

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Escola de Belas Artes

Programa de Pós-Graduação em Artes

Juliana Mendonça de Castro Palhares

METÁFORA E INFÂNCIA:

**a metáfora na produção visual e nas experiências
artísticas em Artes Visuais na Educação Infantil**

Belo Horizonte

2022

Juliana Mendonça de Castro Palhares

**METÁFORA E INFÂNCIA:
a metáfora na produção visual e nas experiências
artísticas em Artes Visuais na Educação Infantil**

Versão final

Tese 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 Doutorado em Artes.

Linha de Pesquisa: Ensino-aprendizagem em Arte

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucia Gouvêa Pimentel

Belo Horizonte

2022

Ficha catalográfica
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

707 P161m 2022	<p>Palhares, Juliana, 1973- Metáfora e infância [manuscrito] : a metáfora na produção visual e nas experiências artísticas em artes visuais na educação infantil / Juliana Mendonça de Castro Palhares. – 2022. 2 v. : il.</p> <p>Orientadora: Lucia Gouvêa Pimentel.</p> <p>Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Arte – Estudo e ensino – Teses. 2. Educação de crianças – Teses. 3. Educação pré-escolar – Teses. 4. Cognição – Teses. 5. Arte e educação – Teses. I. Pimentel, Lucia Gouvêa, 1947- II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.</p>
----------------------	---



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

FOLHA DE APROVAÇÃO

Folha de Aprovação - Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de Doutorado da aluna **JULIANA MENDONÇA DE CASTRO PALHARES** - Número de Registro - **2017673140**.

Título: **"METÁFORA E INFÂNCIA: A metáfora na produção visual e nas experiências artísticas em Artes Visuais na Educação Infantil"**

Prof.ª Dr.ª Lucia Gouvêa Pimentel – Orientadora – EBA/UFG

Prof.ª Dr.ª Rejane Galvão Coutinho – Titular – Universidade Estadual Paulista

Prof.ª Dr.ª Rosvita Kolb Bernardes – Titular – EBA/UFG

Prof. Dr. Eugênio Paccelli da Silva Horta – Titular – EBA/UFG

Prof.ª Maria Stela Fortes Barbieri – Titular – Binãh Espaço de Arte

Prof.ª Dr.ª Maria Angélica Lucas Sátiro - Titular - Associação Creamundos Bcn

Belo Horizonte, 23 de setembro de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Gouvea Pimentel, Professora Magistério Superior - Voluntária**, em 14/10/2022, às 15:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Folha de Aprovação EBA-CPGART 1827319 SEI 23072.255641/2022-75 / pg. 1



Documento assinado eletronicamente por **Eugenio Paccelli da Silva Horta, Membro**, em 18/10/2022, às 09:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rejane Galvão Coutinho, Usuária Externa**, em 18/10/2022, às 10:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosvita Kolb Bernardes, Servidor(a)**, em 18/10/2022, às 22:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mariana de Lima e Muniz, Coordenador(a)**, em 23/11/2022, às 17:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site: https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1827319** e o código CRC: **346153D2**.

Referência: Processo nº 23072.255641/2022-75

SEI nº 1827319

Folha de Aprovação EBA-CPGART 1827319 SEI 23072.255641/2022-75 / pg. 2

Para Lucia,

Gratidão pela partilha,
os olhos generosos e a mão terna.

Sem você a travessia não seria possível.

Travessia e gratidão

Pesquisar é um exercício de atravessar. Atravessar a si mesmo, atravessar para encontrar o outro, atravessar o desconhecido e emergir transformado no final do caminho.

Venho agradecer os afetos que atravessaram meu percurso.

À Lucia, que acolheu, desafiou e acreditou na travessia: gratidão pela generosidade e por me trazer à tona.

Ao Henrique e à Júlia, meus amores que me acompanham na vida: gratidão pela paciência e parceria.

Ao José e à Heloisa, meus pais: gratidão por me tornarem um *ser-no-mundo*.

Ao Keko, à Carol e ao Cauê, meus irmãos: gratidão pelo caminho compartilhado.

Ao João (*in memoriam*) e ao Mauro (*in memoriam*), meu avô e meu amigo: gratidão pelos aprendizados poéticos.

À Marcela, minha pititinha: gratidão por manter viva a criança que mora em mim.

À Teresa, minha querida amiga: gratidão pela sabedoria.

Aos amigos – Vanessa, Sandrinha, Úcia, Niltinho, Giovanna, Quel, Gabi e Bia: gratidão pelos afetos.

Às crianças que participaram da pesquisa: gratidão pelo acolhimento e generosidade.

À Casa Viva e à Escola da Serra: gratidão pelo apoio e a casa aberta.

Às professoras Lívia Arnaut, Lílian Maria dos Santos e Cristiane Brito: gratidão pela parceria.

Ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais: gratidão pelo apoio.

À CAPES: gratidão pelo apoio.

Ao professor Imanol Aguirre: gratidão pela acolhida e parceria.

Aos professores Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, Eugênio Paccelli da Silva Horta, Rejane Galvão Coutinho, Rosvita Kolb Bernardes, Maria Angélica Lucas Sátiro, Maria Stela Fortes Barbieri, Ana Cristina Carvalho Pereira e Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães: gratidão pelos olhos e a generosidade.

RESUMO

Metáfora e Infância é uma tese sobre a compreensão da metáfora como um mecanismo fundamental para a construção de novos sentidos e significados, tendo a obra de Lakoff e Johnson como estruturante na conceituação da metáfora. Investiga-se sobre a presença e as formas de manifestação da metáfora nas produções visuais e nos processos de experimentação artísticas das crianças de 4 a 6 anos, a partir da análise de sua capacidade de construir novas maneiras de estruturar a experiência e [re]construir os sentidos.

Palavras-chave: Infância; Metáfora; Cognição Imaginativa; Experiência Estética; Ensino de Artes Visuais.

ABSTRACT

Metaphor and Childhood is a dissertation about understanding metaphors as a fundamental mechanism to build new senses and meanings, using Lakoff and Johnson's work as a framework for defining the concept of metaphor. It investigates the presence of metaphor and its manifestations in visual productions and in the artistic experimentations of children between 4 and 6 years of age, based on the analysis of their capability to build new ways to structure the experience and [re]build meanings.

Keywords: Childhood; Metaphor; Imaginative Cognition; Aesthetic Experience; Visual Arts Teaching.

LISTA DE IMAGENS

- Imagem 1: *Constelação*, de Gabriel (6 anos) - (guache sobre papel, 2013). Fonte: Acervo da Autora (2013)28
- Imagem 2: *Nuvem – Série Veste Poética*, de Henrique (5 anos) - (papel, tinta, arame e giz de cera, 2002). Fonte: Acervo da Autora (2002)43
- Imagem 3: Experiência III – Movimento II – *Investigar a paisagem* – Desenho de observação de Reinaldo (5 anos) - (caneta *softpoint* sobre papel, 2019). Fonte: Acervo da Autora (2019)57
- Imagem 4: Experiência II – Movimento II – *Argila II* - Ana (5 anos) – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)81
- Imagem 5: Experiência III – Movimento II – *Corpo* – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)92
- Imagem 6: Experiência II – Movimento I – *Universo Imaginário* – Desenho feito por Iara (5 anos) - (caneta *softpoint* sobre papel, 2018) – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2018)99
- Imagem 7: Experiência II – Movimento I – *Universo Imaginário* – Desenho feito por Maria (4 anos) - (caneta *softpoint* sobre papel, 2020) – Colégio Público Cardenal Ilundain Pamplona – Pamplona (Espanha). Fonte: Acervo da Autora (2020)99
- Imagem 8: Experiência III – Movimento III – *Descobrimo Tarsila* – Desenho de Janaína (5 anos) - (caneta *softpoint* e lápis de cor sobre papel, 2019) – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2019)101
- Imagem 9: Experiência III – Movimento III – *Descobrimo Tarsila* – Desenho de Clara (5 anos) - (caneta *softpoint* e lápis de cor sobre papel, 2019) – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2019)102
- Imagem 10: Nina (2 anos) durante a experimentação *Corpo-Percurso* - (guache, pincéis com cabos de vassoura, papel layout, 2013) – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2013)104

Imagem 11: Garatuja com estruturas circulares simples e com linhas múltiplas criadas por crianças de 2 e 3 anos durante a experimentação <i>Corpo-Circuito</i> - (caneta hidrográfica sobre papel layout, 2015) – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2015)	105
Imagem 12: Garatuja feita por Maria (3 anos) durante a experimentação <i>Corpo-Percurso</i> - (guache sobre papel layout, 2013) – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2013) ...	106
Imagem 13: Experiência I – <i>Por que cantam os passarinhos?</i> – Desenho feito por Henrique (4 anos) - (caneta <i>softpoint</i> sobre papel, 2017) – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2017)	108
Imagem 14: <i>Sem título</i> , de Antônio (3 anos) - (guache e barbante sobre papel, 2008) – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2008)	114
Imagem 15: <i>Diário Poético</i> . Fonte: Acervo da Autora (2019)	120
Imagem 16: <i>Diário Poético</i> . Fonte: Acervo da Autora (2021)	125
Imagem 17: <i>Diário Poético</i> . Fonte: Acervo da Autora (2021)	126
Imagem 18: Experiência I – Movimento II – <i>Argila</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	129
Imagem 19: Experiência II – Movimento III – <i>Areia</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	131
Imagem 20: Experiência II – Movimento III – <i>Areia</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	132
Imagem 21: Experiência II – Movimento III – <i>Areia</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	133
Imagem 22: Experiência I – Movimento IV – <i>Pedras</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	135
Imagem 23: Experiência I – Movimento I – <i>Tinta para comer</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	139
Imagem 24: Experiência I – Movimento I – <i>Tinta para comer</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	140
Imagem 25: Experiência III – Movimento I – <i>Fita Adesiva</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	143

Imagem 26: Experiência III – Movimento I – <i>Fita adesiva</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	144
Imagem 27: Experiência III – Movimento II – <i>Corpo</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	146
Imagem 28: Experiência III – Movimento II – <i>Corpo</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	146
Imagem 29: Experiência III – Movimento II – <i>Corpo</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	147
Imagem 30 Experiência I – <i>Por que cantam os passarinhos</i> – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2017)	150
Imagem 31: Experiência I – <i>Por que cantam os passarinhos</i> – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2017)	151
Imagem 32: Experiência II – Movimento I – <i>Universo Imaginário</i> – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2018)	154
Imagem 33: Experiência II – Movimento I – <i>Universo Imaginário</i> – Escola da Serra – Desenho de Bento (5 anos) – (caneta <i>softpoint</i> sobre papel, 2018). Fonte: Acervo da Autora (2018)	155
Imagem 34: Experiência II – Movimento I – <i>Universo Imaginário</i> – C.P.C.I.P. (Pamplona/Espanha) – Desenho de Pablo (4 anos) – (caneta hidrocor sobre papel, 2020). Fonte: Acervo da Autora (2020)	156
Imagem 35: Experiência II – Movimento II – <i>Investigando o Universo</i> – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2018)	158
Imagem 36: Experiência II – Movimento II – <i>Investigando o Universo</i> – Escola da Serra – Desenho de Arthur (5 anos) – (pastel a óleo sobre papel, 2018). Fonte: Acervo da Autora (2018)	159
Imagem 37: Experiência II – Movimento III – <i>Universo Imaginário II</i> – Escola da Serra - Desenho de Júlia (5 anos) – (pastel à óleo e aquarela sobre papel, 2018). Fonte: Acervo da Autora (2018)	160
Imagem 38: Experiência II – Movimento IV – <i>Para Casa Espacial</i> – Atividade feita por Henrique (5 anos) - Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2018)	161

Imagem 39: Experiência II – Movimento IV – <i>Para Casa Espacial</i> – Atividade feita por Henrique (5 anos) - Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2018)	162
Imagem 40: Experiência II – Movimento IV – <i>Céus de Van Gogh</i> – Escola da Serra - Desenho de André (5 anos) – (lápis de cor, caneta hidrocor e giz de cera sobre papel, 2018). Fonte: Acervo da Autora (2018)	165
Imagem 41: Experiência II – Movimento V – <i>Invenções de Tomie</i> – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2018) ..	167
Imagem 42: Experiência II – Movimento V – <i>Invenções de Tomie</i> – Escola da Serra - Desenho de Ana (5 anos) – (pastel à óleo sobre papel, 2018). Fonte: Acervo da Autora (2018)	167
Imagem 43: Experiência II – Movimento V – <i>Invenções de Tomie</i> – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2018) ..	168
Imagem 44: Experiência II – Movimento VI – <i>Observando Tomie</i> – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2018) ..	171
Imagem 45: Experiência II – Movimento VI – <i>Observando Tomie</i> – Escola da Serra - Desenho de Cristiano (4 anos) – (caneta hidrocor sobre papel, 2018). Fonte: Acervo da Autora (2018)	171
Imagem 46: Experiência II – Movimento VII – <i>Pinturas Imaginárias</i> – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2018)	172
Imagem 47: Experiência II – Movimento VII – <i>Pinturas Imaginárias</i> – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2018)	173
Imagem 48: Experiência III – Movimento I – <i>Olhar a paisagem</i> – Escola da Serra - Desenho de Martinho – (caneta hidrocor e lápis de cor sobre papel, 2019). Fonte: Acervo da Autora (2019)	176
Imagem 49: Experiência III – Movimento II – <i>Investigar a paisagem</i> . Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2019)	177
Imagem 50: Experiência III – Movimento II – <i>Investigar a paisagem</i> – Desenho de Nicolas (5 anos) – (caneta <i>softpoint</i> sobre papel, 2019) - Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2019)	178
Imagem 51: Experiência III – Movimento III – <i>Descobrimo Tarsila</i> – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2019) ..	180

