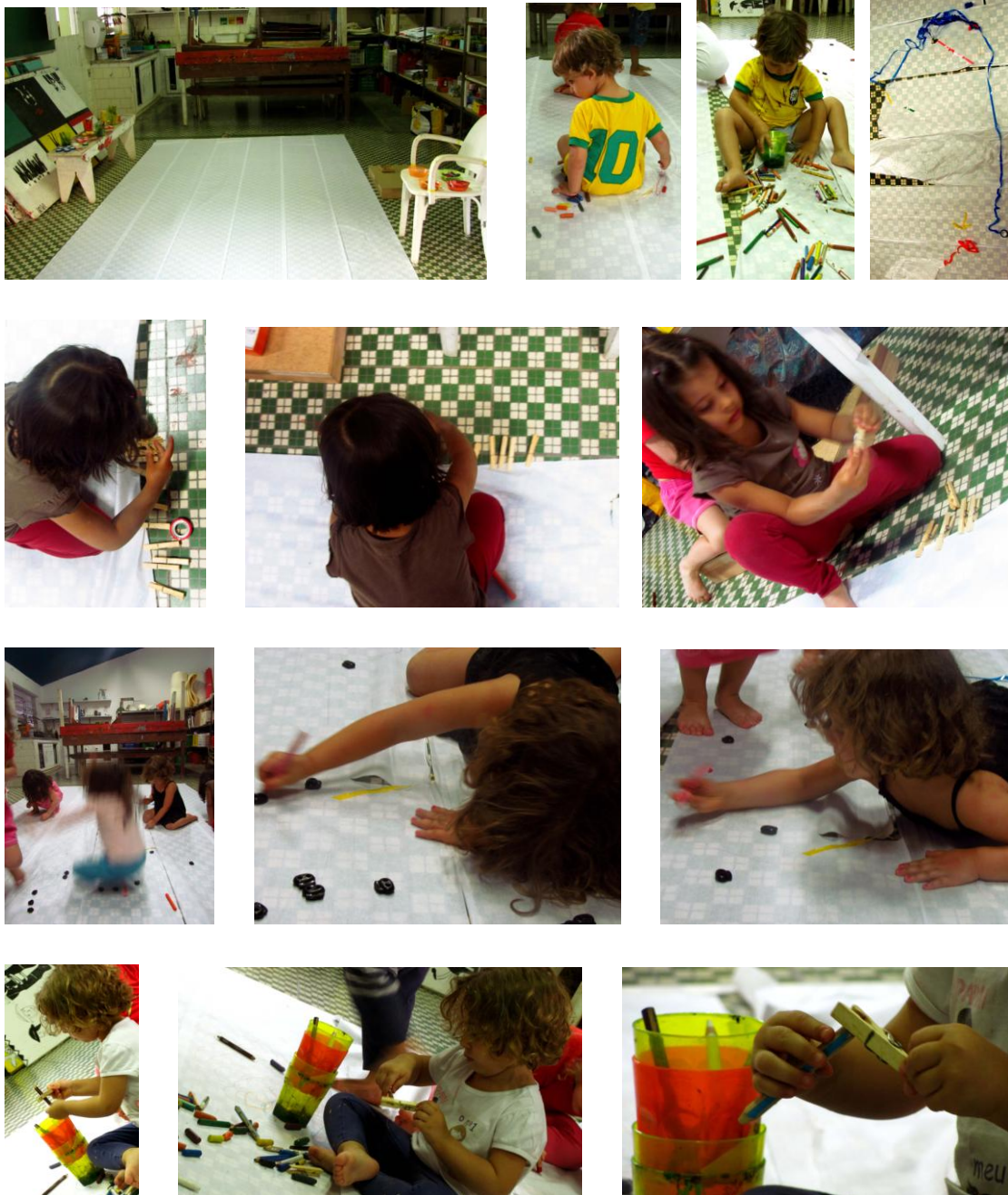


Imagem 26: Experimento VI – 2º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora

3º Movimento: Durex, retângulos e linhas (2014)

Durex, retângulos e linhas foi um experimento realizado no intuito de trabalhar a expressão gráfica das crianças e sua interlocução com formas feitas com durex colorido. Construí um grande suporte no chão, com papel branco *layout* em rolo e desenhei retângulos de vários tamanhos com durex colorido. Preparei potes com giz de cera, lápis de cor e espalhei pelo suporte.

As crianças chegaram e sentaram em roda. Desenhei numa folha A3, na frente dos alunos, dois retângulos de tamanhos variados usando durex colorido e perguntei se alguém sabia o nome daquele desenho. Algumas crianças levantaram hipóteses divertidas sobre as possíveis denominações, e dois alunos reconheceram e nomearam as formas observadas.

Os alunos começaram a ocupar o suporte em branco e a estabelecer diálogo com as formas coloridas presentes no papel. Alguns desenharam livremente sobre a superfície, sem dar importância às formas; outros estabeleceram uma investigação sobre os territórios e as fronteiras das formas, [re]significando as linhas dos retângulos e seus cruzamentos com a inscrição colorida de suas grafias.

O 3º movimento do *Experimento VI* teve a duração de uma semana, carga horária total de 2 horas e a participação de dezoito crianças.

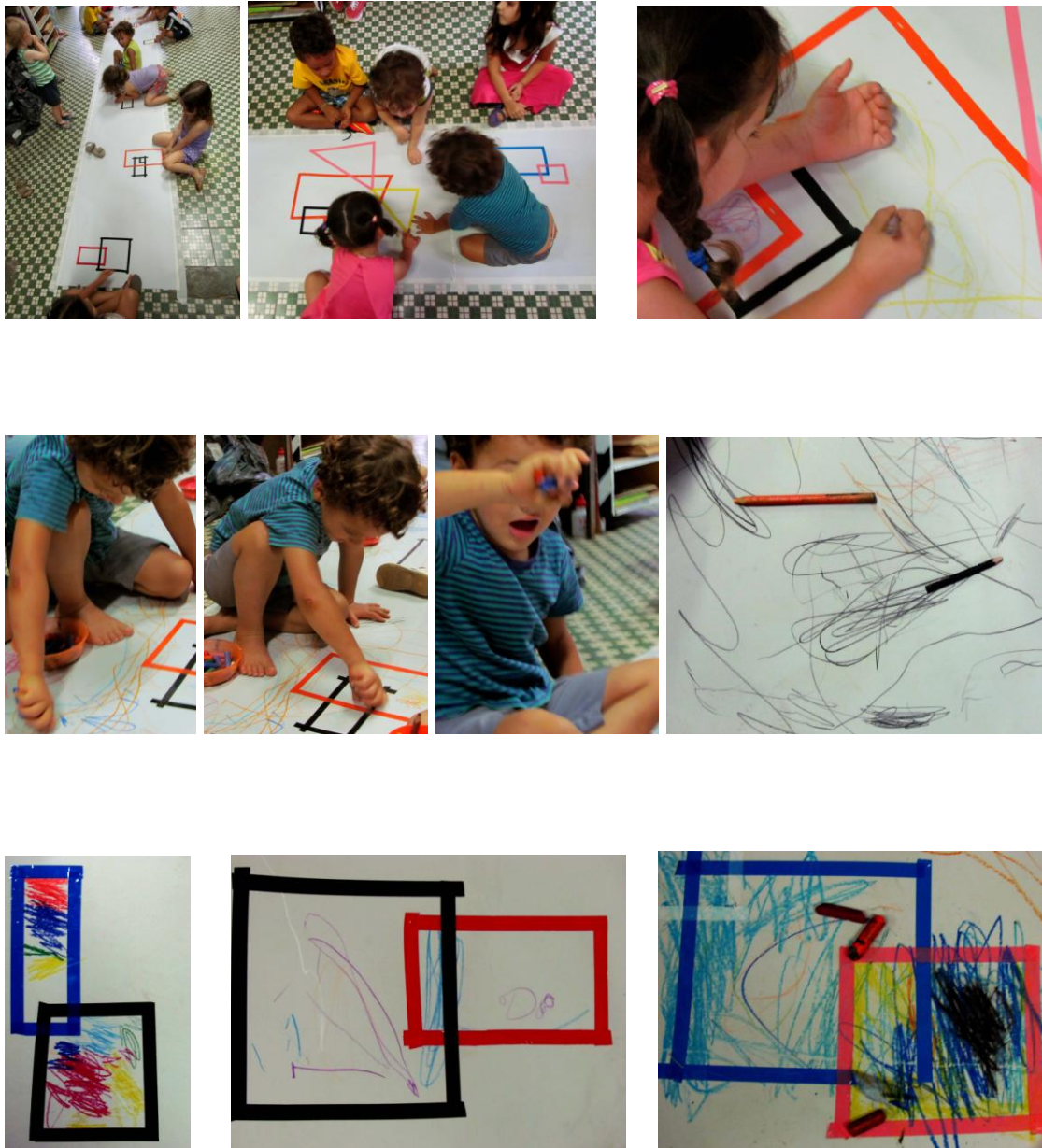


Imagem 27: Experimento VI – 3º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora

4º Movimento: Argila (2014)

Seguindo com as experimentações com materiais, preparei uma aula para investigar a argila. Dividi pedaços de argila, com cerca de 500g cada, dispostos em pranchetas individuais. Organizei várias bacias com água e disponibilizei em potes pedrinhas, folhas e galhos colhidos no pátio da escola.

Na frente do ateliê, fiz um semicírculo com as pranchetas e coloquei no meio os potes e bacias com água e outros materiais. As crianças chegaram e organizamos uma roda fora do espaço preparado. Apresentei a argila, contei sobre sua origem e propriedades. Mostrei os outros materiais disponíveis e convidei os alunos a iniciar suas investigações.

Alguns começaram olhando desconfiados e sentindo certa aflição em pegar no barro; outros já iniciaram suas experimentações com bastante avidez. Amassaram, apertaram, espalharam, cheiraram e foram criando possibilidades para se apropriar do material. Percebi que, só depois de explorar bem a argila, é que começaram a mexer em outros materiais.

A argila começou a ganhar banhos de água, e as crianças se deliciavam com o amolecer da matéria. Exploraram tanto, que partes do barro se diluíram quase completamente. A argila molhada começou a receber intervenções com pedras, folhas e galhos, e estruturas escultóricas foram aparecendo no processo de investigação.

O barro foi tocado pelo afeto das crianças e surgiu transformado em foguete, em mãos, em bolo e em florestas. O festejo terminou com a lavagem do chão, que se transformou em banho de mangueira e alegrias.

O 4º movimento do *Experimento VI* teve a duração de uma semana, carga horária total de 2 horas e a participação de vinte crianças.



Imagem 28: Experimento VI – 4º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora

5º Movimento: *Quadrados e Retângulos* (2015)

Quadrados e Retângulos foi uma experimentação feita com o objetivo de investigar as formas geométricas do quadrado e do retângulo e também de explorar a cor preta. O mobiliário do ateliê foi afastado, para criar um espaço livre no chão.

Montei com papel *layout* branco, em rolo, três longas faixas retangulares e dois quadrados vazados no meio. Desenhei, com durex colorido preto, vários retângulos, linhas e quadrados no suporte do papel. Separei potes com giz de cera, lápis de cor e canetinhas pretas e disponibilizei pelo espaço.

As crianças chegaram e sentaram em roda. Olhamos os papéis dispostos no chão, observamos as intervenções gráficas presentes neles. Algumas crianças nomearam as formas geométricas, outras disseram que haviam camas e janelas desenhadas. Preparei um suporte, em que fui desenhando as formas com durex preto para as crianças perceberem meu gestual durante a construção dos quadrados e retângulos. Juntei os potes com lápis, giz e canetinha e investigamos juntos a cor que aparecia em todos eles.

Depois da conversa e apreciação em roda, os alunos caminharam para ocupar o chão do ateliê. A forma de disposição dos papéis criou um desenho espacial que convidava à livre movimentação e expansão gestual durante o ato de desenhar.

Os quadrados receberam as crianças em seu espaço vazado e possibilitou a criação de desenhos numa rotação de 360°. As crianças criaram linhas emaranhadas: algumas buscaram as margens das formas geométricas, e outras se dedicaram a desenhos pequeninos, repletos de delicadeza.

O 5º movimento do *Experimento VI* teve a duração de três semanas, carga horária total de 3 horas e a participação de vinte crianças.

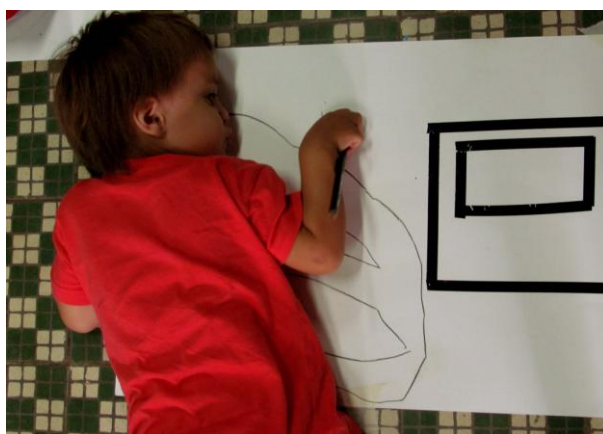


Imagem 29: Experimento VI – 5º Movimento (2015) – Fonte: Acervo da autora

6º Movimento: *Experimento em vermelho* (2015)

Experimento em vermelho foi uma investigação que deu continuidade às experimentações iniciadas no 5º Movimento: *Quadrados e Retângulos*. Seguimos com a exploração das formas geométricas do quadrado e do retângulo e passamos a investigar a cor vermelha.

Durante três semanas seguidas, as crianças experimentaram várias possibilidades de vivências com a cor vermelha. Nas duas primeiras semanas, dedicaram-se a criações gráficas e produziram intervenções sobre o suporte de papel. Na última semana, experienciaram o vermelho a partir da exploração de uma melancia.

Para trabalhar a investigação gráfica, cobri uma grande área do chão com papel *layout* branco em rolo. Desenhei, com durex colorido vermelho, vários quadrados, linhas e retângulos sobre o suporte. Separei, em diversos potes, giz de cera, lápis de cor e canetinha, todos na cor vermelha.

As crianças chegaram e sentaram em roda. Iniciei o diálogo construindo quadrados e retângulos com durex vermelho para que os alunos observassem o gestual envolvido nos desenhos. A maioria identificou as formas e as nomeou. Apresentei os materiais para desenhar, e as crianças identificaram a cor presente neles.

Os alunos iniciaram suas investigações gráficas e produziram desenhos variados. Durante as duas semanas de trabalho, produziram extensos emaranhados de linhas, investiram no desenho de círculos, criaram tatuagens sobre a pele, e alguns chegaram a criar figurações (desenho da estrutura corporal e aranhas).

Na última semana de pesquisa, levei uma melancia inteira para o ateliê. A ideia de levá-la surgiu de nossas conversas em roda, em que algumas crianças identificaram a cor vermelha relacionando-a à melancia. A experiência desse dia propunha a exploração da fruta (forma, textura, cheiros e cores), finalizando com uma *degustação* do vermelho.

Iniciamos a investigação em roda. Primeiro as crianças observaram a forma da melancia, a textura e a cor da casca. Parti a fruta na frente das crianças, e vários sons de deslumbramento surgiram, ao verem o vermelho revelado. Parti mais uma vez, e apareceram com mais clareza as sementes. Piquei pedaços num pratinho, que passou de mão em mão, para cada um cheirar e comer um pedaço.

Depois da apreciação, levei os alunos para a mesa, onde já estavam preparadas folhas de canson A2 e potes de giz de cera, lápis de cor e canetinha nas cores vermelha, verde e preta. As crianças começaram a criar possíveis desenhos para uma melancia. As grafias surgiam com cheiros, repletas de sementes e mergulhadas em vermelhos intensos. Terminamos a experimentação com a degustação de fatias de melancias e escutando Maria Rita dizer: “Hummmm, que vermelho gostoso!”.

O 6º movimento do *Experimento VI* teve a duração de três semanas, carga horária total de 3 horas e a participação de vinte crianças.

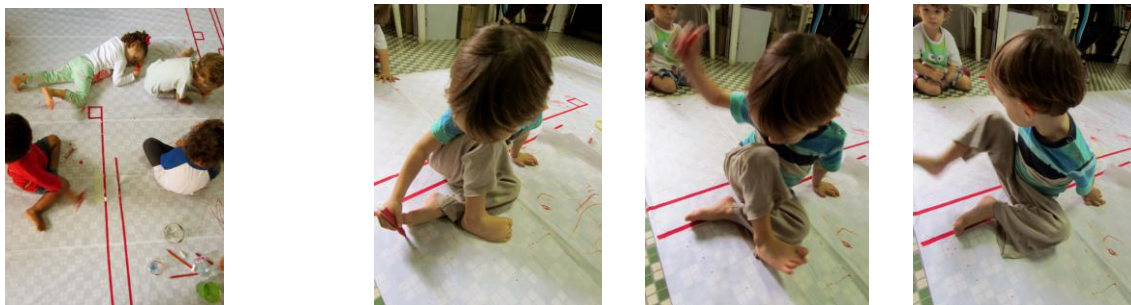


Imagem 30: Experimento VI – 6º Movimento/1ª semana (2015) – Fonte: Acervo da autora



Imagem 31: Experimento VI – 6º Movimento/2ª semana (2015) – Fonte: Acervo da autora



Imagem 32: Experimento VI – 6º Movimento/3ª semana (2015) – Fonte: Acervo da autora

2.4.7 Experimento VII: *Corpo-Tatame*

Corpo-Tatame foi um experimento realizado entre agosto e dezembro de 2014, com o objetivo de continuar a pesquisa gráfica e expressiva das crianças associada às suas construções corporais e à exploração espacial. *Experimento VII* fez parte do projeto de pesquisa desenvolvido de agosto de 2013 até abril de 2015, o qual propunha uma investigação do corpo como território expressivo.

1º Movimento: *Primeiras expedições sobre o tatame (2014)*

Primeiras expedições sobre o tatame marcou o início das investigações sobre uma extensa superfície de espuma, coberta com tecido, sobre o chão do ateliê. Além do enorme colchão, construí um rolo grande de espuma, também coberto com americano cru, e deixei potes com caneta para tecido próximas ao tatame.

As experimentações foram feitas com dois a três alunos por vez, para possibilitar uma exploração significativa e segura do espaço. As crianças chegavam e sentavam em roda. Apreciávamos o imenso acolchoado do chão e estabelecíamos combinados: observar e cuidar do colega, não pular com muita força para não machucar (a camada de espuma era fina).

As crianças entravam no tatame: algumas se deliciavam com a superfície fofinha, e outras estranhavam o espaço e demoravam a entrar. Devagar a exploração sensorial ia tomando conta do espaço, e os alunos

começavam a se divertir. Os *corpos-criança* se transmutavam na construção dos movimentos para ocupar e se tornar o próprio *corpo-tatame*.

Durante suas investigações, comecei a desenhar o contorno de seus corpos: gradativamente, as crianças se interessavam pelo desenho e passavam a fazer as linhas das fronteiras do corpo. Experimentaram desenhar os próprios continentes e se aventuraram nas linhas dos territórios dos colegas. Ao fim da vivência, o *corpo-tatame* surgiu transformado pela cartografia dos corpos que o percorriam.

O 1º movimento do *Experimento VII* teve a duração de duas semanas, carga horária total de 2 horas e a participação de dezenove crianças.



Imagem 33: Experimento VII – 1º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora

2º Movimento: Pintura (2014)

O 2º Movimento durou cerca de seis semanas e propôs a ocupação pictórica do *corpo-tatame*. No período, preparei o espaço, forrando o chão com lona e esticando sobre ele o grande tecido (americano cru) que iria cobrir o tatame. Várias bacias com tinta guache em cores variadas, diluída em água foram dispostas sobre o tecido, junto com pincéis de tamanhos diversos.

Corpo-tatame passou por um processo pictórico gradativo. Na primeira semana, as crianças exploraram o espaço e ocuparam a superfície com grafias de tinta, criando emaranhados de tintas e estruturas gráficas.

Na segunda semana, as investigações gráficas continuaram, e começaram a aparecer os primeiros carimbos de mãos e pés: a pintura começou a ocupar o território do corpo. A superfície do tatame ficou revestida pelas digitais das crianças.

Na terceira e quarta semanas, o deleite pictórico se expandiu. As tintas ocuparam o *corpo-criança* e seguiram pelo território do tatame, criando grandes manchas de pintura e estabelecendo fronteiras de cor entre o *corpo-criança* e o *corpo-tatame*.

Nas últimas semanas de trabalho, as expansões pictóricas continuaram no *corpo-tatame*. Junto com pintura do tatame, as crianças produziram os *corpos-almofada*. Cada aluno se deitou sobre um pedaço de americano cru, e os colegas, junto comigo, desenharam os contornos do corpo. Depois de desenhar todos os corpos, as crianças pintaram seus territórios com cores variadas.

Após seis semanas, finalizamos a ocupação pictórica do *corpo-tatame* e do *corpo-almofada*. Os territórios construídos em americano cru e espuma surgiram transformados pela exploração sensível das crianças, passando a constituir objetos estéticos.

O 2º movimento do *Experimento VII* teve a duração de seis semanas, carga horária total de 6 horas e a participação de vinte crianças.



Imagem 34: Experimento VII – 2º Movimento/1ª semana (2014) – Fonte: Acervo da autora



Imagem 35: Experimento VII – 2º Movimento/2ª semana (2014) – Fonte: Acervo da autora



Imagem 36: Experimento VII – 2º Movimento/ 3ª a 6ª semana (2014) – Fonte: Acervo da autora

3º Movimento: *Corpo-Tatame* e *Corpo-Almofada* (2014)

O último movimento do *Experimento VII* consistiu na montagem da instalação sensorial denominada *Corpo-Tatame*. Empilhei o mobiliário do ateliê e abri o maior espaço possível no chão. Montei o tatame com seu corpo de espuma e tecido. Coloquei sobre ele o rolo de espuma também forrado pelo americano cru pintado pelas crianças. Costurei e enchi com flocos de espuma, junto com professores e auxiliares, os *corpos-almofadas* de cada aluno. Depois de prontas, as almofadas também foram ocupar o território do *corpo-tatame*.

Já com a instalação *Corpo-Tatame* montada, trouxe as crianças em grupos, quatro a cinco alunos por vez, para ocupar a instalação. Os alunos chegaram e sentaram em roda. Observamos juntos o *Corpo-Tatame*, e as crianças relataram suas ações para construí-lo, identificaram as cores, as formas e os desenhos. Ficaram extasiadas com a transformação de seus corpos em almofadas e tentaram identificar seus pertencimentos.

Entraram no *corpo-tatame* estabelecendo um diálogo de familiaridade e intimidade. Correram, pularam e deitaram ofegantes na superfície acolhedora. Criaram cabanas e esconderijos com os *corpos-almofadas*. Equilibraram no rolo e ousaram alçar voos pelos territórios do tatame.

O 3º movimento do *Experimento VII* teve a duração de duas semanas, carga horária total de 2 horas e a participação de vinte crianças.



Imagem 37: Experimento VII – 3º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora

2.5 *Corpo-Território: narrativas de um corpo-criança*

Falar poeticamente do mundo é quase calar-se .

(Maurice Merleau-Ponty)

Corpo-Território: narrativas de um corpo-criança denomina o segundo processo descritivo desta dissertação. Durante as vivências realizadas e relatadas no item anterior, *Corpo-Território: experimentos*, observei 36 alunos e selecionei oito crianças, que mais chamaram a minha atenção ao explicitarem a relação entre o corpo e o objeto artístico baseada na fundamentação teórica de Merleau-Ponty.

As crianças selecionadas apresentaram no período da coleta de dados, uma relação corporal própria e contundente que permeava todos os seus processos de investigação junto aos materiais expressivos. Além de suas características corporais, outro critério para a escolha foi o tempo de observação. Optei por selecionar alunos que foram observados durante um período superior a dezoito meses pois, compreendi dentro do processo da coleta de dados ser necessária uma maturação do meu olhar junto à criança. Somente com uma observação prolongada eu seria capaz de estudar com profundidade e relevância a categoria corporal apresentada pela criança. A Tabela 2 presente no apêndice da dissertação mostra a idade das crianças analisadas e o período de observação da coleta de dados.