Imagem 52: Experiência III – Movimento IV – <i>Bichos Imaginários I</i> – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2019)	181
Imagem 53: Experiência III – Movimento V – <i>Bichos Imaginários II</i> – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2019)	183
Imagem 54: Experiência III – Movimento V – <i>Bichos Imaginários II</i> – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2019)	184
Imagem 55: Experiência III – Movimento VI – <i>Histórias para Tarsila</i> – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2019) ..	186
Imagem 56: Experiência III – Movimento VII – <i>Pinturas para Tarsila</i> – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2019) ..	188
Imagem 57: <i>Sem título</i> , de Téo (5 anos) – (guache sobre papel, 2018). Fonte: Acervo da Autora (2018)	191
Imagem 58: Experiência III – Movimento I – <i>Fita Adesiva</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	195
Imagem 59: Processos de criação de Camila - Experiência III – Movimento I – <i>Fita Adesiva</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	197
Imagem 60: Processos de criação de Francisco - Experiência III – Movimento I – <i>Fita Adesiva</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	198
Imagem 61: Processos de experimentações corporais de Marcelo - Experiência III – Movimento I – <i>Fita Adesiva</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	199
Imagem 62: Recortes das criações gráficas - Experiência III – Movimento I – <i>Fita Adesiva</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	200
Imagem 63: Experiência III – Movimento II – <i>Corpo</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	201
Imagem 64: Experiência III – Movimento II – <i>Corpo</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	202
Imagem 65: Experiência III – Movimento II – <i>Corpo</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	203

Imagem 66: Processos de experimentações corporais de Marcelo - Experiência III – Movimento II – <i>Corpo</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	204
Imagem 67: Processos de criação de Luiz - Experiência III – Movimento II – <i>Corpo</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	205
Imagem 68: Processos de criação de Amanda - Experiência III – Movimento II – <i>Corpo</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	206
Imagem 69: Experiência III – Movimento II – <i>Corpo</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	209
Imagem 70: Experiência III – Movimento II – <i>Corpo</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	210
Imagem 71: Experiência III – Movimento II – <i>Corpo</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	211
Imagem 72: Experiência I – <i>Por que cantam os passarinhos</i> – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2017)	213
Imagem 73: Passarinho, de Mateus (4 anos) – (caneta <i>softpoint</i> sobre papel, 2017). Fonte: Acervo da Autora (2017)	215
Imagem 74: Experiência I – <i>Por que cantam os passarinhos</i> – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2017)	217
Imagem 75: <i>Passarim</i> , de Iara (4 anos) – (caneta <i>softpoint</i> sobre papel, 2017). Fonte: Acervo da Autora (2017)	218
Imagem 76: <i>Beija-Girassol</i> , de Rosa (5 anos) – (caneta <i>softpoint</i> sobre papel, 2017). Fonte: Acervo da Autora (2017)	218
Imagem 77: <i>Pássaro grande</i> , de Gabriela (5 anos) – (caneta <i>softpoint</i> sobre papel, 2017). Fonte: Acervo da Autora (2017)	219
Imagem 78: <i>Passarinho</i> , de Nino (4 anos) – (caneta <i>softpoint</i> sobre papel, 2017). Fonte: Acervo da Autora (2017)	219
Imagem 79: <i>Pititim</i> , de Eduardo (4 anos) – (caneta <i>softpoint</i> sobre papel, 2017). Fonte: Acervo da Autora (2017)	220
Imagem 80: <i>Dentes</i> , de Júlio (5 anos) – (caneta <i>softpoint</i> sobre papel, 2017). Fonte: Acervo da Autora (2017)	221

- Imagem 81: *Passarinho-Rei*, de Tadeu (5 anos) – (caneta *softpoint* sobre papel, 2017). Fonte: Acervo da Autora (2017) 221
- Imagem 82: *Passaroleta*, de Sofia (5 anos) – (caneta *softpoint* sobre papel, 2017). Fonte: Acervo da Autora (2017)222
- Imagem 83: *Pássaro-Doido*, de Gilberto (5 anos) – (caneta *softpoint* sobre papel, 2017). Fonte: Acervo da Autora (2017) 222
- Imagem 84: *Pássaro de Fogo*, de Henrique (4 anos) – (caneta *softpoint* sobre papel, 2017). Fonte: Acervo da Autora (2017) 222
- Imagem 85: *O universo de Arthur*, de Arthur (5 anos) - (caneta *softpoint* sobre papel, 2018) - Experiência II – Movimento I – *Universo Imaginário* – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2018)225
- Imagem 86: *O Universo de Felipe*, de Felipe (5 anos) - (caneta *softpoint* sobre papel, 2018) – Experiência II – Movimento I – *Universo Imaginário* - Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2018)225
- Imagem 87: *Espaço*, de Nino (5 anos) – (pastel a óleo sobre papel, 2018) - Experiência II – Movimento II – *Universo Imaginário* –Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2018) 227
- Imagem 88: *Cometa-Galáxia*, de Lulu (5 anos) – (pastel a óleo sobre papel, 2018) - Experiência II – Movimento II – *Universo Imaginário* –Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2018) 229
- Imagem 89: Experiência II – Movimento II – *Universo Imaginário* – Desenho de Marco (4 anos) – (pastel a óleo sobre papel, 2018) - Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2018)233
- Imagem 90: *Sem nome*, de Otávio (5 anos) – (pastel a óleo sobre papel, 2018) - Experiência II – Movimento V – *Invenções de Tomie* –Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2018) 235
- Imagem 91: *Sem título*, de Max (5 anos) – (pastel a óleo sobre papel, 2018) - Experiência II – Movimento V – *Invenções de Tomie* - Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2018) ...236
- Imagem 92: Experiência II – Movimento VI – *Observando Tomie* – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2018) ..238

Imagem 93: <i>Sem título</i> , de Max (5 anos) - (caneta hidrocor sobre papel, 2018) - Experiência II – Movimento VI – <i>Observando Tomie</i> – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2018)	240
Imagem 94: <i>Sem título</i> , de André (5 anos) - (caneta hidrocor sobre papel, 2018) - Experiência II – Movimento VI – <i>Observando Tomie</i> – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2018)	240
Imagem 95: <i>Sem título</i> , de Henrique (5 anos) - (caneta hidrocor sobre papel, 2018) - Experiência II – Movimento VI – <i>Observando Tomie</i> – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2018)	241
Imagem 96: <i>Sem título</i> , de Iara (5 anos) - (caneta hidrocor sobre papel, 2018) - Experiência II – Movimento VI – <i>Observando Tomie</i> – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2018)	241
Imagem 97: Processos de criação de Nino (5 anos) - Experiência II – Movimento VII – <i>Pinturas Imaginárias</i> – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2018)	245
Imagem 98: <i>Sem título</i> , de Lulu (5 anos) - (guache sobre papel, 2018) - Experiência II – Movimento VII – <i>Pinturas Imaginárias</i> – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2018)	246
Imagem 99: <i>Sem título</i> , de Vítor (5 anos) - (guache sobre papel, 2018) Experiência II – Movimento VII – <i>Pinturas Imaginárias</i> – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2018)	247
Imagem 100: <i>Sem título</i> , de Tom (pedras, giz de cera e guache sobre papel) - Experiência I – Movimento IV – <i>Pedras</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	251
Imagem 101: Processos de criação de Tom - Experiência I – Movimento IV – <i>Pedras</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	255
Imagem 102: Processos de criação de Tom - Experiência III – Movimento I – <i>Fita Adesiva</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	257
Imagem 103: Processos de criação de Tom - Experiência III – Movimento I – <i>Fita Adesiva</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	258

Imagem 104: Processos de criação de Tom - Experiência III – Movimento I – <i>Fita Adesiva</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	258
Imagem 105: <i>Casa-kombi</i> , de Tom (4 anos) – (durex colorido sobre concreto, 2017). Fonte: Acervo da Autora (2017)	260
Imagem 106: Desenho esquemático da <i>Casa-kombi</i> – Diário Poético. Fonte: Acervo da Autora (2017)	260
Imagem 107: Processos de criação de Ana - Experiência I – Movimento III – <i>Areia</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	264
Imagem 108: Processos de criação de Ana - Experiência I – Movimento III – <i>Areia</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	267
Imagem 109: Processos de criação de Ana - Experiência I – Movimento III – <i>Areia</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	268
Imagem 110: Processos de criação de Ana - Experiência I – Movimento III – <i>Areia</i> – Casa Viva. Fonte: Acervo da Autora (2017)	270
Imagem 111: <i>Construção nº 1</i> , de Ana (5 anos) – (areia, água, folhas, graveto e flor, 2017). Fonte: Acervo da Autora (2017)	272
Imagem 112: <i>Construção nº 2</i> , de Ana (5 anos) – (areia, água, folhas, graveto e flor, 2017). Fonte: Acervo da Autora (2017)	273
Imagem 113: <i>Construção nº 3</i> , de Ana (5 anos) – (areia, água, folhas, graveto e flor, 2017). Fonte: Acervo da Autora (2017)	275
Imagem 114: Experiência II – Movimento I – <i>Universo Imaginário</i> – Desenho de Lola (caneta <i>softpoint</i> sobre papel, 2018) - Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2018)	276
Imagem 115: Processos de criação de Lola - Experiência II – Movimento II - <i>Investigando o Universo</i> – Escola da Serra (2018). Fonte: Acervo da Autora	278
Imagem 116: <i>Constelação</i> , de Lola (5 anos) – (pastel à óleo sobre papel, 2018). Fonte: Acervo da Autora (2018)	283
Imagem 117: <i>Sem título</i> , de Tomie Ohtake - (tinta acrílica sobre tela, 2012). Fonte: Instituto Tomie Ohtake	284

Imagem 118: Processos de criação de Lola - Experiência II – Movimento VII – <i>Observando Tomie</i> – Escola da Serra. Fonte: Acervo da Autora (2018)	286
Imagem 119: <i>As coisas sem nomes de Tomie</i> , de Lola (5 anos) – (caneta hidrocor sobre papel, 2018). Fonte: Acervo da Autora (2018)	286
Imagem 120: Processos de criação de Lola - Experiência II – Movimento VIII – <i>Pinturas Imaginárias</i> – Escola da Serra (2018). Fonte: Acervo da Autora (2018)	288
Imagem 121: Processos de criação de Lola - Experiência II – Movimento VIII – <i>Pinturas Imaginárias</i> – Escola da Serra (2018). Fonte: Acervo da Autora (2018)	289
Imagem 122: <i>As coisas sem nome de Lola</i> , de Lola (5 anos) – (guache sobre papel, 2018). Fonte: Acervo da Autora (2018)	290
Imagem 123: Processos de criação de Mateus - Experiência II – Movimento II - <i>Investigando o Universo</i> – Escola da Serra (2018). Fonte: Acervo da Autora (2018)	292
Imagem 124: <i>Galáxia</i> , de Mateus (5 anos) – (pastel à óleo sobre papel, 2018). Fonte: Acervo da Autora (2018)	295
Imagem 125: <i>Sem título</i> , de Mateus (5 anos) – (pastel à óleo sobre papel, 2018). Fonte: Acervo da Autora (2018)	296
Imagem 126: Processos de criação de Mateus - Experiência II – Movimento VIII – <i>Pinturas Imaginárias</i> – Escola da Serra (2018). Fonte: Acervo da Autora (2018)	298
Imagem 127: <i>Sem título II</i> , de Mateus (5 anos) – (guache sobre papel, 2018). Fonte: Acervo da Autora (2018)	302
Imagem 128: Processos de criação de Débora - Experiência III – Movimento I – <i>Olhar a Paisagem</i> – Escola da Serra (2019). Fonte: Acervo da Autora (2019)	303
Imagem 129: <i>Olhos de guaraná</i> , de Débora (4 anos) – (caneta <i>softpoint</i> e lápis de cor sobre papel, 2019). Fonte: Acervo da Autora (2019)	304
Imagem 130: <i>O Lago</i> , de Tarsila do Amaral – (óleo sobre tela, 1928) – Coleção Hecilda e Sérgio Fadel – Disponível em: https://tarsiladoamaral.com.br/portfolios/antropofagica-1928-1930/ (acesso em 05 jul. 2022). Fonte: Página Oficial Tarsila do Amaral	305