Criei para as crianças selecionadas categorias corporais estruturadas na concepção de Merleau-Ponty sobre a polimorfia infantil e analisei a interação entre os *corpos-criança* e o material expressivo¹⁰.

Os relatos poéticos presentes nesse processo narram as transformações corporais vividas por oito alunos durante as experimentações com objetos e materiais expressivos, as quais resultaram em encontros estéticos entre a infância e a Arte. O processo de observação dessas crianças durou de 9 a 27 meses, dependendo da data de ingresso do aluno na Escola da Serra.

Os *corpos-categorias* nasceram da observação das crianças e do entendimento da relação permeável que a criança estabelece com o mundo. Os corpos polimorfos da infância se transformam no objeto encontrado: são terrenos abertos ao devir, *corpos-mutantes*, que se tornam o próprio mundo percebido.

Se não há rememoração, tampouco há recalque das lembranças; a criança não pode lembrar-se, justamente porque não se dissocia dos objetos. A dissociação, na criança, é ulterior; sucede à unidade primordial; ocorre com o fim do egocentrismo, na forma de cisão entre o imaginário e o real (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 155).

Merleau-Ponty diz ainda;

¹⁰ Material expressivo aqui compreendido como uma obra de Arte, ou um pote de tinta, ou um emaranhado de linhas, ou o corpo do colega, ou um poema, ou qualquer objeto que possa provocar sentidos no *corpo-criança*.

De fato, a criança usa seu corpo como uma totalidade, não distingue o que é dado pelo olho, pelo ouvido etc. [...]. O fato de a criança querer ver um som que ouviu implica a existência de relações intersensoriais (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 183).

[...] a percepção, as relações de causalidade captadas pela criança não são reflexo dos fenômenos externos nem simples triagem de dados oferecidos pelo meio, mas uma “*configuração*” de sua *experiência* (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 299).

As histórias são contadas a partir do olhar da pesquisadora, que busca os pequenos deleites, as minúcias e delicadezas que nascem da relação entre a criança e o objeto artístico. As narrativas possuem um ponto de vista, uma observadora ativa, que se desloca pelo espaço e presentifica seu *corpo-artista-professora* durante a ação do olhar. As visões aqui apresentadas assemelham-se ao espaço pictórico criado por Cézanne, que pinta paisagens com cheiros e situa-se próximo, organicamente ligado, a quem o observa.

Se muitos pintores, a partir de Cézanne, recusaram curvar-se à lei da perspectiva geométrica, é porque queriam recuperar e representar o próprio nascimento da paisagem diante de seus olhos, é porque não se contentavam com um relatório analítico e queriam aproximar-se do estilo propriamente dito da experiência perceptiva. As diferentes partes de seus quadros são então vistas de ângulos distintos, oferecendo ao espectador pouco atento a impressão de “erros de perspectiva”, mas dando aos que observam atentamente o sentimento de um mundo em que jamais dois objetos são vistos simultaneamente, em que, entre as partes do espaço, sempre se interpõe o tempo necessário para levar nosso olhar de uma a outra, em que o ser portanto não está determinado, mas aparece ou transparece através do tempo (MERLEAU-PONTY, 2009-a, p. 14-15).

O espaço de observação das narrativas presentes nesta pesquisa apresenta-se próximo de seu leitor. Caminha além das reflexões e das análises e busca trazer as sensações, os arrepios e os afetos. As palavras destes relatos desejam transmutar-se em um *corpo-escrita* que vive, respira e cria um colo sensível para aconchegar e colher os tesouros da infância.

2.5.1 Cora e Maria Clara: *Corpo-Pergaminho*

A expressão reta não sonha.

(Manoel de Barros)

Fazer da pele morada para os desenhos. Habitar o corpo com o emaranhado das garatujas. Cora e Maria fizeram de seus corpos pergaminhos: inscrições de possibilidades para morar os sentidos. A linha que recobre o corpo circunscreve um continente, traça uma borda colorida entre o eu e o mundo.

A criança pequena possui uma necessidade natural de trazer para o corpo seus encontros. Os objetos, as pessoas e as histórias só criam sentidos quando são tocadas: a infância tateia o mundo, saboreia-o, e, através da corporalidade, começa a construir significados para o instante vivido. Segundo Merleau-Ponty, “o corpo fenomênico é o veículo das relações da criança com a exterioridade” (2006-a, p.356).

O sentir é esta comunicação vital com o mundo que o torna presente para nós como lugar familiar de nossa vida. É a ele que o objeto percebido e o sujeito que percebe devem sua espessura. Ele é o tecido intencional que o esforço do conhecimento procurará decompor (MERLEAU-PONTY, 2011, P. 84).

O corpo é nosso instrumento de exploração do mundo, com ele compreendemos os objetos que constroem nosso espaço relacional. O ato de

trazer o objeto para o corpo, de fazer da pele suporte para a inscrição dos desenhos revela o exercício constante da infância para apreender o mundo: torná-lo uma parte do próprio corpo, como uma célula, uma possível fronteira do *corpo-território*.



Imagem 38: Experimento II – 2º Movimento (2013) – Fonte: Acervo da autora

As linhas de Cora e Maria Clara trazem a pureza das primeiras narrativas de um desenho ao percorrer a borda do próprio corpo. O espaço do ateliê se abre para o exercício da liberdade e da descoberta do corpo como um território de experimentação estética.

Cora vivencia, na ação de molhar a ponta do lápis aquarelado e conduzi-lo para habitar a sola dos pés, a transformação da superfície monocromática da pele em terras multicoloridas. Ela inscreve novas linhas, que dialogam com as grafias suaves que já existiam em seus pés, e cria um novo desenho corporal.

Os traços de Cora não são representações, mas garatujas vivas, que exprimem a sensação de tornar o corpo um desenho no exato momento em que o lápis toca a pele. O desejo de ocupar o corpo se expande em linhas coloridas que se cruzam na superfície dos pés. Durante o ato de desenhar, Cora permanece concentrada, desenha linha por linha, cor por cor, num movimento contínuo: “o desenho existe para a criança, tem uma realidade própria (prova disso são os “trocadilhos gráficos” que a criança faz). Ela desenha como quem canta. Prazer de significar por significar” (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 511).

As linhas de Cora são contemplativas, permanecem em suspenso entre o ir e vir do lápis, da água para a pele. Ela permanece assentada, com o pezinho tranquilamente pousado sobre a outra perna. Não há pressa. Cada inscrição é sentida antes de pousar sobre o corpo, cada cor escolhe sua morada com cuidado, com afeto. Seu corpo é todo lápis ao ir ao encontro das águas, e retorna transformado em um *corpo-devir* para se tornar desenho.

O desenho se esgota: precisa procurar outra morada. Cora põe as mãozinhas no pote de água e as leva, delicadamente, ao rosto. O contato geladinho da água causa deleite (agora ela já se esqueceu dos pés); ela resolve mergulhar as cores do lápis e as traz para habitar sua fronte. O movimento é sentido pelo tato, pela pressão e, diferentemente da outra experiência, Cora não consegue ver as novas linhas que a percorrem.

PAUSA #7

Relato das cores em Cora.

Na amplitude das cores,
da caixa vermelha de lápis de cor,
Cora fez de seu corpo
morada para acolher as linhas.



Imagem 39: Experimento II – 2º Movimento (2013) – Fonte: Acervo da autora

Na construção cega de suas linhas, Cora cria espaço para desenhar o desconhecido. Acolhe os cheiros coloridos do lápis e recolhe o seu gosto pousando-o rapidamente na boca. Concentra-se no movimento de trazer as cores para o rosto. Sente o lápis pressionar a sua pele e cria imagens possíveis para a sua grafia: todo o seu corpo encontra-se na pontinha do lápis, e seus traços revelam um bailar entre os sentidos, o corpo e as matizes coloridas.

Durante o tempo de observação desta pesquisa, Cora percorreu, seguidas vezes, a cartografia da pele, através da tatuagem de seus desenhos. O *corpo-pergaminho* foi ocupado, experienciado, e gradualmente as linhas passaram do suporte sensível da pele para a abertura branca do papel.



Imagem 40: Experimento VI – 2º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora

Tecidos, papéis e madeiras agora são os territórios explorados pelas linhas de Cora. As garatujas começam a se organizar, aparecem os primeiros círculos, o primeiro desenho de figura humana. Os pergaminhos de Cora se

modificam, mas, em alguns momentos, bate uma saudade, e novamente o lápis faz o trajeto de navegar entre as águas e o corpo.

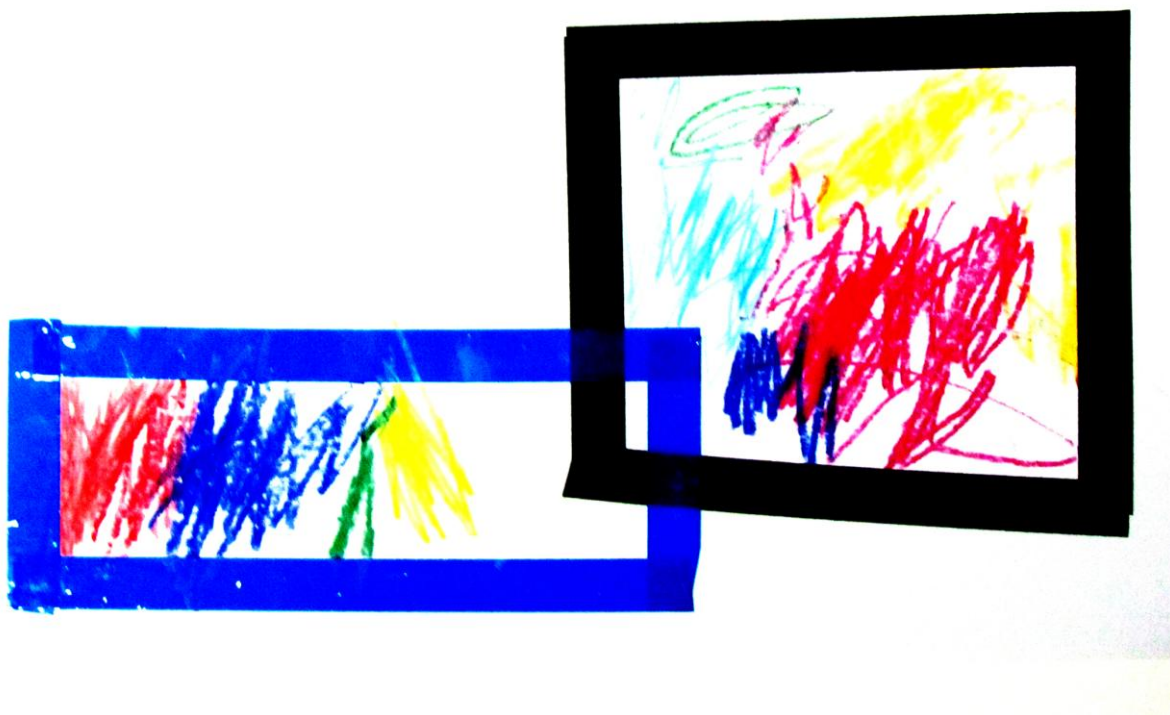


Imagem 41: Experimento VI – 3º Movimento – *Desenho de Cora* (2014)
Fonte: Acervo da autora

Enquanto Cora se concentra e desenha com movimentos lentos e precisos, no espaço do ateliê Maria Clara rodopia com suas linhas. Seu corpo dança, cada gesto se expande e se revela como uma grafia impressa na pele. Suas linhas revelam seu *corpo-pergaminho*: as garatujas viajam de forma alucinante por sua pele.

O corpo de Maria Clara se transmuta em superfície para acolher os desenhos: ela se lança no desafio de significar cada pedacinho da pele através de seu encontro com a ponta úmida do lápis. O aparecimento da cor sobre a pele causa êxtase, é quase um acontecimento mágico, como se o seu corpo fosse visto pela primeira vez.



Imagem 42: Experimento II – 1º Movimento (2013) – Fonte: Acervo da autora

Maria Clara olha o corpo, e este retorna o olhar: o desenho transformou sua pele em espelho. As grafias no *corpo-pergaminho* criam as primeiras bordas estéticas, o primeiro continente colorido de Maria Clara. O toque no *corpo-próprio* renasce transformado pelo contato com a expressividade da matéria e do gesto.