Imagem 131: <i>Um lago para Tarsila</i> , de Débora (4 anos) – (caneta <i>softpoint</i> e lápis de cor sobre papel, 2019). Fonte: Acervo da Autora (2019)	307
Imagem 132: Processos de criação de Débora - Experiência III – Movimento VI – <i>Histórias para Tarsila</i> – Escola da Serra (2019). Fonte: Acervo da Autora (2019)	308
Imagem 133: Processos de criação de Débora - Experiência III – Movimento VII – <i>Pinturas para Tarsila</i> – Escola da Serra (2019). Fonte: Acervo da Autora (2019)	309
Imagem 134: Processos de criação de Débora - Experiência III – Movimento VII – <i>Pinturas para Tarsila</i> – Escola da Serra (2019). Fonte: Acervo da Autora (2019)	310
Imagem 135: <i>A fuga dos peixes II</i> , de Débora (4 anos) – (pastel a óleo e guache sobre papel, 2019). Fonte: Acervo da Autora (2019)	314

LISTA DE POÉTICAS

Poética #1: <i>Constelação</i>	27
Poética #2: <i>Nuvem</i>	42
Poética #3: <i>Olhar</i>	80
Poética #4: <i>Desenho</i>	113
Poética #5: <i>Dúvida</i>	189
Poética #6: <i>Tessitura</i>	207
Poética #7: <i>Cantar</i>	214
Poética #8: <i>Estrelas</i>	231
Poética #9: <i>Ausente</i>	253
Poética #10: <i>A velocidade dos afetos</i>	265
Poética #11: <i>Sobre o céu dos artistas</i>	281
Poética #12: <i>Abandono em espiral</i>	301
Poética #13: <i>A fuga dos peixes I e II</i>	312

LISTA DE ESQUEMAS METAFÓRICOS

Esquema Metafórico I: Experiência III – Movimento I – <i>Fita Adesiva</i> – Casa Viva (2017).....	196
Esquema Metafórico II: Experiência III – Movimento II – <i>Corpo</i> – Casa Viva (2017)	203
Esquema Metafórico III: Experiência I – Movimento I – <i>Por que cantam os passarinhos?</i> – Escola da Serra (2017)	216
Esquema Metafórico IV: Experiência II – Movimento II – <i>Investigando o Universo</i> – Escola da Serra (2018)	228
Esquema Metafórico V: Experiência II – Movimento VI – <i>Invenções de Tomie</i> – Escola da Serra (2018).....	235
Esquema Metafórico VI: Experiência II – Movimento VII – <i>Observando Tomie</i> – Escola da Serra (2018)	238
Esquema Metafórico VII: Experiência II – Movimento VIII – <i>Pinturas Imaginárias</i> – Escola da Serra (2018)	243
Esquema Metafórico VIII: <i>Pedra</i> – Tom (4 anos) – Experiência II – Movimento II – <i>Pedras</i> – Casa Viva (2017)	252
Esquema Metafórico IX: <i>A casa de Tom</i> – Tom (4 anos) - Experiência III – Movimento VI – <i>Fita Adesiva</i> – Casa Viva (2017)	261
Esquema Metafórico X: <i>As construções de Ana</i> – Ana (5 anos) - Experiência I – Movimento III – <i>Areia</i> – Casa Viva (2017)...	271
Esquema Metafórico XI: <i>O Universo Imaginário de Lola</i> – Lola (5 anos) - Experiência II – Movimento I – <i>Universo Imaginário</i> – Escola da Serra (2018)	277
Esquema Metafórico XII: <i>A Constelação de Lola</i> – Lola (5 anos) - Experiência II – Movimento II – <i>Investigando o Universo</i> – Escola da Serra (2018)	279
Esquema Metafórico XIII: <i>As coisas sem nome de Tomie</i> – Lola (5 anos) - Experiência II – Movimento VII – <i>Observando Tomie</i> – Escola da Serra (2018)	285

Esquema Metafórico XIV: <i>As coisas sem nome de Lola</i> – Lola (5 anos) - Experiência II – Movimento VIII – <i>Pinturas Imaginárias</i> – Escola da Serra (2018)	289
Esquema Metafórico XV: <i>A Galáxia de Mateus</i> – Mateus (5 anos) - Experiência II – Movimento II – <i>Investigando o Universo</i> – Escola da Serra (2018)	293
Esquema Metafórico XVI: <i>O desenho cego de Mateus</i> – Mateus (5 anos) - Experiência II – Movimento VI – <i>Invenções de Tomie</i> – Escola da Serra (2018)	297
Esquema Metafórico XVII: <i>A pintura abstrata de Mateus</i> – Mateus (5 anos) - Experiência II – Movimento VII – <i>Pinturas Imaginárias</i> – Escola da Serra (2018)	299
Esquema Metafórico XVIII: <i>Os olhos de guaraná de Débora</i> – Débora (4 anos) - Experiência III – Movimento I – <i>Olhar a paisagem</i> – Escola da Serra (2019)	304
Esquema Metafórico XIX: <i>Um lago para Tarsila</i> – Débora (4 anos) - Experiência III – Movimento III – <i>Descobrimo Tarsila</i> – Escola da Serra (2019)	306
Esquema Metafórico XX: <i>A fuga dos peixes II</i> – Débora (4 anos) - Experiência III – Movimento VII – <i>Pinturas para Tarsila</i> – Escola da Serra (2019)	311

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: ARTE, INFÂNCIA, METÁFORA, COGNIÇÃO E EXPERIÊNCIA - DIÁLOGOS	30
1 METÁFORA, IMAGINAÇÃO E COGNIÇÃO	44
1.1 A metáfora como elemento cognitivo	44
1.2 Arte e Experiência.....	59
1.3 Cognição Imaginativa: metáfora, imaginação e corpo na construção do conhecimento	70
2 OLHAR A INFÂNCIA	82
2.1 A criança na fenomenologia de Merleau-Ponty.....	82
2.1.1 <i>Corpo-criança</i> : corporeidade e a experiência de ser-no-mundo	83
2.1.2 O exercício de ser criança: o outro e a linguagem ..	90
2.2 Desenho: grafias e poéticas da infância.....	96
2.2.1 Olhar o desenho da criança.....	97
2.2.2 Desenho: docência e ensino de Artes Visuais na Educação Infantil	109
3 METÁFORA E INFÂNCIA: CAMPO DE EXPERIÊNCIA .	116
3.1 Metáfora e Infância: espaço de pesquisa.....	116
3.2 Metáfora e Infância: Casa Viva	121
3.2.1 Experiência I: <i>Experimentando formas</i>	122
3.2.1.1 Experiência I – Movimento I – Argila I.....	123
3.2.1.2 Experiência I – Movimento II – <i>Argila II</i>	127
3.2.1.3 Experiência I – Movimento III – <i>Areia</i>	130
3.2.1.4 Experiência I – Movimento IV – <i>Pedras</i>	134
3.2.2 Experiência II: <i>Tintas inventadas</i>	136
3.2.2.1 Experiência II – Movimento I – <i>Tinta de pedra</i> .136	
3.2.2.2 Experiência II – Movimento II – <i>Tinta para comer</i>	138
3.2.3 Experiência III: <i>Espaço</i>	141
3.2.3.1 Experiência III – Movimento I – <i>Fita adesiva</i>	141

3.2.3.2	Experiência III – Movimento II – <i>Corpo</i>	145
3.3	Metáfora e Infância: Escola da Serra	148
3.3.1	Experiência I: Por que cantam os passarinhos?	149
3.3.2	Experiência II: Constelações de Tomie	152
3.3.2.1	Experiência II – Movimento I – <i>Universo Imaginário</i>	153
3.3.2.2	Experiência II – Movimento II – <i>Investigando o Universo</i>	157
3.3.2.3	Experiência II – Movimento III - <i>Constelações</i> .	159
3.3.2.4	Experiência II – Movimento IV – <i>Para Casa Espacial</i>	161
3.3.2.5	Experiência II – Movimento V - <i>Céus de Van Gogh</i>	163
3.3.2.6	Experiência II – Movimento VI - <i>Invenções de Tomie</i>	166
3.3.2.7	Experiência II – Movimento VII - <i>Observando Tomie</i>	169
3.3.2.8	Experiência II – Movimento VIII – <i>Pinturas imaginárias</i>	171
3.3.3	Experiência III: <i>Olhares para Tarsila</i>	174
3.3.3.1	Experiência III – Movimento I – <i>Olhar a paisagem</i>	174
3.3.3.2	Experiência III – Movimento II – <i>Investigar a paisagem</i>	177
3.3.3.3	Experiência III – Movimento III – <i>Descobrimo Tarsila</i>	179
3.3.3.4	Experiência III – Movimento IV – <i>Bichos imaginários I</i>	180
3.3.3.5	Experiência IV – Movimento V – <i>Bichos imaginários II</i>	182
3.3.3.6	Experiência IV – Movimento VI – <i>Histórias para Tarsila</i>	185

3.3.3.7 Experiência IV – Movimento VII – <i>Pinturas para Tarsila</i>	186
4 METÁFORA E INFÂNCIA: DIÁLOGOS POÉTICOS	192
4.1 Espaço, corpo e linha	194
4.2 Por que cantam os passarinhos?	212
4.3 A construção da abstração	223
5 METÁFORAS E POÉTICAS DE <i>SER-CRIANÇA</i>	249
5.1 A casa de Tom.....	250
5.2 As construções de Ana	263
5.3 Os pontos de Lola.....	276
5.4 O universo de Mateus	291
5.5 Os transbordamentos de Débora	303
CONSIDERAÇÕES FINAIS	315
REFERÊNCIAS	318

POÉTICA #1

Constelação

Imagem 1: *Constelação*, de Gabriel (6 anos) - (guache sobre papel, 2013).



Fonte: Acervo da Autora (2013).

As estrelas inventadas do menino
são ainda mais misteriosas que as nebulosas de Tomie.

INTRODUÇÃO: ARTE, INFÂNCIA, METÁFORA, COGNIÇÃO E EXPERIÊNCIA - DIÁLOGOS

O conhecimento do outro ilumina o conhecimento de si.
(Maurice Merleau-Ponty)

Olhar a infância, conhecer seus desconcertos e observar suas descobertas foram escolhas que fiz há alguns anos e me conduzem no meu percurso como artista, professora e pesquisadora. Manoel de Barros diz:

O meu conhecimento vem da infância. É a percepção do ser quando nasce. O primeiro olhar, o primeiro gesto, o primeiro tocar, o cheiro, enfim. Todo esse primeiro conhecimento é o mais importante do ser humano. Pois é o que vem pelos sentidos (BARROS *apud* MARTINS, 2006, p.32).

Assim como Barros, encontro nas experiências essenciais de minha infância fios fundamentais para a tessitura do meu existir.

Meu *corpo-criança*¹ cresceu em silêncios dilatados, na escuta dos passarinhos, na sombra do chapéu de palha do avô. As terras de meu avô João foram os meus primeiros territórios: com ele aprendi a prepará-las para a chegada das sementes, a esperar o tempo do crescer e a tecer nas mãos a delicadeza necessária para a colheita. Os olhos contemplativos de meu avô em seu encontro com a natureza foram as primeiras lentes com que olhei o mundo, a minha primeira experimentação estética (PALHARES, 2018, p. 125).

¹ As palavras em itálico ligadas por hifens foram “criadas” pela autora e pontuam o estabelecimento de uma relação, uma continuidade entre suas partes. A exceção é a expressão *ser-no-mundo* que foi estruturada por Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859-1938) e compreende um conceito essencial na fenomenologia. Husserl foi um filósofo e matemático alemão que criou e estabeleceu a escola da fenomenologia.

O território em devir da minha infância foi preparado para descobrir e acolher a poesia existente no mundo. Nas conversas silenciosas com a natureza e os olhos de meu avô, cresci ávida para encontrar a substância sensível e poética que mora na infância e nas miudezas do mundo. Desde o início da minha trajetória como artista e docente foi o universo da criança e sua capacidade de se maravilhar com o mundo que me conduziram.

Para [a]colher as linhas, os mistérios, os medos e as descobertas da infância é preciso desenhar os olhos de quem a observa. Durante o Mestrado elaborei uma pesquisa sobre o desenvolvimento expressivo do corpo na primeira infância, tendo como recorte a faixa etária de 1 a 3 anos. No Doutorado prossegui com a investigação sobre a primeira infância, estabelecendo o recorte de 4 a 6 anos. A criança pequena vem sendo continuamente minha escolha como pesquisadora e, durante anos, o público para o qual desenvolvo minhas criações artísticas e parte da minha docência.