O *corpo-estético* de Maria Clara causa deslumbramento nos olhares da menina. A vontade de vesti-lo de grafia aumenta, e os movimentos para levar o lápis ao pote de água e trazê-lo para o território do corpo ocupam todas as mãos. Maria usa, indistintamente e ao mesmo tempo, as duas mãos para desenhar: o desejo se transforma em gesto, e, na sede de nascer um *corpo-linha*, ela utiliza os braços, as dobras dos joelhos, o mistério do umbigo, criando várias possibilidades corpóreas para apreender os desenhos.

Assim, a percepção nos faz assistir a este milagre de uma totalidade que ultrapassa o que se acredita serem suas condições ou suas partes, e as domina de longe, como se existissem apenas em seu limiar, estando destinadas a nela se perderem. [...] é preciso que a percepção guarde, no fundo de si, as relevâncias corporais dela: é *olhando*, é ainda com meus olhos que chego à coisa verdadeira [...] (MERLEAU-PONTY, 2009-b, p. 20).

As inscrições de Maria Clara fizeram metamorfose em seu corpo, transformando-o em desenho: ela agora é um objeto estético de si mesma, modificada pelo contato sensível da experiência artística. O *corpo-pergaminho* nunca mais será o mesmo: renasce transformado por seus olhos, que encontram agora fronteiras coloridas para mapear seus territórios.

PAUSA #8

O pergaminho de Maria Clara.



Imagem 43: Experimento II – 1º Movimento (2013) – Fonte: Acervo da autora

Maria Clara inventou um mapa para conhecer o mundo.

Me diz que é muito fácil de entender:

basta começar por tornar azul o umbigo

e, depois, com arrebatamento,

descobrir os vermelhos que cobrem os braços.

As vivências estéticas de Maria Clara são marcadas por sua intensa exploração sensorial. Maria faz do corpo um instrumento de conhecimento, de percepção e de contato sensível com o mundo. Envolve-se profundamente com cada material que [re]descobre, habita-o e é habitada por ele e retorna do encontro transformada: a matéria experienciada agora é pele, é parte do *corpo-pergaminho* da menina.



Imagem 44: Experimento V – 4º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora

Maria Clara percorre as fronteiras da pele cobrindo-a com tinta: cria, em seus mapas corporais, imensos espaços hidrográficos habitados de azul. Os territórios fluviais de Maria guardam suas margens na sola dos pés, chegam a trazer um gosto azul no canto da boca e seguem na fluidez libertadora que mora no corpo das crianças.

Durante os 27 meses de observação desta pesquisa, Maria Clara seguiu em suas expedições corporais, ampliando as terras sensíveis do corpo e inventando descobertas para habitá-lo. Ela ainda não esgotou o desejo de fazer do corpo seu primeiro pergaminho e continua a investigar suas linhas, a buscar sua caligrafia: seu corpo é como um livro de cabeceira, que guarda o segredo de seus mapas e precisa ser lido e redescoberto todos os dias.

2.5.2 Valentina e o *Corpo-Medo*

Tem mais presença em mim o que me falta.

(Manoel de Barros)

Tocar a pele do desconhecido. Tornar-se pouso para o que não tem pertencimento. Lançar-se em voo pleno e desmedido sobre o mundo. Descobrir o outro requer coragem, faz-se necessário utilizar os medos para que os olhos vejam melhor.

O mundo revela-se em mistérios, e a menina adentra com receio o espaço desconhecido. O desejo de vir a ser toma seu *corpo-criança*, e arrepios percorrem seus olhos ao descobrir a pele estranha de outrem: o deslumbramento do mundo causa medo em Valentina.

“Perceber outrem é decifrar uma linguagem” (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 551); os códigos e signos se revelam no ato de caminhar sobre e para o desconhecido. Dirigir-se ao encontro do outro, seja ele meu par, seja um objeto, faz parte da pulsão de vida de um *ser-no-mundo*. Nossos territórios são construídos no encontro com outrem, precisamos da borda existencial do outro para estruturar a nossa. Somos seres relacionais: permeáveis e irremediavelmente presentes no mundo: “ser uma consciência, ou, antes, *ser uma experiência*, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 142).

[...] o sujeito penetra no objeto pela percepção, assimila sua estrutura, e através de seu corpo o objeto regula diretamente seus movimentos. Esse diálogo do sujeito com o objeto, essa retomada pelo sujeito do sentido esparso no objeto e pelo objeto das intenções do sujeito que é a percepção fisionômica, dispõe em torno do sujeito um mundo que lhe fala de si mesmo e instala no mundo seus próprios pensamentos (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 185).

No momento em que o ateliê é o mundo, a menina adentra seus territórios com receio. O universo aparentemente infinito dos materiais e objetos da *casa-ateliê* entram nos olhos de Valentina, e ela se assusta com tantas possibilidades de devir. Inicialmente, a menina recua, nega a possibilidade relacional, encolhe-se no próprio pergaminho.

No entanto, como *ser-no-mundo*, sua pulsão existencial clama e busca o contato com outrem: devagar, Valentina se aproxima, encosta a pontinha do dedo na tinta e sente a superfície molhada e geladinha. A menina se arrepia e retira rapidamente o dedinho, mas sua capacidade de deslumbramento é maior, e arrebatada o *corpo-medo*, invadindo-o com a fluidez colorida da tinta.

Os receios deixam as terras da menina, e ela, então, mergulha na possibilidade de tornar-se cor e transformar-se em líquido para habitar as margens do suporte. Valentina navega as águas incertas de seu *corpo-tinta*, transborda suas fronteiras e retorna sorridente da jornada. O mundo da menina cresceu, agora contém significados transfigurados em cor.

PAUSA #9

Rosa



Imagem 45: Experimento V – 4º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora

No tecido esticado sobre a mesa,
mora um rosa.

A menina espia desconfiada
a pausa em cor.

Na ponta de seu dedo,
nasceu uma vontade de ser mundo.
O mundo é molhado e geladinho.
Nele agora habitam
saberes em rosa de Valentina.

Valentina segue em suas investigações sobre o ateliê. Cada encontro é precedido pelo receio do desconhecido, o movimento inicial retrocede um passo, mas o desejo de beber o mundo é maior que qualquer medo. O primeiro desenho surgiu da desconfiança em tornar-se giz. As linhas começaram pequeninas e claras; mais além, encheram o corpo da menina e transbordaram intensas e vigorosas.



Imagem 46: Experimento V – 4º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora

O desenho criou pertencimentos no *corpo-morada* da menina: traçou linhas emaranhadas repetidas vezes sobre os pergaminhos. De tanto ser fogo, consumiu os medos de Valentina, e hoje suas linhas ganham águas tranquilas e experimentam as primeiras figurações.

As grafias de Valentina começaram a percorrer as narrativas das formas. Hoje se tecem em aranhas, princípios de melancias e buscam a construção dos quadrados. O medo do desconhecido se transformou em desejo de ser. A menina segue suas linhas, procurando presentificar seus encontros e desenhar as ausências.

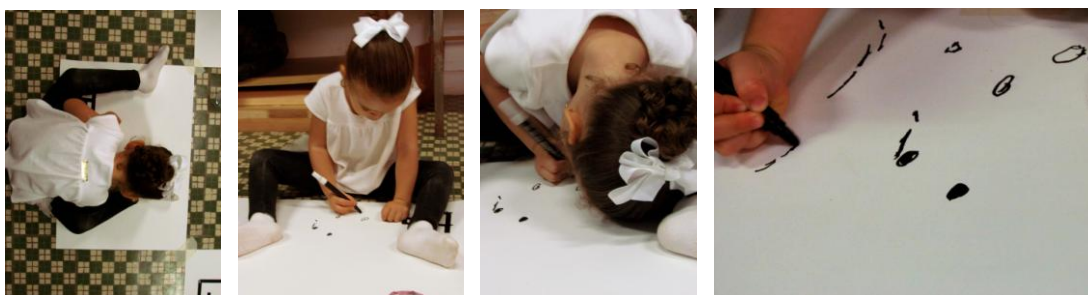


Imagem 47: Experimento VI – 5º Movimento (2015) – Fonte: Acervo da autora

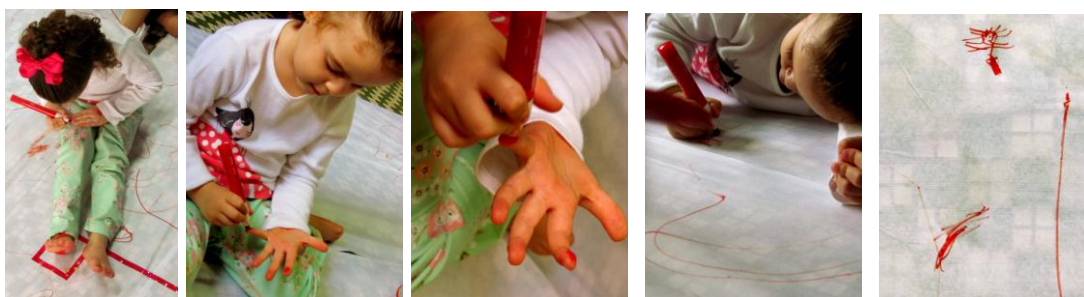


Imagem 48: Experimento VI – 6º Movimento (2015) Fonte: Acervo da autora

O *corpo-criança* de Valentina percorre sua travessia para ser mundo entrelaçando, em seus territórios, medos e deslumbramentos. Toda vez que se anuncia um mistério, a menina caminha um passo para trás; habita primeiro outrem com os olhos, e depois rende-se ao seu encontro.



Imagem 49: Experimento VI – 4º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora

Na travessia sobre o desconhecido desta pesquisa, muitas vezes repeti os passos de Valentina: voltei uma passada para melhorar os olhos e me vestir da coragem necessária para descobrir outrem. A menina lança seu *corpo-valente* pelos continentes de outrem, e eu avisto seus movimentos: vai, vem, gira e segue em seu bailar pelo mundo.

2.5.3 Lucca e o *Corpo-Fogo*

Como um grande borrão de fogo sujo
O sol posto demora-se nas nuvens que ficam.
(Fernando Pessoa)

Olho o menino gargalhar e saltar pelo ateliê. Seu corpo experimenta a liberdade como quem saboreia uma fruta doce. Lucca é toda possibilidade de ser, um *corpo-devir* que se abre para abraçar o mundo.

E o que é o mundo para o menino?

Cada objeto, cada pulo, cada passo no instante vivido, cada tatear feito nos mistérios são, naquele momento, o mundo de Lucca. Seu *corpo-devir* se transforma em cada encontro: quando salta, é ar; ao pousar, é chão; e, entre ar e terra, é silêncio, é queda – pausa para habitar o desconhecido.

Nossa relação com as coisas não é uma relação distante, cada uma fala ao nosso corpo e à nossa vida, elas estão revestidas de características humanas (dóceis, doces, hostis, resistentes) e, inversamente vivem em nós como tantos emblemas das condutas que amamos ou detestamos (MERLEAU-PONTY, 2009-a, p. 24).

Em seu anseio para ser mundo, o menino transforma felicidade em movimento. Inscreve o corpo no espaço e faz seu primeiro desenho: o corpo baila, desenha gestos e tece grafias no território livre do ateliê. Lucca transmuta-se em chama risonha e bailarina, experimenta-se como um origami e constrói novas imagens para as dobraduras do corpo.



Imagem 50: Experimento II – 2º Movimento (2013) – Fonte: Acervo da autora

No experimento com águas e aquarela, o chão coberto pelo papel recebe os *desenhos-corpo* de Lucca. Ele não se interessa pelos materiais expostos e segue construindo suas grafias ao vivenciar novas possibilidades de movimentos sentindo a textura do papel. A água que cai sobre o chão recria a matéria expressiva que o recobre e passa a ser fonte de experiência para os pés do menino. Lucca sente a superfície gelada, movimenta o corpo,

percebe o papel amolecendo, delicia-se com o achado: todo o seu corpo é transportado para as descobertas das pontas de seus dedos.