A partir do Mestrado comecei a compreender como as experiências estéticas vividas na minha infância influenciaram a minha escolha pela arte, o meu trabalho como docente na Educação Infantil e meu olhar como pesquisadora. Estudar, observar, trabalhar e estar junto com a criança é algo que me move na vida, um alinhavo entre a minha criança, as experiências artísticas na escola, as pesquisas e a criação de espetáculos teatrais dedicados à primeira infância.

Maurice Merleau-Ponty foi o primeiro com quem aprofundei meu diálogo durante o processo de pesquisa desenvolvida em meu Mestrado. Compreender a criança

como protagonista de sua história, perceber a maneira singular como cada uma constrói seus encontros com o mundo e a plenitude com que se entregam à ação do viver já eram achados preciosos que havia colhido na minha travessia. Com Merleau-Ponty encontrei um outrem que espelhava e reverberava a minha forma de observar a infância.

A conceituação do corpo situado como um território expressivo que se aproxima da obra de arte, proposta por Merleau-Ponty (2011), provocou a minha percepção sobre as construções corporais realizadas pelas crianças de 1 a 3 anos durante suas experiências artísticas. Minha pesquisa de Mestrado resultou em uma dissertação que apresentou um relato minucioso sobre o desenvolvimento expressivo do corpo na primeira infância.

Durante a pesquisa para o Mestrado revi materiais de registro sobre as minhas experiências docentes: diários com transcrições de falas de alunos, imagens e observações. Esse processo de investigação provocou minha percepção sobre as criações poéticas e metafóricas presentes nas falas das crianças sobre seus processos de aprendizagem. Os registros das falas me instigaram a iniciar uma observação sobre a presença de estruturas metafóricas nas produções artísticas das crianças: surgia neste momento o meu interesse pela teoria da metáfora desenvolvida por Lakoff e Johnson (2002).

O corpo me levou a Merleau-Ponty e novamente traçou o meu encontro com Lakoff e Johnson (2002) que propuseram, em seus estudos, que o processo de construção de conhecimento é corporificado. As

categorias metafóricas estabelecidas pelos pesquisadores emergiam em um corpo concebido em sua totalidade de forma similar ao estudo sobre a corporeidade realizado por Merleau-Ponty.

O corpo em Merleau-Ponty e em Lakoff e Johnson é a morada de pensamentos, imaginação, sensações, percepções, emoções. A condição como *seres-no-mundo* é que propicia experimentar a vida, edificar as memórias e percorrer a travessia de histórias pessoais. As construções de sentidos e significados nascem encarnadas, ancoradas no corpo fenomênico e abertas à [re]significação.

O conceito sobre a metáfora como elemento do processo cognitivo expandiu minhas possibilidades de investigação sobre como as crianças desenvolvem seus processos de construção de sentidos nas experiências artísticas. A teoria desenvolvida por Lakoff e Johnson (2002) apresenta a metáfora como um sistema conceitual que emerge da corporeidade e se revela no modo como se pensa, cria e vive. As primeiras construções metafóricas estudadas pelos pesquisadores possuem uma natureza proposicional manifesta no campo da linguagem e no espaço cotidiano. As metáforas existentes na vida rotineira apresentam uma estrutura complexa que correlaciona conceitos distintos e promovem a compreensão de outro conceito.

Além das metáforas de natureza proposicional, Lakoff e Johnson (2002) estabeleceram uma categoria de metáforas caracterizadas por serem não proposicionais, ou seja, se encontravam em um campo extraordinário e não convencional. As metáforas novas correspondem às

estruturas metafóricas que desencadeiam construções de novos sentidos. As metáforas novas se relacionam com as experiências estéticas e trazem em sua rede de relações a percepção, a razão, a emoção, o imaginário, as vivências anteriores e o diálogo especial estabelecido entre a imaginação, as estruturas metafóricas e a criação de novos significados.

As metáforas novas não se manifestam apenas por meio da linguagem, mas se relacionam com todas as instâncias perceptivas, experienciais e expressivas do sujeito. Dessa forma, as construções metafóricas podem ser desenvolvidas por meio do movimento, das sonoridades, das cores, das formas, entre outros. A arte se constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento das metáforas novas, por ser um campo de experimentação estética e ter a criação como ação essencial.

Na tessitura entre minha escolha pela infância, as concepções sobre o corpo e a infância de Merleau-Ponty e as construções metafóricas de Lakoff e Johnson, percebi que, além da corporeidade, a experiência estética era uma linha em comum que perpassava minhas observações e as dos autores. A fenomenologia de Merleau-Ponty se baseia na concepção do *ser-no-mundo*, ou seja, é na experiência vivida por cada pessoa com o mundo, as coisas e o outro, que se constrói sua história e os sentidos de sua existência. Para Lakoff e Johnson, é o campo da experiência que permite que se construa significados corporificados que unem a relação de cada um com a realidade e suas construções subjetivas.

Em minha trajetória como *artista-professora-pesquisadora* observo como as experiências artísticas são capazes de provocar o imaginário, a percepção e o pensamento das crianças sobre seus processos de criação e os acontecimentos simples e cotidianos. A arte amplia o olhar e a percepção sobre o mundo, o outro e o próprio sujeito, abraça o pensamento tornando-o sensível e nos convida à afecção.

Dewey (2010) desenvolveu estudos sobre a arte, abordando-a como um espaço de experiência. Os estudos de Dewey sobre a experiência estética estabelecem sua relação com o processo de criar e identificam a Arte como uma área de conhecimento caracterizada pela predominância das experiências estéticas. A arte como experiência, conceituada por Dewey, amplia o entendimento sobre o desenvolvimento da metáfora nos processos de experiência e fortalece a construção de sentidos promovida pela estruturação das metáforas novas nas experiências artísticas.

A relação entre o artista e a matéria expressiva também é investigada por Dewey, que aborda a matéria como um meio para a criação e o desenvolvimento da experiência na arte. O encontro entre o artista e a matéria transforma o material em um espaço sensível, capaz de se tornar o veículo expressivo que irá se consumir no objeto artístico. Apesar de Dewey ter desenvolvido seu estudo abordando a experiência artística voltada principalmente para a relação entre o artista e a obra, percebo que as relações estabelecidas entre as crianças e os materiais, também os tornam matérias expressivas e meios de experimentações estéticas.

Fortalecer a importância do ensino de Arte na Educação Básica, compreendendo-a como uma área de conhecimento capaz de promover o desenvolvimento das potências cognitivas, foi um dos objetivos de Arthur Efland ao ressaltar a presença da arte no currículo escolar e investigar os processos de construção de sentidos na área. Efland (2004) investigou a teoria da metáfora estabelecida por Lakoff e Johnson e estruturou a cognição imaginativa, tendo como um dos elementos fundamentais a integração da imaginação nos processos cognitivos.

A cognição imaginativa fundamenta a construção de conhecimento a partir da articulação entre a emoção, o pensamento, a percepção, o vivido, a imaginação e a metáfora. O conhecimento é construído e concebido em um corpo compreendido como uma totalidade. As experiências artísticas caracterizadas por sua qualidade estética proporcionam, à criança e ao adolescente, estímulos ao imaginário e o desenvolvimento de estruturas metafóricas que se aliam à imaginação e criam novos sentidos.

Os diálogos entre Dewey, Efland, Lakoff e Johnson evidenciam a importância da corporeidade, situam a experiência como um espaço de construção cognitiva, conceituam a metáfora como um elemento chave para a compreensão dos processos de construção de sentidos na arte e qualificam a Arte como uma área de conhecimento essencial para o desenvolvimento humano.

Com Merleau-Ponty o estudo sobre a corporeidade foi aprofundado e suas concepções sobre a infância fundamentaram a minha prática docente. A infância vista a partir do olhar afetivo de Merleau-Ponty possibilitou a

criação de conversações com a experiência artística estruturada por Dewey, as elaborações metafóricas conceituadas por Lakoff e Johnson e a percepção de arte como campo de construção de sentidos a partir da cognição imaginativa de Efland.

A tese aqui apresentada partiu do seguinte questionamento inicial: se na Arte as metáforas se manifestam como um elemento fundamental, podemos encontrá-las, para além da obra de arte e das produções e processos de criação dos artistas, também nas produções e experiências artísticas das crianças de 4 a 6 anos? A próxima pergunta foi: se as metáforas estão presentes nas produções visuais e nas experiências artísticas das crianças (4 a 6 anos), como elas se manifestam e quais são os fatores que alteram suas manifestações?

As hipóteses foram estabelecidas a partir da identificação de estruturas metafóricas construídas pelas crianças durante o processo de pesquisa no Mestrado e o estudo sobre a obra *Metáforas da vida cotidiana*, de Lakoff e Johnson (2002). O olhar fenomenológico desenvolvido sobre a infância fez com que desejasse aprofundar o estudo sobre a relação entre a experiência artística e o desenvolvimento da criança. A qualificação da arte como um campo de experiência estética estabelecida por Dewey (2010), junto com o estudo sobre a construção de sentidos na aprendizagem em arte de Efland, foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa e a investigação das perguntas que nortearam este estudo.

A coleta de dados para a pesquisa foi realizada a partir do segundo semestre de 2017 e se estendeu até o segundo semestre de 2019. A Casa Viva e a Escola da Serra, ambas localizadas em Belo Horizonte (MG), foram as escolas de ensino regular escolhidas para o processo de investigação e coleta de dados. As duas instituições foram selecionadas por terem um projeto pedagógico diferenciado no qual a Arte é reconhecida como área de conhecimento e está presente no currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A Escola da Serra, além de suas características pedagógicas, foi meu local de trabalho durante 17 anos, nos quais atuei como coordenadora de arte e docente de artes visuais em todos os segmentos.

Durante a coleta de dados foram realizadas e observadas 24 propostas de experimentações artísticas – 8 experiências na Casa Viva e 16 experiências na Escola da Serra - que envolveram 110 crianças. A coleta de dados contém registros escritos, 4.577 fotografias e digitalizações e 40 arquivos de áudios. Na coleta foi criado um *Diário Poético* – 2º volume da Tese – no qual desenvolvi escritas poéticas e desenhos a partir dos estudos e observações realizadas no processo de pesquisa. A análise abarcou parte dos dados, pois devido ao volume extenso de dados coletados não foi possível desenvolver a análise de todo o material.

Para desenvolver a pesquisa com as crianças, o projeto foi submetido ao CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, que autorizou a realização da pesquisa e averiguou os documentos de autorização submetidos ao Comitê. Os documentos avaliados e

autorizados pelo CEP foram encaminhados às famílias e às crianças para a assinatura e autorização do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e do TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido). A pesquisa encontra-se registrada no número CAAE 05905018.6.0000.5149.

Todas as imagens e registros presentes na tese foram autorizadas e assentidas pelos responsáveis e pelas crianças envolvidas na pesquisa. As frases e imagens de anos anteriores à tese também foram autorizadas e assentidas pelas famílias e crianças. As fotografias, áudios e registros escritos compõem o acervo da pesquisadora e não podem ser utilizados por terceiros. A identidade das crianças foi mantida em sigilo e os nomes utilizados na tese foram escolhidos ou inventados por elas. As idades citadas nas imagens e registros correspondem à idade da criança na época da coleta de dados.

A principal forma de expressão presente nas experimentações artísticas foi o desenho, seguido por algumas proposições que envolveram a criação escultórica e pictórica. A abordagem sobre o desenho e as outras expressões artísticas partiu da compreensão da Arte como campo de afecção e não como linguagem. Esta escolha implicou na percepção e análise das produções visuais a partir de suas visualidades e seus elementos constituintes. As criações artísticas das crianças não foram vistas como objetos a serem interpretados, mas como produções que possuíam sentidos em si mesmas.

Os dados coletados foram estudados por meio de exercícios distintos, sendo que o primeiro exercício

consistiu na análise dos processos metafóricos estabelecidos no espaço coletivo e o segundo exercício abarcou a análise das construções metafóricas desenvolvidas de modo individual. As experimentações analisadas no campo coletivo tiveram como critério de seleção a diversidade da natureza central das experiências – a primeira análise apresentou vivências artísticas nas quais as construções corporais se destacaram nos processos experimentais, a segunda análise tem a narrativa de si como objeto disparador da proposta de experimentação e a última análise apresentou o desenvolvimento processual de um conceito complexo durante uma sequência de proposições de experiências estéticas. As crianças escolhidas para as análises individuais apresentaram processos de criação e produções visuais que se destacaram pela articulação de conceitos, relação com a matéria expressiva e a construção da visualidade. As análises primaram pela reflexão sobre a visualidade das produções artísticas juntamente com a observação das construções corporais, oralizações, relações com as matérias expressivas e articulações de conceitos.

Os diálogos que estabeleci com e entre os teóricos possibilitaram a identificação e análise das construções metafóricas das crianças em um contexto investigativo que considerou o corpo, o pensamento, o imaginário, a percepção e a emoção como elementos fundamentais no desenvolvimento das experiências estéticas. A pesquisa teve o campo do ensino-aprendizagem em Arte como seu território de morada, possibilitando reflexões sobre a concepção da Arte no espaço da Educação Básica, a formação e atuação do professor no ensino das Artes

Visuais na Educação Infantil, a relevância e diferencial da proposição de experiências estéticas no processo de construção de conhecimento na Educação Básica.

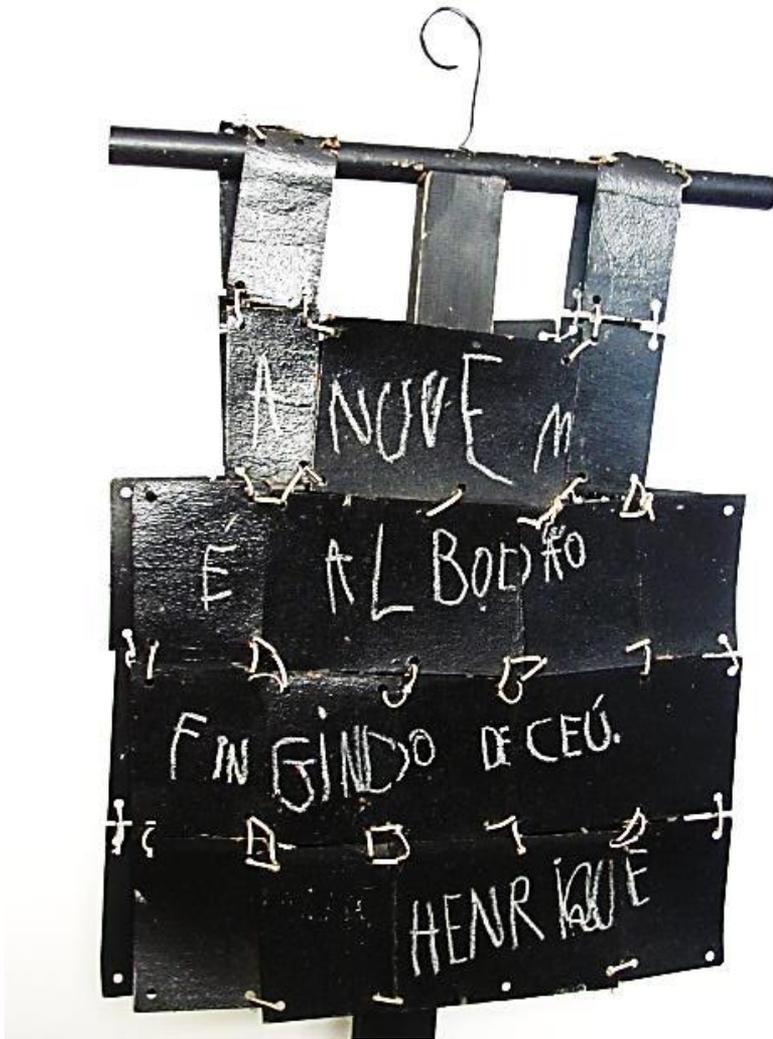
Esta tese é composta por 5 capítulos que apresentam a base teórica, a metodologia e as análises dos dados coletados. No primeiro capítulo - Metáfora, Imaginação e Cognição - as concepções sobre a metáfora de Lakoff e Johnson, a relação entre a arte e a experiência estética tratada por Dewey e a estrutura da cognição imaginativa de Efland são apresentadas e discutidas. O segundo capítulo – Olhar a Infância – aborda os estudos desenvolvidos por Merleau-Ponty sobre a criança e apresenta reflexões sobre o desenho infantil. No terceiro capítulo – Metáfora e Infância: campo de experiência – é relatada a metodologia desenvolvida durante a pesquisa, com a descrição de cada experiência artística que integrou a coleta de dados e a apresentação de dados quantitativos sobre a coleta de dados e o número de crianças que participaram das experimentações. O quarto capítulo – Metáfora e Infância: diálogos poéticos – apresenta a análise de experimentações artísticas a partir de seus aspectos coletivos. No último capítulo – Metáforas e poéticas de *ser-criança* – são analisados processos de experimentação e criação individuais.

A seção denominada Poética dialoga com os registros criados no Diário Poético, estabelecendo uma passagem entre os capítulos e momentos de pausa no decorrer da leitura da tese. Após os capítulos, seguem as Considerações Finais, as Referências e o segundo volume da tese intitulado Diário Poético.

POÉTICA #2

Nuvem

Imagem 2: *Nuvem* – Série *Veste Poética*, de Henrique (5 anos) -
(papel, tinta, arame e giz de cera, 2002).



Fonte: Acervo da Autora (2002).

1 METÁFORA, IMAGINAÇÃO E COGNIÇÃO

1.1 A metáfora como elemento cognitivo

Sabendo que se escapa a tudo, menos à metáfora.
Murilo Mendes

A metáfora é conhecida por habitar os territórios da poesia e da literatura. No entanto, em 1980, George Lakoff e Mark Johnson publicaram o livro *Metáforas da Vida Cotidiana*² que consolidou uma trajetória iniciada por vários pesquisadores na década de 1970, ao apresentarem uma nova proposição para os espaços, os sentidos e as funções metafóricas: para além das terras da poética e da linguagem, a metáfora passa a ser um elemento fundamental do pensamento, da [re]significação das experiências e da construção de saberes e significados.

A metáfora, segundo Lakoff e Johnson, faz parte da vida, está infiltrada nas ações e pensamentos cotidianos de nossas experiências e percepções no mundo. A metáfora “une razão e imaginação [...] é, pois, uma *racionalidade imaginativa*” (2002, p.302), que traz em seus continentes o pensamento, a percepção, a imaginação, o afeto e os sentidos.

A metáfora é um dos mais importantes instrumentos para tentar compreender parcialmente o que não pode ser compreendido em sua totalidade: nossos sentimentos, nossas experiências estéticas, nossas práticas morais e nossa consciência

² O livro original foi publicado em inglês com o título *Metaphors we live by* no ano de 1980. Somente em 2002 o livro foi traduzido para o português com o título *Metáforas da Vida Cotidiana*.

espiritual. Esses esforços da imaginação não são destituídos de racionalidade; como se utilizam da metáfora, empregam uma racionalidade imaginativa (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p.303).

A concepção da imaginação como parte do processo cognitivo a coloca como um elemento presente na construção de conhecimento das mais diversas áreas, tais como: a ciência, a filosofia e a arte. Segundo Johnson, “la metáfora es una estructura imaginativa” (1991, p.13)³, que possibilita a construção de significado e a elaboração de novos sentidos para a experiência. A metáfora está presente na existência humana e, apesar de não ser um atributo apenas da arte, é nela que a construção metafórica se torna um dos mais importantes focos de estudo.

Permítanme que haga hincapié de nuevo sobre este punto; las artes son lugares en que las construcciones de la metáfora pueden y deben convertirse en el objeto principal de estudio, en que es necesario comprender que las imágenes visuales o las expresiones verbales no son hechos literales, sino que son representaciones de significados que pueden observarse bajo otra luz. Solo en las artes los procesos y los productos de La imaginación se encuentran y exploran con plena conciencia; se convierten en objetos de investigación, a diferencia de las ciencias donde las metáforas que se usan quedan ocultas (EFLAND⁴, 2004, p.207)⁵.

³ “A metáfora é uma estrutura imaginativa” (1991, p.13, tradução nossa).

⁴ Os estudos de Efland (2002) sobre a cognição imaginativa juntamente com a compreensão da Arte como área de conhecimento fortalecem a importância de Arte estar como componente curricular no currículo da Educação Básica.

⁵ “Deixe-me enfatizar esse ponto mais uma vez – de que as artes são o lugar onde as construções de metáforas podem e devem ser o principal objeto de estudo, onde é necessário entender que as imagens visuais ou expressões verbais não são fatos literais, mas são corporificações de significados que podem ser vistos sob outro ângulo. Somente nas artes os processos e produtos da imaginação são encontrados e explorados em consciência completa – onde eles se tornam objeto de questionamento,

A Arte se apresenta como um espaço privilegiado para a construção de metáforas, uma área de conhecimento onde a construção dos saberes é estruturada a partir da relação entre a imaginação e a racionalidade, uma racionalidade imaginativa. Na arte, as metáforas emergem da experiência estética, aliando o pensamento com a imaginação, a matéria expressiva, a percepção, os sentidos e as experiências passadas, possibilitando a construção de novos significados para a realidade, o mundo e nós mesmos.

Pensar o processo de ensino e aprendizagem da Arte, na Educação Básica, a partir da teoria da metáfora construída por Lakoff e Johnson implica em compreender o processo de construção de sentidos e conhecimentos como um território de racionalidade imaginativa. As construções metafóricas elaboradas por crianças e adolescentes em suas experiências artísticas abrem novas possibilidades para compreender a Arte como um campo de conhecimento e reconhecer as singularidades que ocorrem durante as experiências estéticas.

Os estudos desenvolvidos por Lakoff e Johnson vieram consolidar uma ruptura paradigmática iniciada com as pesquisas sobre a metáfora a partir da década de 1970⁶. A abordagem objetivista das ciências e a tradição retórica que se iniciou no século IV a.C. não eram

diferentemente da ciência, onde as metáforas que são usadas permanecem escondidas” (EFLAND, 2004, p.207, tradução nossa).

⁶ Importante destacar que muitas pesquisas foram desenvolvidas na década de 1970 como, por exemplo, os trabalhos de Ortony (1979), Searle (1979), Davidson (1979), Reddy (1979) e Ricoeur (1975), entre outros. Antes mesmo da década de 1970, há trabalhos filosóficos que abordam o dogma da metáfora na retórica, desenvolvidos por Richards (1936), Bearsdley (1958) e Black (1962). E, depois de 1980, os estudos sobre a metáfora avançaram com as obras de Gibbs (1994 e 1999), Johnson (1987), Lakoff (1987 e 1993) e Turner (1987), entre outros.

suficientes para compreender a construção de conceitos que traziam elementos imaginativos e transpunham significados iniciais criando novos sentidos. A concepção objetiva sobre o mundo e o conhecimento foi contraposta pelos estudos que trouxeram a metáfora, a imaginação e o corpo como elementos inseparáveis do processo cognitivo.

A concepção da metáfora como um elemento pertencente ao poético e à retórica se estrutura nas concepções criadas desde a Antiguidade Clássica, que estabelecem um ponto de oposição existente entre a verdade, que se constrói a partir da objetividade - e, sendo assim, se constitui como uma verdade absoluta sobre o mundo - e a arte, que se constrói na ilusão e no simulacro, não tendo significados claros e precisos sobre a realidade. A filosofia de Platão defende esta concepção e está presente até hoje no que Lakoff e Johnson (2002) descrevem como o *mito do objetivismo*, que engloba o Racionalismo Cartesiano, a Filosofia Kantiana, o Positivismo Lógico e o Empirismo, entre outros.

O mito do objetivismo dominou a cultura ocidental, particularmente a filosofia ocidental, desde os pré-socráticos até os nossos dias. A ideia de que temos acesso a verdades absolutas e incondicionais sobre o mundo é o pilar da tradição filosófica ocidental. O mito da objetividade floresceu tanto na tradição racionalista quanto na empirista que, a esse respeito, diferem apenas em suas explicações de como chegamos a tais verdades absolutas (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p.305).

A tradição retórica vê a metáfora como um elemento pertencente somente à linguagem, um adorno linguístico utilizado na poesia e no discurso persuasivo. A metáfora está, portanto, excluída do campo da ciência e da

filosofia, pois não constitui um modo de se chegar à verdade absoluta e, sendo assim, não faz parte dos processos cognitivos de construção de conhecimento.

A visão objetivista concebe a realidade como algo fixo e pré-determinado, que independe da racionalidade humana. Os conceitos são literais, constituídos por construção de significado universal, a partir de um ponto de vista único denominado como “o olho de Deus”. Nesse contexto o significado se mantém fixo, não se transforma, devido às experiências e compreensões únicas de um sujeito, ou seja, o objetivismo não considera as interpretações, os novos sentidos que uma pessoa pode construir para um conceito.