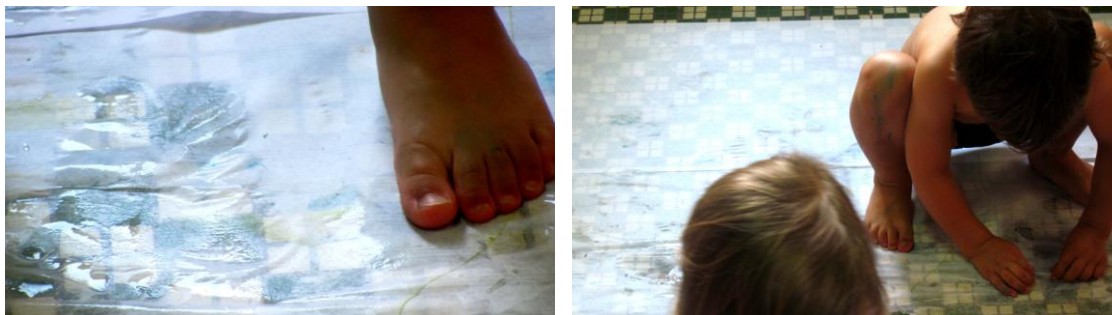


Imagem 51: Experimento II – 2º Movimento (2013) – Fonte: Acervo da autora

Os dedos do menino amassam o papel molhado, e começa a se formar uma massa de papel. Lucca se diverte no exercício de formar, deformar e transformar sua massinha inventada. Seu corpo também se exercita: forma, deforma e se transforma durante a brincadeira.

Nossas intenções encontram nos movimentos sua vestimenta natural ou sua encarnação e exprimem-se neles como a coisa se exprime em seus aspectos perspectivados. Assim o pensamento pode estar “na garganta” como dizem as crianças [...] (MERLEAU-PONTY, 2006-b, p. 292).

Nas travessias desta pesquisa, o *corpo-território* de Lucca se ocupou de cultivar suas terras com encantamento, liberdade e uma capacidade estonteante de maravilhar-se com o mundo. Testemunhei vários momentos significativos na sua trajetória: vi o seu primeiro movimento de pinça, ouvi a

primeira gargalhada ao fazer de seu corpo tela para morar as tintas, mas nada foi tão arrebatador quanto ver a primeira vez que ele encontrou o fogo.



Imagem 52: Experimento I – 1º Movimento (2013) – Fonte: Acervo da autora

Para trazer o fogo ao encontro de Lucca, preparei as tochas, colhi a água e amaciei o dia. Ele chegou junto com os colegas, os olhos brilhantes e ávidos para se ocupar do desconhecido. Conteí aos meninos que, naquele dia, iríamos descobrir o fogo: olhar suas cores, conhecer seu movimento e render-nos ao seu deslumbramento. O *corpo-devir* de Lucca se preparou, acomodou-se no silêncio e esperou.

A primeira chama se acendeu, e o menino gritava extasiado:

“– Eu vi! Ele é amarelo e laranja! De novo!!!

Acendi outra tocha, e Lucca não se cabia de alegria:

– Ele dança!!! (E movimentava-se imitando as chamas). De novo!!!”

As luzes amarelas e laranjas do fogo foram morar nos olhos de Lucca. O menino bebeu das chamas e se aqueceu no prazer de transmutar seu corpo em fogo. A descoberta transbordou no *corpo-fogo* de Lucca: pernas, mãos, tronco e olhos se consumiam para construir seus fogos.

Na ação frenética de presentificar a *chama-desenho*, Lucca se ocupou da superfície branca do papel. Todo ele se movia, e a fogueira apareceu em queimas de giz azul: intensa e linda. As linhas do desenho moviam-se como fogos no papel, os movimentos eram rápidos, plenos e sabedores de sua existência breve – embora fossem chamas.

O movimento para ser chama se expandiu pelo *corpo-fogo* de Lucca e surgiu transformado em desenho. O menino teceu linhas feitas em fogo e tornou visível seu arrebatamento no suporte calmo e branco do papel. Olhar o corpo de Lucca se formar no gesto bailarino do fogo fez nascer em mim uma nova chama, tecida nos azuis do giz de cera do menino: foi como descobrir o *fogo-criança* pela primeira vez.

A chama de Lucca continua em suas queimas. Ocupa-se das tintas e de seus segredos: reveste a pele de magentas e azuis para desenhar seus contornos. Segue em busca de experimentar o mundo, e, no instante em que o mundo é o ateliê, o menino transforma arte em saber vivido, em saber corporificado.



Imagem 53: Experimento V – 3º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora

PAUSA #10

O Baile

Como faço para dançar suas linhas?

(Perguntei ao menino.)

O olho dele sorria.

Seguiu nas chamas de seus braços

e silenciosamente gritava:

Seja fogo!

Seja fogo!



Imagem 54: Experimento V – 3º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora



Imagem 55: Experimento V – 4º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora

O *corpo-devir* de Lucca caminha no exercício de ser e se redescobre transformado no movimento contínuo de fazer, desfazer e refazer. Em seus territórios aquecidos em fogo, o menino brinca de construir fronteiras: inventa novos jeitos de conhecer os pés, colore com cheiros os encontros e salta em voo, deixando o vento imaginar os caminhos.

2.5.4 Téo e o *Corpo-Veste*

Pois que inventar aumenta o mundo.

(Manoel de Barros)

Nos territórios infinitos do mundo, a infância trama sua urdidura nos encontros. Cada objeto, cada pessoa com quem se relaciona se transforma em mais um fio para sua tecelagem. O *corpo-criança* se transmuta em agulha e caminha em seus alinhavos para unir os afetos.

A possibilidade de inventar os encantos faz da criança eterna chama em devir. No espaço onírico de suas vivências, ela colhe tecidos para *ser-no-mundo* e junta, num mesmo bordado, imaginários e cotidianos, cheiros de sonho e superfície de pedras. Segundo Merleau-Ponty: “a criança está inteiramente voltada para outrem e para as coisas, e se confunde com eles; em seu interesse exclusivo pelo mundo exterior, toma por realidade exatamente aquilo que só existe para ela” (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 28).

No emaranhado dos fios da *casa-ateliê*, observo o menino fazer suas costuras. Com paciência e deslumbramento, ele segue tecendo as vestes. Descobriu que, para saber do mundo, é preciso fazer dele vestidos. Téo se veste do pergaminho sensível do outro e transforma-se na pele habitada: ora é lã, ora é giro, ora é desconhecido.

Inicia suas incursões no *corpo-devir* da colega: sente a superfície de seus pés, a maciez da pele. Cria modelagens para o corpo explorado e se recobre com o pergaminho do outro. O *corpo-mistério* de seu par torna-se sua

vestimenta: a pele de Téo agora é habitada pelo território estrangeiro de outrem.



Imagem 56: Experimento VI – 2º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora

O corpo de outrem se torna espelho e pele para o menino. Téo investiga as possibilidades de ser morada para seu semelhante: explora encaixes e costura continuidades entre os corpos. O *corpo-devir* da infância se transmuta em fiandeira e tece tramas de Penélope abertas ao mundo: fia, desfia e torna a fiar.

Ora, essa certeza injustificável de um mundo sensível comum a todos nós é, em nós, o ponto de apoio da verdade. Que uma criança perceba antes de pensar, que comece a colocar seus sonhos nas coisas, seus pensamentos nos outros, formando com eles um bloco de vida comum, onde as perspectivas de cada um ainda não se

distinguem, tais fatos de gênese não podem ser ignorados pelo filósofo, simplesmente em nome das exigências da análise intrínseca (MERLEAU-PONTY, 2009-b, p. 23).

Téo caminha nos territórios sensíveis da percepção e cria bordas para seus continentes no encontro com o mundo. Seu *corpo-veste* apropria-se da pele permeável da mundaneidade e veste-se da possibilidade de ser: constrói sua carne na tessitura de suas relações com outrem. Assim, “o mundo percebido (como a pintura) é o conjunto dos caminhos de meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 224), e, em sua travessia, o *corpo-criança* tece sua urdidura, trazendo as narrativas e os sabores de seus encontros.

Outrem, em alguns momentos, é meu colega, e, em outros instantes, revela-se no *corpo-emaranhado* de um novelo de lã. Téo tece a costura da vida nos nós e nas tramas do novelo. Desenha emaranhados de linha, cria fios para uma história desconhecida e constrói um *corpo-veste* com os mistérios da lã.

O menino ocupa o corpo com seu vestido de fios: transforma-se no emaranhado de lã e brinca com seu parangolé pelo chão do ateliê. As vestes são mutantes como seu corpo: desenrolam-se, inventam novos enredos e inscrevem novas grafias. O *corpo-linha* de Téo baila pelo espaço e desenha gestos tecidos em lã.

Na *casa-ateliê*, Téo recolhe sentidos para *ser-no-mundo*: cada material explorado inscreve, em seu corpo, uma nova vestimenta. O menino se transforma em cada objeto que veste e cria repertórios estéticos para percorrer o próprio corpo.

PAUSA #11

O brinquedo de Téo.



Imagem 57: Experimento VI – 2º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora

O menino inventou um brinquedo para se vestir de mundo.

Em cada coisa encontrada, ele tecia afetos.

Seu andar pelo outro costurava novos saberes: fazia vestidos de tinta, de corpo, de linhas.

No emaranhado de seus fios, ele engendrava sua tessitura: um pedaço de silêncio, um botão da avó e um alinhavo de amores.

Em suas investigações sobre a tinta, Téo recobre o corpo de matizes alaranjados. Sua pele se veste do corpo fluido da matéria e se transforma em águas coloridas: vestidos líquidos que transbordam e se moldam às formas do espaço.



Imagem 58: Experimento V - 4º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora

O menino segue em seu caminho para se vestir de mundo. Durante o período desta pesquisa, Téo teceu várias possibilidades para habitar o corpo. O ateliê instigou seus olhos e ampliou seus territórios expressivos. Na última experimentação aqui registrada, Téo observou os vermelhos de uma melancia e vestiu seu suporte de papel com o sabor da fruta. Transformou a veste branca do papel em tessituras vermelhas feitas com o tecido doce de sua melancia.

Isso quer dizer que meu corpo é feito da mesma carne que o mundo (é um percebido), e que para mais essa carne de meu corpo é participada pelo mundo, ele a *reflete*, ambos, se imbricam mutuamente, [...], encontram-se na relação de transgressão e *encadeamento* – Isso quer ainda dizer: meu corpo não é somente um percebido entre os percebidos, mede-os a todos [...] (MERLEAU-PONTY, 2009-b, p. 225).



Imagem 59: Experimento VI – 6º Movimento (2015) – Fonte: Acervo da autora

O *corpo-veste* de Téo teceu tramas no sensível e se vestiu de tintas, sonhos, lãs e Nina. Na ação de significar o mundo, o menino cobriu seu *corpo-criança* com os pergaminhos desconhecidos do outro. A urdidura dos fios e das grafias traz agora saberes costurados entre o corpo, o tempo e o mundo.

2.5.5 Ian e o *Corpo-Olho*

Porque olhar o objeto é entranhar-se nele.

(Maurice Merleau-Ponty)

A primeira vez que ele entrou no ateliê, fazia frio, e a luz nublada do dia percorria a sala. Ian chegou em silêncios, com o dedo na boca e vestido de azul. Esperei sentada no chão, e ele se aproximou desconfiado. A sala estava preparada para a primeira experimentação do *corpo-tatame*. Apresentei o espaço, mostrei o chão macio e o convidei a entrar.

Os olhos grandes de Ian diziam do desconhecido. Ele permanecia em pausa, olhando fixamente para mim. Aceitou tirar os sapatos e sentou-se no tatame. Durante aproximadamente 25 minutos, Ian ficou habitado de silêncio, e todo o seu corpo se transmutou em olhos para se ocupar de mim.

Enquanto Ian me olhava, sua colega Manu corria, saltava, ria e brincava pelo tatame. Estranhamente, o ateliê continuava no silêncio dos olhos de Ian. Os olhos grandes do menino fizeram morada em mim: fiquei parada, mergulhada na intensidade de ser vista.

Tornei-me território de Ian, e seus olhos se entranharam em mim: caminharam nas fronteiras da minha infância, reconstruíram meus silêncios de menina e amaciaram meus olhares crescidos. Minhas fronteiras se [re]escreveram durante o encontro com o olhar do menino. Os olhos de Ian agora são parte de meus continentes redescobertos, sou um corpo vivo e transformado pelo encontro com o outro.