A maneira como cada indivíduo percebe o mundo, imagina possibilidades de sentidos para suas vivências, estabelece relações entre seus conhecimentos e experiências não são consideradas no objetivismo como uma forma de se construir conhecimento, pois implicam em trazer a subjetividade para o campo do raciocínio objetivo. A racionalidade é concebida por uma lógica formal, partindo de uma realidade objetiva e com conceitos definidos.

A perspectiva objetivista separa a mente do corpo, concebe a construção do conhecimento de maneira descorporificada. O pensamento, a estruturação da lógica e do conhecimento pertencem à esfera imaterial da mente. A imaginação, a percepção, a expressão, as construções metafóricas e as emoções são instâncias que pertencem ao corpo. Nessa perspectiva, as operações cognitivas ocorrem apenas no espaço da racionalidade,

partindo de relações lógicas, abstratas e independentes dos aspectos subjetivos.

A concepção objetivista situa a cognição como um processo unicamente mental, separado do aspecto corporal do indivíduo, no qual se situam a percepção, o imaginário, o sensorial e o emocional. Segundo Johnson (1991),

Em líneas generales, se cree que existe una brecha entre nuestro lado cognitivo, conceptual, formal o racional y nuestro lado corporal, perceptivo, material y emocional. La consecuencia más significativa de esta escisión consiste en que todo significado, conexión lógica, conceptualización y razonamiento se alinean con la dimensión mental o racional, mientras que la percepción, la imaginación y la emoción se alinean con la dimensión corporal. En consecuencia, se deduce que las estructuras de la experiencia tanto no proposicionales como las figuradamente elaboradas no tienen lugar en el significado y en la extracción de deducciones racionales (JOHNSON, 1991, p.31)⁷.

A “brecha” citada por Johnson criou um espaço nas proposições filosóficas, que abordaram a concepção e o contexto objetivistas, nas quais os aparatos da mente e do corpo eram separados, e, conseqüentemente, as atribuições dadas a cada um também não se relacionavam. Na tradição da filosofia ocidental destacam-se o pensamento cartesiano e kantiano como

⁷“Em linhas gerais, se crê que existe uma brecha entre nosso lado cognitivo, conceitual, formal ou racional e nosso lado corporal, perceptivo, material e emocional. A consequência mais significativa desta cisão consiste em que todo significado, conexão lógica, conceitualização e raciocínio se alinham com a dimensão mental ou racional, enquanto a percepção, a imaginação e a emoção se alinham com a dimensão corporal. Em consequência, se deduz que as estruturas da experiência tanto não proposicionais⁷ como as figurativamente elaboradas não têm lugar no significado e na extração de deduções racionais” (JOHNSON, 1991, p.31, tradução nossa)⁷.

fundamentais para a estruturação do contexto filosófico objetivista.

O Cartesianismo, desenvolvido por Descartes, separava radicalmente o corpo da mente, afirmando que o ser humano se conhece por sua estrutura mental e não por seu constituinte corporal. A mente, em Descartes, era uma matéria transcendente e incorpórea, que nos diferencia dos outros seres vivos por nossa capacidade racional. Na concepção cartesiana o corpo é comparado a uma máquina, um arcabouço que contém a substância do pensamento, sem nenhuma função na elaboração de significados. Descartes consolida a separação entre corpo e mente, entre sensação e racionalidade. Segundo essas premissas, a cognição estaria apartada do afeto, da percepção, da corporeidade, da emoção e da imaginação.

O pensamento kantiano se estruturou na dicotomia entre o componente formal (racional e conceitual) e o material (perceptivo e sensível) na fundamentação das faculdades cognitivas. Kant manteve a separação entre o corpo e a mente, e sustentou que o conhecimento só existia na relação com objetos que todos pudessem experimentar a partir de leis universais. O corpo era o espaço para a percepção sensorial dos objetos, mas a elaboração do sentido era realizada apenas na instância racional, ou seja, a construção de conhecimento se mantinha no espaço da mente.

O objetivismo presente nas ciências, na filosofia e nos estudos cognitivos consolidou a cisão entre corpo e mente, tratando a construção de conhecimento como algo desencarnado e imatérico, pertencente apenas à racionalidade humana. A descorporificação da elaboração

de significados implicou na desconsideração da metáfora como elemento constituinte do pensamento e da ação humana. No objetivismo os processos cognitivos se estabeleciam apenas no espaço mental, excluindo as experiências corporais, a imaginação, a emoção, a percepção, a metáfora e a subjetividade, que pertenceriam ao espaço do corpo.

O desejo de religar corpo e mente, compreendendo o corpo como uma totalidade que abarca a razão, a imaginação, a percepção, a metáfora e a emoção, foi uma das premissas para o desenvolvimento sobre o estudo da metáfora realizado por Lakoff e Johnson (2002). Somente a partir do entendimento e concepção do pensamento como algo corporificado se tornou possível integrar o imaginativo, o afetivo, o sensorial e o metafórico nos processos de construção de conhecimento.

A teoria desenvolvida por Lakoff e Johnson (2002) se estrutura numa compreensão da construção do conhecimento e da verdade baseados numa abordagem experimentalista. Essa proposta se opõe à verdade absoluta defendida pelo objetivismo, integrando a subjetividade ao processo de elaboração de significados e situando a experiência como o meio de vivência pelo qual se estrutura o desenvolvimento dos conceitos.

O estudo feito por Lakoff e Johnson (2002) se opõe à concepção da metáfora como um elemento pertencente somente à linguagem e destituído da capacidade de construir conhecimentos e significados. Para eles, a “essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p.47-48). Nesse contexto a metáfora se coloca como um

elemento estruturante na experiência, capaz de construir novos saberes e significados e tendo, portanto, um papel fundamental nos processos cognitivos.

A metáfora passa a ser vista como um sistema conceitual presente em nossas ações e pensamentos e, também, manifesta na linguagem. A metáfora faz parte da vida e é através dela que compreendemos o mundo, a cultura e a nós mesmos. Com Lakoff e Johnson (2002) a metáfora se constitui como um recurso de pensamento, um mecanismo fundamental de compreensão, de estruturação da experiência e de [re]construção de significados.

A metáfora emerge das experiências corporais que possibilitam a construção relacional entre o sujeito e o mundo. Através da busca pela compreensão do que se vive, sente, conhece e experimenta, passamos a elaborar sentidos para a nossa existência. Enquanto o objetivismo se baseia na verdade absoluta e incondicional, a teoria da metáfora estabelecida por Lakoff e Johnson (2002) propõe a procura pela compreensão para alcançar a verdade. Dessa forma, a verdade é abordada de maneira relacional e aberta a novas significações que dialoguem com o sujeito e a sua experiência no mundo.

Lakoff e Johnson (2002) passaram a analisar e identificar construções metafóricas que estruturam nossas ações, percepções e pensamentos. A investigação realizada procurou estabelecer uma teoria da metáfora para além de seu uso como um recurso de linguagem, estabelecendo-a como um elemento pertencente ao processo de desenvolvimento de conceitos. Em *Metáforas da vida cotidiana* (2002), Lakoff e Johnson partem de

construções metafóricas presentes na linguagem cotidiana, cujas manifestações implicam em estruturas mais complexas, que incorporam a metáfora na elaboração de significados ao relacionar diferentes conceitos para a compreensão de outro conceito. Nessa obra encontramos alguns dos principais conceitos relacionados à metáfora e à sua percepção.

Os conceitos que governam nosso pensamento não são meras questões do intelecto. Eles governam também a nossa atividade cotidiana até nos detalhes mais triviais. Eles estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas. Tal sistema conceptual desempenha, portanto, um papel central na definição de nossa realidade cotidiana. Se estivermos certos, ao sugerir que esse sistema conceptual é em grande parte metafórico, então o modo como pensamos, o que experienciamos e o que fazemos todos os dias são uma questão de metáfora (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p.46).

Começando pelas metáforas convencionais, “isto é, metáforas que estruturam o sistema conceptual ordinário de nossa cultura, o qual se reflete em nossa linguagem do dia a dia” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p.235), dentre elas, encontramos os conceitos das metáforas estruturais, orientacionais e ontológicas. As metáforas convencionais referem-se às construções metafóricas presentes em nosso cotidiano e manifestas na linguagem.

As metáforas estruturais são baseadas em conceitos físicos simples, mas essenciais na estruturação dos conceitos básicos para elaboração do pensamento e da comunicação; “elas nos permitem usar um conceito detalhadamente estruturado e delineado de maneira clara para estruturar um novo conceito” (LAKOFF; JOHNSON,

2002, p. 134). As metáforas estruturais conceituam metaforicamente um termo abstrato em concreto. Alguns exemplos de metáforas estruturais:

- Discussão é guerra.
- Tempo é um recurso.

As metáforas orientacionais “dão a um conceito uma orientação espacial” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p.59) e refletem a maneira como nosso corpo interage em nossas experiências e constrói sentidos para o mundo. As metáforas orientacionais relacionam-se com nossa cultura, nossas experiências e nossa corporeidade. Alguns exemplos de metáforas orientacionais:

- Feliz é para cima.
- Triste é para baixo.

As metáforas ontológicas possibilitam “compreender nossas experiências em termos de objetos e substâncias” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p.75), elas constroem uma superfície, um limite artificial para que possamos compreender coisas que não são claramente demarcadas, tais como: emoções, ideias, eventos e atividades. Alguns exemplos de metáforas ontológicas:

- Inflação é uma entidade.
- Mente é uma máquina.

As metáforas convencionais relacionam-se com as experiências cotidianas e são usadas para elaborar conceitos que são significativos para nós e difíceis de serem delineados (por exemplo: tempo, felicidade, alma, entre outros). Para construir os significados, relacionamos

os conceitos com elementos mais claros em nossa percepção, tais como nossa orientação corporal e os objetos presentes em nossa rotina. As metáforas convencionais são desenvolvidas de acordo com a experiência do sujeito junto com o ambiente no qual ele vive, ou seja, interagem com a cultura e a realidade do indivíduo.

As metáforas que não se encontram em nosso sistema conceitual ordinário presente em nossa cultura são as metáforas imaginativas e criativas, também denominadas por Lakoff e Johnson como metáforas novas. As metáforas novas “são capazes de nos dar uma nova compreensão de nossa experiência. Desse modo, elas podem dar sentido novo ao passado, às nossas atividades diárias, ao nosso saber e às nossas crenças” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p.235). As metáforas novas podem criar uma nova realidade, podem alterar a estrutura de uma experiência, originar novos conceitos e significados, alterando a nossa percepção sobre o mundo.

[...] experienciamos com tal metáfora uma espécie de reverberação que percorre toda a rede de implicações, que desperta e conecta nossas lembranças de experiências [...] passadas e serve como um possível guia para as futuras (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p.237).

As metáforas novas associam a imaginação à experiência, possibilitando a criação de compreensões e realidades que ainda não existiam. Um exemplo no qual a racionalidade imaginativa, presente nessa categoria de metáfora, possibilita o desenvolvimento de novos conceitos são as metáforas poéticas, que criam e estruturam significados utilizando a linguagem como meio de expressão.

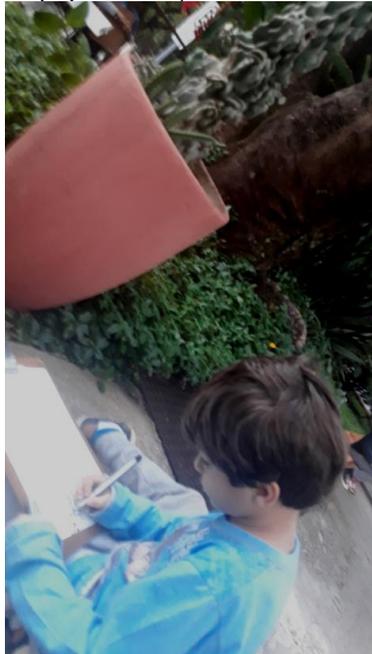
No entanto, as construções metafóricas não se manifestam apenas por meio da linguagem, mas, por estabelecerem uma estrutura conceitual, as metáforas abarcam todas as circunstâncias de nossas experiências, inclusive as sensoriais. Dessa, maneira uma metáfora pode ser desenvolvida e expressa através da cor, do som, da forma, do movimento e da textura, entre outros. A possibilidade de a metáfora nova ser elaborada e expressa através de outras formas de manifestação, faz com que esse tipo de metáfora esteja presente de maneira significativa nos processos de criação artística.

A arte vista pela abordagem experimentalista proposta por Lakoff e Johnson (2002) se constitui como um campo de desenvolvimento de uma racionalidade imaginativa. Os elementos presentes em uma produção artística, independente de ser uma obra de um artista ou uma experiência vivida por uma criança, revelam uma realidade nova, construída a partir da percepção, da relação com o mundo, da emoção, do pensamento e da imaginação. Mesmo quando se trata de um objeto artístico que procura ser um espelho fiel do que se observa no mundo, ainda assim, a obra não é o que se apresenta e se vê no mundo, ela é uma criação que atravessa o sujeito com todas as suas instâncias constituintes e estabelece uma nova possibilidade de realidade.