O olhar obtém mais ou menos das coisas segundo a maneira pela qual ele as interroga, pela qual ele desliza ou se apoia nelas. Aprender a ver as coisas é adquirir um certo estilo de visão, um novo uso do corpo próprio, é enriquecer e reorganizar o esquema corporal (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 212).

Na travessia de ser vista, meu olhar avistou as terras de Ian. Cheguei com cuidado para perceber seus terrenos: descobri as matizes claras de sua pele, observei os pequenos movimentos de seu corpo e a pergunta silenciosa que habitava seus olhos: “Quem é você?”

Ver é entrar em um universo de seres que se mostram [...] olhar um objeto é vir habitá-lo e dali apreender todas as coisas segundo a face que elas voltam para ele. Mas, na medida em que também as vejo, elas permanecem moradas abertas ao meu olhar [...]. Assim, cada objeto é o espelho de todos os outros (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 105).

O tempo entre mim e Ian adquiriu possibilidades de pausa, de eternidade e suspensão: tudo parou entre o instante de ver e ser vista. Enquanto isso, um tempo paralelo corria pelo ateliê: Manu continuava a percorrer incansavelmente o *corpo-tatame*. Chegou a desenhar os contornos de Ian no tecido, e, ainda assim, o *corpo-olho* do menino continuava a investigação de meus territórios.

Ian olhava para mim com todo o corpo. Tateava meus espaços com os olhos, avistava meus cheiros e tesouros. Ian e seu *corpo-olho* apreendiam a minha pessoa e o mundo, saboreando os objetos e outrem com a intensidade palpável de seu olhar.

PAUSA #12

O dia em que Ian me olhou.



Imagem 60: Experimento VII – 1º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora

Na quietude do tatame, Ian me olha.

O tempo e a menina passam, enquanto Ian me olha.

Seus olhos fizeram morada em mim: sou território de Ian.

O tempo, a menina e a linha passam, enquanto Ian me olha.

Depois de saciar um pouco a pergunta de seus olhos, Ian começou a investigar o tatame. O *corpo-olho* do menino descobriu o chão acolchoado e iniciou suas experimentações. Com olhos para habitar o mundo, deitou-se na amplitude do *corpo-tatame* e esperou calmamente a maciez do espaço ocupar sua pele e tornar-se território de Ian.



Imagem 61: Experimento VII – 1º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora

O tempo voltou a correr pelo ateliê. O menino saltitava, engatinhava, escalava as alturas do rolo de espuma e saltava em voos plenos pelo *corpo-*

tatame. Os olhos brilhavam em sua sede de beber o mundo, e Ian mergulhava na textura acolhedora e sensível do chão acolchoado.

Os olhos de Ian voltaram a se ocupar de mim durante vários encontros. Cada vez, demoravam-se menos, e devagar a pergunta silenciosa que traziam foi sendo preenchida, saciada. Os olhares do menino começaram a tatear os territórios do ateliê: suas cores, seus objetos e mistérios.

[...] é preciso que a percepção guarde, no fundo de si, todas as relevâncias corporais delas: é *olhando*, é ainda com meus olhos que chego à coisa verdadeira. [...] Assim, a relação entre as coisas e meu corpo é decididamente singular: é ela a responsável de que, às vezes, eu permaneça na aparência, e outras, atinja as próprias coisas; ela produz o zumbir das aparências, é ainda ela quem o emudece e me lança em pleno mundo (MERLEAU-PONTY, 2009-b, p. 20).

O *corpo-olho* de Ian se entregou à travessia dos desenhos. Experimentou os gostos do giz de cera, olhou os cheiros do lápis de cor e ouviu a fluidez das tintas. Os continentes do menino se alargavam em suas descobertas e seu *corpo-devir* era todo polimorfia: *corpo-tinta*, *corpo-terra*, *corpo-linha*.

As grafias de Ian percorreram cuidadosas o espaço do papel. O gesto que conduzia o lápis observava cada tracejado, escolhia o lugar exato para construir o pouso da linha. O menino criava os desenhos primeiro com os olhos, para depois transmutá-los em um gesto que ocupava a ponta do lápis e, finalmente, transbordava na forma de uma linha.



Imagem 62: Experimento VI – 3º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora

O caminho de Ian sempre se inicia em pausa: uma suspensão no tempo para ver. Seu olhar encontra o mundo, saboreia tranquilamente cada descoberta, percorre as possibilidades e o desconhecido e retorna pleno de outrem. Cada experiência traz um contentamento, espalha-se o deslumbramento de vir a ser, e, em seus encontros, o menino refaz seu nascimento pois, “nascer é ao mesmo tempo nascer do mundo e nascer no mundo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 608).

O sentir é esta comunicação vital com o mundo que o torna presente para nós como lugar familiar de nossa vida. É a ele que o objeto percebido e o sujeito que percebe devem sua espessura. Ele é o tecido intencional que o esforço de conhecimento procurará decompor (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 84).

Ian mergulha na tessitura do mundo, constrói sentidos para ser e compõe desenhos para inscrever seus afetos. Estar no mundo alimenta os olhos do menino, e ele segue com seus silêncios e perguntas.



Imagem 63: Experimento VI – 5º Movimento (2015) – Fonte: Acervo da autora

Na trajetória desta pesquisa, Ian construiu várias pausas para ver o mundo. Seus olhos se entranharam no outro, habitaram novas terras e voltaram transformados, trazendo em seu corpo a digital e a cor de cada encontro. Ainda hoje, durante poucos segundos, o menino volta a me olhar: o tempo se faz suspenso, sinto a quietude da eternidade e ouço novamente a silenciosa pergunta de seus olhos: “Quem é você?”

2.5.6 O *Corpo-Boca* de Maria Rita

As coisas que não têm nome
são mais pronunciadas por crianças.
(Manoel de Barros)

Observo a menina entrar no ateliê, seus olhos grandes e brilhantes percorrem curiosos o espaço. Ela se senta, põe as mãozinhas no chão, sente o *geladinho* da superfície e resolve nele encostar a bochecha. Aprofunda as investigações e saboreia os possíveis gostos do chão.

Foi assim que a conheci: imersa em sua incansável busca por degustar o mundo. Maria Rita conheceu os objetos pelos sabores: apropriou-se do espaço e das coisas através de seu *corpo-boca*. Este catalogava o mundo, desenhava os territórios de si e de outrem através dos sabores percebidos e experienciados.

Cabe portanto reconhecer sob o nome de olhar, de mão e, em geral, de corpo um sistema de sistemas consagrado à inspeção do mundo, capaz de transpor as distâncias, de atravessar o futuro perceptivo, de desenhar na platitude inconcebível do ser concavidades e relevos, distâncias e desvios, um sentido (MERLEAU-PONTY, 2007, p. 139).

No movimento para descobrir o universo das coisas, Maria Rita constrói seus sentidos de *ser-no-mundo*. Absorve pela boca o espetáculo da mundaneidade, e seu *corpo-devir* se transmuta no objeto experimentado:

corpo-árvore, corpo-chão, corpo-deleite. Os objetos, o espaço e outrem só se revestem de significado depois de serem trazidos ao corpo e se tornarem pele, gosto e saber vivido: “ideia profunda e fecunda: não temos consciência de nosso corpo de início, porém das coisas: há quase uma ignorância das modalidades da ação, mas o corpo se move em direção às coisas” (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 25).

Há um elo essencial entre “sentir” e “assumir uma atitude diante do mundo exterior”; todo movimento se desenrola sobre um fundo perceptivo, e toda sensação implica uma exploração motora ou uma atitude do corpo (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 174).

No espaço do ateliê, a menina mergulha na experiência de conhecer os materiais. Os territórios abertos de seu *corpo-criança* tornam-se cada objeto degustado: Maria Rita se transforma em giz, tinta e linha. Retorna das investigações com olhares de encantamento, e seu mundo cresce, amplia-se nos sentidos de seus novos sabores.

Na experiência de ser *corpo-tinta*, Maria Rita caminha ao encontro da matéria, debruça-se sobre a umidade colorida e bebe os seus saberes fluidos. Investe várias vezes sobre a superfície misteriosa da tinta e volta plena, transmutada em amarelos. A vivência da matéria líquida da tinta transforma as fronteiras do *corpo-território* de Maria Rita. Pernas, braços e rosto são [re]significados: o corpo da menina agora é tela, espaço pictórico que acolhe o sensível.

PAUSA #13

As águas de Maria Rita.



Imagem 64: Experimento V – 4º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora

No emaranhado das águas amarelas,
vejo em profundidades a menina.

Seus mergulhos querem beber o mundo.
O mundo naquele momento se desenha em Volpi.

Nas transparências das águas emaranhadas,
vejo a menina beber Volpi em amarelos.

O mundo mergulha na menina,
e a menina, naquele momento, se desenha no mundo.

O envolvimento de Maria Rita com os materiais revela uma experimentação sensorial: “através da experiência concreta, capto uma estrutura intelectual que se impõe a mim, ultrapassa minha singularidade e a contingência do fato; confere *sentido* à série de acontecimentos” (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 401). Os sentidos do corpo voltam-se para ocupar o objeto: desejam apreender seus contornos, trazer aos olhos seus cheiros e compreender os sabores de cada cor.

As investigações de Maria Rita continuam no espaço do ateliê. Depois de realizar várias pesquisas pictóricas usando as mãos como veículo para conduzir a tinta, ela descobre a possibilidade dos pincéis.



Imagem 65: Experimento VII – 2º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora

Seu *corpo-criança* entrega-se à ação de tornar-se pincel. Movimenta-se com liberdade sobre a superfície macia do tatame. Diverte-se

com as possibilidades de investigação: explora o giro sobre o eixo do corpo e cria grafia com os pincéis, utilizando as duas mãos ao mesmo tempo.

O *corpo-boca* de Maria Rita segue em seu caminho para se alimentar de mundo. As canetinhas, antes de cumprirem sua travessia no papel, passeiam pelos paladares apurados da menina. Só depois de descobertas podem seguir seu caminho e construir sabores para os desenhos de Maria.

Durante o período de observação deste trabalho, Maria Rita cresceu e começou a modificar sua forma de estar no mundo. Seu *corpo-boca*, de fevereiro de 2014 a abril de 2015, ocupou-se de descobrir os sabores dos objetos e espaços que a rodeavam. Explorou com dedicação os gostos das tintas, dos lápis e dos suportes.

Devagar a descoberta do mundo das coisas levou Maria a descobrir o mundo da linguagem. Ela seguia em sua ação de degustar os objetos, porém, junto com suas experimentações, nasceram as primeiras palavras. O campo perceptivo da menina havia crescido, e agora cabiam nele o degustar sensível dos dizeres. Segundo Merleau-Ponty, “a criança assume a gama fonêmica, imanente à linguagem que ouve, como assume as estruturas do mundo percebido” (2006-a, p. 23).

As relações sincréticas com outrem também se manifestam no uso que a criança faz da linguagem. As primeiras palavras-frases da criança visam condutas e ações pertencentes tanto a outrem quanto a ela mesma. Isso parece supor uma espécie de abstração. Na realidade, explica-se pelo fato de que não há distinção entre o que é percebido como seu e como pertencente a outrem. *A criança está*

difundida nas imagens que as ações ensejam (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 321).



Imagem 66: Experimento VI – 6º Movimento (2015) – Fonte: Acervo da autora

O *corpo-boca* de Maria Rita ganhou a borda da palavra: agora além de ser um meio de se apropriar do mundo começou a devolver suas percepções e saberes através da expressão da linguagem. Hoje a menina degusta as coisas e outrens que cruzam seu caminho também através do corpo sensível da palavra: ela consegue transformar as experiências em dizeres: habita as tintas com poemas, constrói histórias para as linhas e saboreia as sonoridades de cada palavra dita. No entanto, em alguns momentos quando o seu corpo se torna fome ela volta, deliciada, a degustar os amarelos do mundo.

2.5.7 Manu e o *Corpo-Delicadeza*

Desculpe a delicadeza. Meu olho tem aguamentos.

(Manoel de Barros)

Fazer do olhar morada para a delicadeza. Habitar os gestos com as colheitas diminutas. Manu fez do corpo espaço para a contemplação: seus territórios guardam pequenos achados criados na ponta dos dedos. Seu *corpo-criança* se lança poeticamente no encontro com o mundo.

O poeta Manoel de Barros diz que, “com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças” (1999, p. 4). No exercício de apreender o mundo, a criança experimenta outrem e as coisas através do seu *corpo-devir*. A poliformia do *corpo-criança* constrói suas fronteiras na tessitura da liberdade e do encantamento.

[...] a percepção, as relações de causalidade captadas pela criança não são reflexo dos fenômenos externos nem simples triagem de dados oferecidos pelo meio, mas uma “*configuração*” de sua *experiência*. Por exemplo, o desenho infantil não é um desenho malgrado de adulto, não é reflexo do mundo; é uma maneira de exprimir o mundo. [...] Portanto, à percepção e ao conhecimento, na criança, subjaz uma função mais profunda, que está em relação estreita com a afetividade (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 299-300).

Na travessia para conhecer o mundo, a criança começa a construir os territórios do outro através da relação estabelecida com cada ser/objeto

encontrado. O corpo transmuta-se em outrem, assimila seus cheiros, ações e perguntas através de seus afetos: somos inteiramente possibilidade de encontro – seres relacionais.

O mundo só tem significação porque tem uma direção; toda localização dos objetos no mundo pressupõe a minha localidade; em certo sentido, o objeto da percepção não para de nos falar do homem; ele é expressivo de nós como sujeito encarnado. *O objeto já está diante de nós como um outro, por isso ele nos ajuda a compreender como pode haver percepção de outrem* (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 541-542).

O *corpo-criança* de Manu veste-se de delicadeza e se engaja no encontro com outrem e as coisas. Seus movimentos são pequenos, buscam tocar o pergaminho do outro, seja ele um colega, seja um tecido, com suavidade. Na matéria tecida em delicadeza de Manu, os encontros se revelam em afagos.

O tatear singelo da ponta de seus dedos transforma a ação de pintar com as mãos em um ato de sensibilidade estética. O corpo de Manu se transfere todo para a extremidade das mãos: ele respira, olha o objeto, percorre suas memórias e assimila seus mistérios.

Nos territórios delicados da menina, o encontro entre a tinta, as mãos e o tecido do tatame revela um diálogo com tramas fiadas na suavidade e na suspensão do tempo. Toda a possibilidade de *ser-mundo* apresenta-se naquele instante percebido.

PAUSA #14

A Casa



Imagem 67: Experimento VII – 2º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora

Nas terras invisíveis de seu corpo,
Manu construiu uma morada para a delicadeza.

As paredes são tecidas em afetos e
o chão é coberto de azuis.
Bem lá no canto mora um silêncio,
junto com ele pernoita um tesouro.

Com seu *corpo-criança*, Manu segue em suas investigações pelo ateliê. Para nascer os desenhos, a menina escolhe calmamente suas cores. Toca o giz de cera como quem colhe uma fruta doce: saboreia-o com os olhos, percorre seus contornos com a boca e sente seus cheiros com as mãos.



Imagem 68: Experimento VI – 2º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora

As grafias de Manu aparecem em linhas suaves sobre a superfície do papel. Os gestos são tranquilos, aparecem em pausas sobre o burburinho do ateliê. Seus desenhos não buscam ocupar o espaço: têm preferência pelos cantos e tramas pequeninas.

As narrativas dos desenhos de Manu trazem nos traços a delicadeza de seus encontros: “há subjetividade do desenho da criança no sentido de que ela procura traduzir o seu contato com a coisa, mas também procura nos dar a presença real da coisa” (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 517). O *corpo-devir* da menina se expressa em contemplação: estabelece diálogos sagrados entre o lápis e o papel. As linhas caminham respeitosas sobre o espaço em branco e revelam a importância de seus afetos.

O desenho é uma relação total e global com o objeto: [...] sua intenção não é fornecer a representação conforme a aparência visual, mas fazer uma exposição afetiva, ativa [...]. Aliás, não existe “aspecto visual” para a criança [...]: a criança não tem ideia do que é visão, mas do que são as coisas (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 518).

Na brincadeira de ser eu, ela mesma e outrem, Manu vai tecendo seus territórios. O desenho revela-se como uma forma de inscrever em linhas a importância dos afetos. As grafias ampliam seu repertório de acordo com o crescimento do mundo da menina. “O desenho assume seu lugar através da relação polimorfa eu-outrem” (MERLEAU-PONTY, 2006-a, p. 519).



Imagem 69: Experimento VI – 5º Movimento (2015) – Fonte: Acervo da autora

Durante esta pesquisa, o *corpo-devir* de Manu se ocupou da ação de descobrir e tornar-se o corpo misterioso de outrem. Em seus encontros, outrem fez suas aparições em várias vestes: transmutou-se em vestidos diáfanos de

tintas, cobriu-se com a forma esguia do lápis, escreveu-se na *pele-pergaminho* do colega e transformou-se na possibilidade inquietante da argila.

Com o tatear pleno de delicadezas, Manu segue sua travessia para encontrar o outro. O *corpo-criança* já revela algumas memórias de seus passos; caminha com saberes encarnados, nascidos em cada diálogo, em cada instante vivido no mundo. Os territórios de Manu se encantaram: são terras férteis e abertas, prontas para enlaçar o abraço entre a menina, o mundo e a Arte.

PAUSA #15

De quando se fez o silêncio

Da altura das pernas vejo o mundo:

azuis, crianças e passarinhos.

Do canto dos olhos ouço as terras:

ocres, canelas e continentes.

Do fundo do corpo colho os achados:

Maurice, delicadezas e finitude.



Imagem 70: Experimento IV – 1º Movimento (2013) – Fonte: Acervo da autora

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: DE QUANDO OS OLHOS PERCORREM AS TERRAS

Hoje eu desenho o cheiro das árvores.

(Manoel de Barros)

A travessia para a realização desta pesquisa transformou o meu *estar-no-mundo*. A possibilidade de me debruçar sobre a minha prática docente e extrair dela sentidos e saberes modificou minha atuação como *artista-professora*. O mestrado possibilitou-me agregar conhecimento teórico à vivência pedagógica. Graças a esta pesquisa, encontro-me hoje mais capaz e com ferramentas melhores para justificar as minhas ações e o meu pensamento no ensino de artes visuais.

Desde o começo da história como docente, habitavam-me interesses sobre a forma peculiar com que as crianças observam, vivenciam e acolhem o mundo. As fotografias e anotações que percorrem esta pesquisa revelam instantes de um intervalo precioso entre a investigação, a percepção e o nascimento de um trabalho expressivo. Meus olhos já buscam as pequenas descobertas da infância: os movimentos ínfimos e repletos de potência criadora, o despertar de um novo entendimento sobre o mundo.

No entanto, mesmo colhendo os pequenos tesouros das crianças, a luz lançada sobre eles só iluminava o meu corpo. O mestrado possibilitou o transbordamento dos meus achados, trouxe entendimento sobre a minha forma de trabalhar e de observar a infância.

O caminho até chegar à pós-graduação foi longo, começou em 2010, quando descobri a obra de Maurice Merleau-Ponty. A maneira como o filósofo fala sobre o corpo, a importância que atribui não só ao pensamento, mas também aos afetos, à percepção, aos sentidos e à memória, produziu desdobramentos no meu *corpo-devir*. Compreender a mim mesma como um *ser-no-mundo*, que constrói sua tessitura existencial no encontro com o outro e se constitui como um sujeito encarnado trouxe alimento para o meu *corpo-artista-professora*.

Encontrei em Merleau-Ponty ressonâncias com o meu fazer, perceber e pensar sobre o ensino de Arte para a infância. As leituras que fiz sobre o filósofo antes do mestrado formaram o alicerce para a minha proposta de pesquisa. O estudo profundo da obra desse autor, realizado durante a pesquisa, sobre o corpo e a criança possibilitou uma [re]significação do meu olhar junto à infância e o entendimento do corpo como espaço do sensível. A fenomenologia desenvolvida por Merleau-Ponty trouxe também a fundamentação e o reconhecimento da importância da narrativa como possibilidade de construção de um trabalho científico e, ao mesmo tempo, perceptivo, sensível e poético.

A opção por estudar exclusivamente a obra de Merleau-Ponty foi feita devido à densidade de sua escrita e à complexidade de sua construção do pensamento. O estudo sobre sua obra começou em 2010, de forma mais livre; já durante o processo de pesquisa no mestrado, a leitura e a reflexão sobre o corpo e a infância em Merleau-Ponty foi muito profunda, difícil e desafiante. Li, reli, li de novo e mais uma vez, e, a cada encontro, mais uma parte se revelava: compreendi que a palavra do filósofo foi construída em eterno devir, aberta à

constante [re]significação e, portanto, sem nunca se fechar num entendimento total. A escrita de Merleau-Ponty se fez da mesma tessitura de seu *corpo-filósofo*: traz em si o expresso e o exprimido, tornando-se um espaço de construção e reconstrução de significados.

As categorias corporais *corpo-pergaminho*, *corpo-fogo*, *corpo-delicadeza*, *corpo-olho*, *corpo-medo*, *corpo-boca* e *corpo-veste* foram criadas a partir da análise da coleta de dados desta pesquisa e se originaram no processo de estudo da obra de Merleau-Ponty. A reflexão profunda realizada pelo autor, e, posteriormente, por mim, sobre a polimorfia do *corpo-criança* fez com que, ao voltar a olhar os registros dos alunos, eu começasse a perceber construções polimorfas de seus corpos ao se transformarem na coisa investigada. A capacidade, relatada pelo filósofo, de a criança se transmutar no outro e no objeto percebido saltou-me aos olhos: tornou-se palpável durante a observação das crianças no espaço do ateliê. A partir daí, escolhi 8 crianças, dentre as 36 observadas, e criei categorias corporais a partir de suas construções mais significativas durante os experimentos realizados no ateliê.

As categorias corporais criadas não são nem pretendem ser compreendidas como um método de classificação corporal da criança. A pesquisa aqui apresentada não propõe uma metodologia de ensino: faz um convite ao professor para olhar a infância. É importante compreender que este olhar é um espaço em devir, aberto e receptivo ao outro, e, portanto, precisa tecer-se na sensibilidade, na exigência do estudo e, principalmente, num entendimento diferenciado sobre a criança.

Um aspecto importante da pesquisa foi estruturar um entendimento da criança como sujeito, dotado de percepção e engajamento no mundo

diferenciado do adulto e com potências expressivas próprias, que precisam ser vistas e reconhecidas segundo suas particularidades. A compreensão da criança passa pela percepção e entendimento do seu corpo polimorfo, da sua fusão com outrem e as coisas, da sua concepção onírica do mundo, da sua relação corporal com o tempo e o espaço, da matéria afetiva de seus desenhos e da sua construção lúdica da palavra. O estudo de Merleau-Ponty sobre a infância revela todos os aspectos citados e permite vislumbrar o respeito e o cuidado que o filósofo tinha para com a criança.

Desde o início da atuação como docente, a minha forma de ver e interagir com a criança foi construída no respeito pela sua forma de manifestação expressiva juntamente com o desenvolvimento de uma escuta sensível às suas proposições, questionamentos e observações. A dissertação possibilitou fundamentar a minha atitude perante a criança e a minha concepção da infância, fornecendo fundamentações profundas e bem estruturadas, que justificam a minha forma de pensar e ensinar Arte no espaço da escola regular. Além disso, trazer o conceito de polimorfia estruturado por Merleau-Ponty, como uma forma de olhar e trabalhar com a infância dentro do ensino de Arte possibilitou o não enquadramento da produção artística da criança juntamente com o respeito por sua expressividade própria e a garantia de sua autoralidade.

A pesquisa possibilitou também a constatação de que uma escola que fundamenta seu projeto pedagógico tendo como um dos eixos estruturantes a área de Arte propicia a formação estética dos alunos de maneira ampla e significativa. Os resultados desta pesquisa, mesmo não sendo o objetivo inicial, validam a proposta pedagógica da Escola da Serra e revelam como o ensino

da Arte, ao ser vista como área de conhecimento autônomo, pode-se estabelecer efetivamente como um espaço para a construção de saberes e significados na infância.

Outro aspecto relevante abordado na pesquisa é a importância de o professor de Artes Visuais na Educação Infantil ser também artista. A construção sensível do olhar e a orientação do processo de criação e pesquisa na área de Arte, a meu ver, só se estabelece de forma profunda e significativa se o corpo do docente se estabelece na relação *artista-professor*. O exercício artístico do professor é fundamental para que sua atuação docente se estabeleça de maneira sensível, estimulante e respeitosa frente à manifestação expressiva da criança.