O ato de criação faz parte da estrutura da metáfora nova, relacionando-a com uma categoria de experiência diferenciada: as metáforas imaginativas ocorrem nas experiências estéticas. As experiências estéticas reúnem vários elementos em sua estrutura (corpo, percepção,

razão, emoção, imaginação, experiências anteriores) que são articulados e possibilitam a elaboração de novos sentidos. A rede de relações estabelecidas em uma experiência estética é bastante complexa e subjetiva, acarretando a construção de metáforas também complexas e não proposicionais.

Imagem 3: Experiência III – Movimento II – *Investigar a paisagem* - Desenho de observação de Reinaldo (5 anos) - (caneta *soft point* sobre papel, 2019) – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2019).

As metáforas novas abrem uma infinidade de possibilidades de compreensão, pois sua estrutura não apresenta uma definição mais clara como a presente nas metáforas convencionais. Significa pontuar que o sentido na metáfora nova está aberto ao devir, possui a oportunidade de sempre ser [re]significado pelo sujeito que a experiencia.

A teoria sobre a metáfora estabelecida por Lakoff e Johnson (2002) ampliou os estudos sobre os processos cognitivos ao integrar a imaginação, a emoção, a metáfora, o corpo e a percepção. O entendimento sobre a estrutura da metáfora nova e sua relação com o processo de criação abriu caminho para uma compreensão mais estruturada sobre os processos de construção de novos significados nas experiências estéticas, possibilitando uma investigação sobre os processos de aprendizagem e construção de conhecimento no do campo da Arte.

A teoria da metáfora pode ampliar as concepções sobre os processos cognitivos desenvolvidos no espaço da Educação Básica ao propor a compreensão da construção de sentido a partir da interação entre a razão, a percepção, o sensorial, a emoção, o vivido e a imaginação. As elaborações metafóricas, especialmente nas metáforas novas, implicam na articulação entre a experiência e o sujeito, resultando em construção de significados que integram elementos objetivos e aspectos individuais. A construção de conhecimento, a partir da concepção da metáfora como estrutura do pensamento, fortalece a percepção sobre os processos cognitivos únicos que cada sujeito estabelece. A construção de sentidos pode ter elementos comuns em um grupo de

estudantes que vivenciam uma mesma proposição de experimentação, mas sempre terá aspectos singulares devido à experiência única e à subjetividade de cada indivíduo.

Outro ponto relevante de contribuição para o emprego da teoria da metáfora na Educação Básica é a possibilidade de validar e compreender o corpo como uma totalidade. A compreensão e integração da corporeidade como um conceito fundamental no processo de ensino e aprendizagem modifica a percepção sobre a construção do conhecimento e estabelece o pensamento como uma estrutura corporificada. O sujeito é um *ser-no-mundo* - um território corpóreo que integra e interage a percepção, a razão, a imaginação, a fisiologia, o sensorio, a emoção e suas vivências durante a ação de experienciar o mundo, encontrar o outro e construir sentidos. Ao aplicar a teoria da metáfora nos processos de ensino e aprendizagem, a construção de conhecimento é compreendida a partir do pensamento encarnado e do desenvolvimento da racionalidade imaginativa.

1.2 Arte e Experiência

Pois que inventar aumenta o mundo.
(Manoel de Barros)

As metáforas estão presentes em nossas ações e pensamentos, e possuem um papel essencial na compreensão da realidade e do mundo. Para Lakoff e Johnson (2002), a sua teoria só pode ser entendida em uma proposição na qual a compreensão é o principal elemento formador da verdade. Tanto a verdade absoluta do mito do objetivismo, quanto o sentido individual

construído holisticamente na experiência no mito do subjetivismo não atenderam às necessidades metodológicas de Lakoff e Johnson.

No subjetivismo o sentido é uma construção individual e nunca é totalmente conhecido ou comunicado a outrem. As experiências possuem um caráter holístico, não tendo nenhuma estrutura natural, emergindo em contexto desestruturado. Dessa forma. “não pode haver qualquer restrição externa natural sobre o sentido e a verdade” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p.341).

Os autores encontraram na síntese experiencialista “uma possível base metodológica e filosófica para as ciências humanas” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p.339). O experiencialismo acolhe a importância da realidade e de sua estrutura na formação do conhecimento presentes no objetivismo e reconhece a relevância do sentido individual presente no mito subjetivista, que engloba, para além da racionalidade, a imaginação, os sentimentos e as vivências passadas como estruturantes na construção de significados em uma experiência.

Pensar a construção de conhecimento na Educação Básica a partir de uma proposição experiencialista significa desenvolver processos que se fundamentem na experiência compreendendo-a como um campo que integra o mundo e o sujeito. Nesse contexto a estruturação de sentidos e significados não é elaborada a partir da transmissão de conhecimento, mas edificados de maneira única por cada sujeito por meio de sua vivência e a interação entre a realidade e seu universo individual.

A verdade na proposição experiencialista nasce da compreensão estruturada na experiência entre o sujeito, o

mundo e o outro. Desde o momento em que nascemos até o nosso último respiro, vivemos na tessitura das experiências e na [re]construção dos significados. Dewey⁸ afirma que “toda experiência é resultado da interação entre criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive” (2010, p.122). Segundo Lakoff e Johnson (2002), a compreensão emerge da relação entre nossa corporeidade, o ambiente físico e a nossa cultura. Esses elementos constroem a estruturação da experiência e, quando usamos esse domínio da experiência para edificar a experiência em outro domínio, estamos realizando uma compreensão metafórica da experiência vivida.

Vimos que a verdade é relativa à compreensão, o que significa que não há ponto de vista absoluto, a partir do qual se possa obter verdades absolutas objetivas sobre o mundo. Isso não significa que não existam verdades; significa apenas que a verdade é relativa ao nosso sistema conceptual, que é fundamentado sobre, e constantemente testado por, nossas experiências e as de outros membros de nossa cultura em nossas experiências diárias com outras pessoas e com nossos ambientes físico e cultural (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p.303).

Segundo os autores, no experiencialismo a metáfora é concebida como uma racionalidade imaginativa. Essa conceituação da metáfora está presente no conceito das metáforas novas estabelecido por eles, segundo o qual “as metáforas novas são capazes de criar novas compreensões e, portanto, novas realidades” (LAKOFF;

⁸ O livro *Arte como Experiência* de Jonh Dewey, publicado originalmente em inglês em 1934, aborda o sentido e a construção da experiência dentro do campo da Arte. A obra traz conceitos e proposições relevantes sobre a experiência estética, a obra de arte, a matéria expressiva e coloca a Arte como constituinte do viver aproximando-a do espectador que tem a possibilidade de recriar a obra de arte “a cada vez que é esteticamente experimentada” (DEWEY, 2010, p. 219). A obra de Dewey (2010) será utilizada como uma referência complementar dentro da pesquisa proposta.

JOHNSON, 2002, p.355). A compreensão metafórica de uma experiência envolve a racionalidade e todas as dimensões naturais de nossa experiência, incluindo nossas experiências sensoriais. Essas dimensões naturais “estruturam não somente as experiências de mundo, mas também as experiências estéticas” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p.355).

A experiência estética “em seu sentido estrito – é vista como inerentemente ligada ao processo de criar” (DEWEY, 2010, p.129) sendo, portanto, um espaço onde a imaginação participa efetivamente da estruturação da experiência e da criação de novos sentidos. Na concepção de Dewey “não só a criação artística é estética, mas também o é o pensamento” (2010, p.16). A experiência estética pode ser vivenciada por qualquer pessoa, desde que a sua experiência una a racionalidade, a emoção, o sensorial, a imaginação, as vivências passadas e possa criar novos significados para o momento vivido.

A experiência estética pode ocorrer em nosso cotidiano, em meio a ações rotineiras que por algum elemento especial se transformam em um acontecimento surpreendente e memorável, capaz de nos deslocar do lugar comum e de suscitar a construção de novos sentidos para o vivido. Uma das qualidades de uma experiência estética é a possibilidade de reaccessarmos o instante vivido, que por ser estético, tem em sua essência um devir infinito - uma potência aberta à criação de novos significados.

As experiências que marcam nossa travessia relacionam-se com os momentos em que encontramos o

território desconhecido e inesperado da experiência estética: “as experiências mais transformadoras podem nascer no cotidiano, mas ultrapassam seu desenho já visto e emergem no espaço do extraordinário” (PALHARES, 2018, p.124).

Dewey (2002) explicita seu pensamento sobre o processo em uma experiência estética que, segundo o filósofo, não possui um desfecho, mas momentos de consumação, de plenitude do vivido. A capacidade de provocar a criação de novos sentidos não cessa com a consumação da experiência, pois se acessarmos novamente o gatilho da experiência estética vivida anteriormente, poderemos construir uma nova experiência e novas possibilidades de alcançarmos o sentido pleno.

As experiências estéticas relacionam-se com a criação de construções metafóricas que originam um novo sentido. Além da possibilidade de estar presente no cotidiano, esse tipo de experiência é fundamental para a concepção de novos conceitos nos campos das Ciências e das Artes. A imaginação associada à construção metafórica e ao raciocínio são imprescindíveis para a elaboração de novas teorias e significados.

Mesmo não sendo limitadas ao campo da Arte, as experiências artísticas são, por excelência, experiências estéticas. Na proposição experiencialista a Arte é “uma questão de racionalidade imaginativa é um meio de criar novas realidades” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p.355). As produções artísticas fornecem novas possibilidades de estruturar uma experiência e de construir significados, estabelecendo um campo de construção metafórica.

Dewey (2010) investigou a experiência no campo da Arte, considerando que, para alcançar o desenvolvimento pleno da filosofia, se faz necessário abordar com profundidade a arte e a experiência estética. Os estudos de Dewey partiam da concepção de uma filosofia integrada com a vida e, da mesma forma, o filósofo compreendia a Arte como uma construção humana que mantém uma continuidade com nossa existência.

A filosofia deweyana considera a arte como um campo de conhecimento fruto da relação contínua entre o sujeito e o mundo. A experiência artística traz em seu cerne o elemento da criação, uma característica fundamental para o reconhecimento de uma experiência estética. O estudo da estética, segundo os preceitos de Dewey, precisa percorrer a travessia da Arte, percebendo seus mistérios e a capacidade da obra de arte ser constantemente [re]significada.

Assim como a experiência estética vivida em nossas histórias de vida podem ser novamente acionadas e ressignificadas, podemos pensar que um objeto artístico, construído em um processo de experimentação estética, também possui atributos que o tornam capaz de provocar novas experiências estéticas que irão originar novos sentidos para a obra e o sujeito da experiência.

A Arte se edifica na relação entre a obra e o outro que a experiencia, sem deixar de reconhecer os atributos próprios do objeto artístico e o contexto no qual ocorre a experiência. Para Dewey a experiência estética é um processo dinâmico, estabelecido entre o compartilhamento de construções internas do sujeito com

os objetos de sua experiência e o espaço do mundo. A experiência estética, assim como a Arte, é uma instância viva que dialoga com a existência.

Na experiência estética e artística o “material objetivo transforma-se no conteúdo e no material da emoção” (DEWEY, 2010, p.159), a relação estabelecida entre o artista com a matéria a torna uma matéria expressiva. A matéria é parte importante da experiência estética, pois ela é o veículo para a construção da expressão. A [re]significação da matéria, na experiência artística, se manifesta como uma construção metafórica associada à imaginação, aos sentidos e ao intelecto.

Nesse sentido, é possível conceber a obra de arte como um objeto encarnado, corporificado, no qual a matéria que estrutura o produto artístico se constitui como matéria perceptiva. A matéria na Arte se torna um veículo para a criação, um meio de travessia e construção da experiência imediata e estética. O material se transforma em um espaço para a criação de sentidos, trazendo em sua tessitura as linhas do processo criativo. A obra fruto do processo e da consumação da experiência estética traz em sua essência as matérias concretas e as substâncias invisíveis, porém perceptíveis, presentes na experiência (emoção, imaginação, pensamento, metáfora, memória, sensação).

O material escolhido, experimentado e vivido por um artista torna-se uma matéria diferenciada, um meio sensível para o desenvolvimento de um processo de criação. Desta maneira, não é a natureza de um material que determinará se ele irá conduzir ou não a uma experiência estética, mas a forma como ele é vivenciado.

O importante é que a obra de arte explore ao máximo o *seu* veículo – tendo em mente que o material não é um veículo, a menos que seja usado como órgão de expressão. Os materiais da natureza e da associação humana são de uma multiplicidade quase infinita. Toda vez que um material encontra um veículo que expressa seu valor na experiência – seu valor imaginativo e afetivo, bem entendido – ele se torna substância de uma obra de arte (DEWEY, 2010, p.403, grifo do autor).