Destaco também a relevância de se fazer uma pesquisa tendo a primeira infância (de 1 a 3 anos) como objeto de estudo. No decorrer da atuação docente, escutei, em vários momentos, comentários sobre o ensino de Arte para crianças de 1 a 3 anos os quais questionavam como era possível dar aula de Arte para crianças dessa idade, se elas conseguiam realmente fazer alguma coisa. Esta pesquisa traz fundamentos concretos e evidencia tanto a capacidade criativa e de construção de saber da criança pequena quanto a importância da Arte no currículo da Educação Infantil como área autônoma de conhecimento e promotora da construção de saberes na infância.

O estudo sobre Merleau-Ponty, com foco sobre a infância e o corpo, juntamente com os relatos sobre a criança realizados nesta dissertação, contribuem para possíveis estudos e pesquisas posteriores que tenham como foco a criança e sua relação com o material expressivo. Estes mesmos estudos e relatos reforçam e auxiliam também o entendimento da Arte como um campo

de vivência corporal e colaboram para futuros trabalhos dentro desta abordagem.

Corpo-Território observou e analisou as transformações que ocorrem no *corpo-criança* ao tocar e ser tocado por um material expressivo, na esfera do ensino de Arte na Educação Básica. As narrativas da pesquisa trazem o olhar do meu *corpo-observador*, que se localiza e intervém no espaço de observação: o olhar parte de um corpo que possui ponto de vista, escolhe o que deseja ver e, conseqüentemente, não observa tudo ao mesmo tempo.

O processo de transformar em escrita o que os olhos captavam como pontos importantes no processo de desenvolvimento do *corpo-criança* foi um longo caminho. Eu reconhecia a importância do que via, mas ainda não sabia como fazer a travessia entre os meus olhos e o território da palavra. Dissertar sobre o sensível e, ao mesmo tempo, fundamentar os achados na obra de Merleau-Ponty foi uma tarefa árdua e absolutamente necessária e transformadora.

Ao ler a dissertação, percebo que iniciei a travessia para alcançar esse desejo: trazer à tona os tesouros que colhi na *casa-ateliê*, lançar luz sobre o entendimento da polimorfia e da totalidade do *corpo-criança* e reconhecer a Arte como um campo significativo de construção de sentidos e significados na infância.

No decorrer da pesquisa, aprofundei meu entendimento sobre a criança, o ateliê e o processo de aprendizagem em Arte e comecei a observar possíveis apontamentos sobre a metáfora na infância como um futuro objeto de pesquisa. Percebi a possibilidade de desenvolver uma pesquisa sobre a

metáfora de Lakoff & Johnson aliada à cognição imaginativa de Epland. O objetivo da pesquisa seria propor o entendimento da produção visual da infância como um espaço de construção metafórica através da análise dos desenhos e pinturas criados por crianças de 1 a 8 anos dentro da disciplina de Artes Visuais no espaço da escola regular. O estudo aliaria ainda o registro e análise das oralizações das crianças sobre seu processo de aprendizagem em Arte observando a estrutura metafórica destas falas ao dizer sobre o objeto artístico.

O desfecho da pesquisa invade o meu corpo e inscreve em meus territórios contentamentos, perguntas, desejos de vir a ser e gratidão. Aos olhos poéticos e exigentes de Maurice, deixo meus encantamentos em azuis; à presença amorosa e firme de Ana Cristina, entrego meus tesouros em silêncio; e aos fogos bailarinos das crianças, devolvo meus olhos transbordados de bem- querer.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.sescsp.org.br/online/artigo/580>. Entrevista concedida ao portal eletrônico do SESC.

BARROS, Manoel de. *Compêndio para uso dos pássaros*. In: MANOEL DE BARROS. *Biblioteca Manoel de Barros*. 1ª ed. São Paulo: Editora Leya, 2013. v. 4.

_____. *Concerto a céu aberto para solos de ave*. In: MANOEL DE BARROS. *Biblioteca Manoel de Barros*. 1ª ed. São Paulo: Editora Leya, 2013. v. 10.

_____. *Exercícios de ser criança*. In: MANOEL DE BARROS. *Biblioteca Manoel de Barros*. 1ª ed. São Paulo: Editora Leya, 2013. v. 14.

_____. *Livro sobre nada*. In: MANOEL DE BARROS. *Biblioteca Manoel de Barros*. 1ª ed. São Paulo: Editora Leya, 2013. v. 12.

_____. *O livro das ignorâncias*. In: MANOEL DE BARROS. *Biblioteca Manoel de Barros*. 1ª ed. São Paulo: Editora Leya, 2013. v. 11.

_____. *Retrato do artista quando coisa*. In: MANOEL DE BARROS. *Biblioteca Manoel de Barros*. 1ª ed. São Paulo: Editora Leya, 2013. v. 13.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012. 242 p.

PESSOA, Fernando. *O guardador de rebanhos*. 9ª ed. São Paulo: Ed. Landy, 2006. 36 p.

CARRASCOZA, João Anzanello. *Caderno de um ausente*. 1ª ed. São Paulo: Cosac Naif, 2014. 128 p.

CAVALCANTI, Zélia. *Arte na sala de aula*. 1ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 79 p.

EQUIPE PEDAGÓGICA. *Projeto pedagógico da Escola da Serra*. Belo Horizonte, 2013. 65 p.

FREIRE, Priscila. *Histórias de Guignard*. Belo Horizonte: Formato, 2009. 36 p.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Trad.: Eric Nepomuceno. 9ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2002. 270 p.

GICOVATE, Silvana Vazquez. *Corpo espaço de significações e de saberes: um estudo sobre Merleau-Ponty e algumas considerações sobre Rudolf Laban*. 1ª ed. Londrina: Ed. UEL, 2001. 49 p.

MACHADO, Marina Marcondes. *Merleau-Ponty e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 120 p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Psicologia e pedagogia da criança*. Trad. Ivone C. Benedetti. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006-a. 569 p.

_____. *A estrutura do comportamento*. Trad. Márcia Valéria Martinez de Aguiar. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006-b. 349 p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A prosa do mundo*. Trad. Paulo Neves. 1ª ed. São Paulo: Cosac Naif, 2007. 249 p.

_____. *Elogio da Filosofia*. Trad. de Antônio Teixeira. 1ª ed. Lisboa: Guimarães & C., 1979. 32 p.

_____. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. 662 p.

_____. *Conversas*. Trad. Fábio Landa e Eva Landa. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009-a. 89 p.

_____. *O visível e o invisível*. Trad. José Artur Gianotti e Armando Moura d'Oliveira. 4ª ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2009-b. 271 p.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas: Papirus, 2004. 128 p.

PAULHAN, J. *La peinture moderne ou l'espace sensible au coeur, La Table Ronde*, nº 2, fev. 1948; remanejado para *La peinture cubiste*, 1953, reed. Paris, Gallimard, col. *Folio Essais*, 1990.

PALHARES, Juliana Mendonça de Castro. *Encantadores de palavras: analogias e metáforas como discurso poético da infância*. In: Congresso da Federação Arte/Educadores do Brasil, 23, 2013, Porto de Galinhas. *Comunicações*. Porto de Galinhas: CONFAEB, 2013, p. 1-10.

APÊNDICES

Tabela 1 – Experimentos (continua)

EXPERIMENTO	MOVIMENTO	DURAÇÃO	CARGA HORÁRIA	Nº DE CRIANÇAS
Experimento I: <i>Bananas</i>	1º Movimento: Apreciação e degustação (2013)	4 semanas	4 horas	17
	2º Movimento: Pintura de bananas (2013)	4 semanas	4 horas	17
Experimento II: <i>Tatuagem</i>	1º Movimento: Aquarela 1 (2013)	1 semana	2 horas	19
	2º Movimento: Aquarela 2 (2013)	1 semana	2 horas	19
Experimento III: <i>Narrativas de Vinícius</i>	1º Movimento: Pinturas (2013)	1 semana	1 hora	19
	2º Movimento: Aquarela 2 (2013)	1 semana	1 hora	19

Tabela 1 – Experimentos

(continua)

EXPERIMENTO	MOVIMENTO	DURAÇÃO	CARGA HORÁRIA	Nº DE CRIANÇAS
Experimento IV: <i>Percurso para um corpo-território</i>	1º Movimento: <i>Pintura-Ocupação</i> (2013)	1 semana	2 horas	19
Experimento V: <i>Os gostos que tem Volpi</i>	1º Movimento: Milho, canjica e desenho (2014)	2 semanas	2 horas	17
	2º Movimento: Pintura coletiva (2014)	1 semana	1 hora	17
	3º Movimento: Fogos (2014)	1 semana	1 hora	17
	4º Movimento: Pintura de bandeirões (2014)	3 semanas	5 horas	17

Tabela 1 – Experimentos

(continua)

EXPERIMENTO	MOVIMENTO	DURAÇÃO	CARGA HORÁRIA	Nº DE CRIANÇAS
Experimento VI: <i>Corpo-Circuito</i>	1º Movimento: <i>Circuito Ateliê</i> (2014)	2 semanas	2 horas	20
	2º Movimento: Durex, lápis e fios (2014)	2 semanas	2 horas	20
	3º Movimento: Durex, retângulos e linhas (2014)	1 semana	2 horas	18
	4º Movimento: Argila (2014)	1 semana	1 hora	20
	5º Movimento: <i>Quadrados e Retângulos</i> (2015)	3 semanas	3 horas	20

Tabela 1 – Experimentos

(conclusão)

EXPERIMENTO	MOVIMENTO	DURAÇÃO	CARGA HORÁRIA	Nº DE CRIANÇAS
Experimento VI: <i>Corpo-Circuito</i>	6º Movimento: <i>Experimento em vermelho</i> (2015)	3 semanas	3 horas	20
Experimento VII: <i>Corpo-Tatame</i>	1º Movimento: <i>Primeiras expedições sobre o tatame</i> (2014)	2 semanas	2 horas	19
	2º Movimento: Pintura (2014)	6 semanas	6 horas	20
	3º Movimento: <i>Corpo-Tatame e Corpo-Almofada</i> (2014)	2 semanas	2 horas	20

Tabela 2 – Corpo-Categoria

(continua)

CORPO-CATEGORIA	CRIANÇA	IMAGEM
<i>Corpo-Pergaminho</i>	. Cora: - Período de observação: 27 meses - Idade: 1 a 3 anos	 Imagem 71: Experimento II – 2º Movimento (2013) – Fonte: Acervo da autora
<i>Corpo-Pergaminho</i>	. Maria Clara: - Período de observação: 27 meses - Idade: 1 a 3 anos	 Imagem 72: Experimento II – 1º Movimento (2013) – Fonte: Acervo da autora
<i>Corpo-Medo</i>	. Valentina: - Período de observação: 20 meses - Idade: 2 a 3 anos	 Imagem 73: Experimento VI – 6º Movimento (2015) Fonte: Acervo da autora

Tabela 2 – Corpo-Categoria

(continua)

CORPO-CATEGORIA	CRIANÇA	IMAGEM
<i>Corpo-Fogo</i>	. Lucca: - Período de observação: 27 meses - Idade: 1 a 3 anos	 Imagem 74: Experimento II – 2º Movimento (2013) – Fonte: Acervo da autora
<i>Corpo-Veste</i>	. Téo: - Período de observação: 19 meses - Idade: 2 a 3 anos	 Imagem 75: Experimento VI – 2º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora
<i>Corpo-Olho</i>	. Ian: -Período de observação: 21 meses - Idade: 1 a 3 anos	 Imagem 76: Experimento VI – 6º Movimento (2015) Fonte: Acervo da autora

Tabela 2 – Corpo-Categoria

(conclusão)

CORPO-CATEGORIA	CRIANÇA	IMAGEM
<i>Corpo-Boca</i>	Maria Rita -Período de observação: 21 meses - Idade: 1 a 3 anos	 Imagem 77: Experimento V – 4º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora
<i>Corpo-Delicadeza</i>	. Manu: -Período de observação: 21 meses - Idade: 1 a 3 anos	 Imagem 78: Experimento VI – 2º Movimento (2014) – Fonte: Acervo da autora