O desafio do artista é transformar materiais que permanecem silenciosos no cotidiano em meios sensíveis para a elaboração expressiva. Essa construção sensível da matéria durante o processo de criação a converte em uma substância de afecção, capaz de afetar o sujeito e o ambiente na qual se apresenta.

Uma obra de arte é construída a partir de uma experiência estética e torna-se, também, um meio para o desenvolvimento de novas experiências estéticas para o sujeito que se propõe a percebê-la esteticamente. Dewey estabelece uma comparação entre a obra de arte e a máquina, partindo do ponto em comum que ambas são originadas de um ato criativo:

Mas a obra de arte, diferentemente da máquina, é não apenas o resultado da imaginação, como funciona imaginativamente, e não no campo das existências físicas. O que ela faz é concentrar e ampliar uma experiência imediata. Em outras palavras, a matéria conformada da experiência estética *expressa* diretamente os significados imaginativamente evocados; diferentemente do material levado a estabelecer novas relações em uma máquina, ela não faz apenas proporcionar meios pelos quais se possam executar objetivos que ultrapassam a existência do objeto. No entanto, os significados imaginativamente convocados, reunidos e integrados se encarnam na existência material que interage o eu no aqui

e agora (DEWEY, 2010, p.471-472, grifo do autor).

A possibilidade de viver uma experiência estética a partir da fruição com a obra relaciona-se com o desenvolvimento da percepção estética, que demanda abertura do sujeito para entranhar e ser habitado pela obra de arte. Não basta um olhar que percorre o objeto, é necessário construir um olhar que contempla, que vê a obra e é visto por ela. A percepção estética pressupõe o estabelecimento de uma relação entre a obra, o sujeito e o mundo. As percepções sentidas e construídas por cada um de nós são únicas - assim como são únicas as experiências estéticas -, devido ao seu diálogo com nossa subjetividade.

A percepção estética, segundo Dewey,

não identifica algo presente em termos de um passado desvinculado dele mesmo. O passado se transpõe para o presente, expandindo e aprofundando o conteúdo deste último (DEWEY, 2010, p.91).

Se pensarmos na estrutura da experiência estética, percebemos que ela integra o passado (através da elucidação de vivências e conceitos anteriores), com o presente vivido no momento da experiência e abre-se ao devir do futuro ao tornar possível a construção de novos sentidos e experiências. A percepção estética se situa em um espaço maior do que apenas estabelecer o reconhecimento de um objeto/ação/sujeito; o campo da percepção estética implica em um olhar sensível, que se demora e se aprofunda no objeto, e em uma percepção que se permite diluir os limites e se adentrar no território do outro.

Artes é uma área de construção de conhecimento na qual nos apropriamos dos materiais presentes na natureza e criados pela humanidade, transformando-os em veículos de expressão com o intuito de ampliar nossa existência, criando novos sentidos, construindo novas realidades e permitindo-nos sermos afetados por nossa potência criadora.

A arte é a prova viva e concreta de que o homem é capaz de restabelecer, conscientemente, e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é a característica do ser vivo (DEWEY, 2010, p.93).

Pensar a Arte a partir da experiência, compreendendo-a como um território estético, significa reconhecer a sua presença no processo do viver. A criação artística só acontece se estiver encarnada, embebida na essência da travessia de nossa existência, estabelecendo laços entre nossos afetos, vivências, pensamentos, imaginação e percepção.

Abordar a experiência como uma proposição metodológica e filosófica, e, compreender a singularidade e a relevância da experiência estética na construção de sentidos pode ampliar nossa percepção e forma de atuação no processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica. O trabalho docente ao ser concebido na esfera experiencialista irá convergir para o planejamento e a proposição de experiências estéticas independente da área de conhecimento.

Na área de Artes, o processo de construção de sentidos é notoriamente desenvolvido a partir das experiências estéticas. As proposições de experiências

artísticas na Educação Básica precisam contemplar a interação entre o sujeito e o mundo, integrando a imaginação, a razão, a emoção, a percepção e a realidade. Nesse contexto, nossa atuação como docente precisa unir a capacidade de mediação, a percepção e vivência artística, o respeito à expressividade de cada estudante e a habilidade de transformar a matéria comum em matéria expressiva.

Na Educação Infantil, segmento contemplado na pesquisa, a estrutura que visa às aprendizagens e ao desenvolvimento da criança estabelecida pela BNCC – Base Nacional Comum Curricular – foi elaborada a partir de campos de experiências que visam integrar as vivências e experimentações cotidianas das crianças com a construção de saberes. Os campos de experiências se constituem como os espaços de edificação de sentidos pautados na interação da criança - com o mundo, o outro e si mesmo- e na ludicidade.

Integrar a teoria da metáfora juntamente com a proposição experimentalista e o conceito de experiência estética no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil implicaria em aprofundar a concepção sobre os campos de experiências ao compreendermos a potencialidade da experiência estética nos processos cognitivos. Nesse possível cenário, a área de Artes se destacaria como um território estético diferenciado para a vivência de experiências significativas e a construção de sentidos na infância. A presença do *artista-professor*, no ensino de Arte na Educação Infantil, se tornaria imprescindível nesse contexto pela capacidade artística e

didática de fomentar e mediar as experiências estéticas vividas nos processos de aprendizagens das crianças.

1.3 Cognição Imaginativa: metáfora, imaginação e corpo na construção do conhecimento

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.
(Manoel de Barros)

Os estudos sobre a cognição baseados nas concepções objetivistas consideraram que somente os campos de estudo que se fundamentavam na lógica, nas estruturas proposicionais e na racionalidade eram áreas de construção de conhecimento e, portanto, espaços cognitivos. A arte foi compreendida como um território propício para a imaginação, a emoção, as elaborações metafóricas e as experimentações corporais, relacionando-se com um espaço perceptivo e corporal não pertencente ao campo cognitivo.

Os estudos cognitivos que partem das premissas objetivistas compreendem a arte como um espaço para a expressão e os afetos, centrada principalmente no aspecto emocional e afastada da racionalidade e da construção de conhecimento. A relação estreita da arte com a percepção, as sensações, as emoções, o corpo e a imaginação torna duvidosa a possibilidade de se desenvolver alguma forma de conceito e significado no campo artístico.

Essa concepção da arte como um território afastado do pensamento e da lógica, fundamentou a compreensão e o ensino/aprendizagem de Arte na Educação Básica durante muitos anos e, ainda hoje, encontramos instituições de ensino que permanecem colocando-o

como um campo de menor valor, próprio para o entretenimento, a expressão das emoções e distante da construção de sentidos. Nesse contexto, a construção de conhecimento só se manifesta nos estudos das Ciências que se baseiam na racionalidade e em métodos científicos, ou seja, como Artes não é uma área reconhecida como de conhecimento, também não é vista como um campo de pesquisa e não teria especificidade de ensino/aprendizagem.

A característica não proposicional das construções de conhecimento artísticas implica em uma estrutura complexa que não pode ser compreendida apenas pelo uso da lógica e do raciocínio. Para compreendermos a construção de sentidos e significados na arte, é necessário acrescentarmos ao elemento racional, a imaginação, a emoção, a percepção, a reflexão e as vivências anteriores. Os estudos cognitivos que apartam o corpo, a emoção, a imaginação e a percepção dos processos de construção de conhecimento não conseguem compreender e alcançar a forma como os sentidos são elaborados em uma experiência artística.

La imaginación no es ninguna operación cognitiva específica por derecho propio, sino que es el resultado de acciones cognitivas que permiten a los individuos construir significados que generalmente dependen menos de las formas de pensamiento y comunicación convencionales, regidas por reglas, o proposicionales. La creación de una nueva metáfora en la expresión escrita o hablada es un ejemplo, mientras que la yuxtaposición de imágenes en un collage para generar una nueva imagen, es otra (EFLAND, 2004, p.184)⁹.

⁹ “A imaginação não é nenhuma operação cognitiva específica por direito próprio, mas o resultado de ações cognitivas que permitem aos indivíduos

O estudo do desenvolvimento do conhecimento na arte somente pode ser feito a partir de uma proposição cognitiva que compreenda a construção de significados a partir da rede estabelecida entre a razão, a emoção, a percepção, a emoção e a imaginação. Um estudo cognitivo que contemple esses elementos tem como premissa um entendimento diferenciado sobre o corpo, compreendendo-o como uma totalidade e reconhecendo que o saber é corporificado, encarnado.

Arthur Efland desenvolveu pesquisas sobre os processos cognitivos em arte, trabalhando desde os estudos sobre a cognição que se relacionavam com o objetivismo, até chegar à teoria sobre a metáfora estruturada por Lakoff e Johnson (1980). O estudo sobre a metáfora como elemento cognitivo foi fundamental para o desenvolvimento da cognição imaginativa proposta por Efland. A pesquisa de Efland visou fortalecer a importância do ensino/aprendizagem de Arte na Educação Básica, compreendendo-a como um campo de conhecimento fundamental para o desenvolvimento das potências cognitivas de crianças e adolescentes.

La función de las artes a través de la historia cultural humana há sido y continúa siendo la tarea de la construcción de la realidad. Las artes constuyen representaciones del mundo, que pueden ser acerca del mundo que está realmente allí o sobre mundo imaginarios que no están presentes, erro que pueden inspirar a los seres humanos para crear un futuro alternativo para sí mismos.

construir significados que geralmente dependem menos das formas de pensamento e comunicação convencionais, regidas por regras, ou proposicionais. A criação de uma nova metáfora na expressão escrita ou oral é um exemplo, enquanto a justaposição de imagens em uma colagem para gerar uma nova imagem, é outra” (EFLAND, 2004, p.184, tradução nossa).

[...]

Por lo tanto, el objetivo de enseñar arte es contribuir a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habita cada individuo. Las artes pueden contribuir a esta comprensión, ya que la obra de arte refleja este mundo a través de la elaboración metafórica. (EFLAND, 2004, p.229)¹⁰.

A cognição imaginativa se fundamenta em pontos importantes: o primeiro concebe a construção de conhecimento como algo corporificado, o segundo situa a necessidade da relação entre sujeito e mundo como essencial e o terceiro estabelece a imaginação e as construções metafóricas como primordiais para a elaboração de sentidos. A cognição une as instâncias biológicas, psicológicas e culturais, relacionando-se com as elaborações internas do sujeito, suas conexões sociais, seus diálogos e percepções sobre o mundo.

Os processos de construção de conhecimento em Arte ocorrem no espaço da experiência. A experiência artística se relaciona com a ação de criar constituindo uma experiência estética (Dewey, 2010), seja através do desenvolvimento de uma produção artística, ou a partir da apreciação e [re]significação de uma obra de arte. A compreensão da arte como um campo de experiência e, prioritariamente, de experiência estética, é fundamental

¹⁰ “A função das artes através da história cultural humana tem sido e continua sendo a tarefa da construção da realidade. As artes constroem representações do mundo, que podem ser sobre o mundo que está realmente ali ou sobre mundos imaginários que não estão presentes, mas que podem inspirar aos seres humanos para criar um futuro alternativo para si mesmos”.

[...]

“Portanto, o objetivo de ensinar arte é contribuir com a compreensão da paisagem social e cultural na qual cada indivíduo habita. As artes podem contribuir para esta compreensão, já que a obra de arte reflete este mundo através da elaboração metafórica” (EFLAND, 2004, p.229, tradução nossa).

para pensarmos em como se processa a construção de conhecimento na aprendizagem em Arte.

A experiência estética relaciona-se com a percepção que engloba o reconhecimento e a reconstrução de elementos presentes no mundo, percebidos a partir de nosso aparato sensório, vivenciados em nossa instância corporal. Nossa percepção vincula-se com nossas emoções, e, ao se associarem com nossos pensamentos e imaginação atuam na construção de sentidos. Na arte a percepção também adquire qualidades estéticas, ampliando sua ação de reconstrução ao entranhar-se no objeto apreciado.

As elaborações perceptivas de nossos processos sensório-motores são essenciais para o desenvolvimento emocional e a construção de pensamentos que se relacionam com o sensível. Na arte, “o pensar as emoções e desenvolver a sensibilidade e o afecto são essenciais para a promoção do pensamento artístico” (PIMENTEL, 2013, p.3). O processo de criação artística implica na elaboração sensível do pensamento, na transformação de nossas emoções, percepções e imaginação em cores, formas, sonoridades, movimentos, entre outros.

Las obras de arte son logros humanos complejos y valorados, capaces de proporcionar conocimiento, una experiencia estética y disfrute. También pueden ofrecer ocasiones de encuentros que insten a pensar sobre problemas y preocupaciones que afectan a los individuos y a la sociedad (EFLAND, 2004, p.21)¹¹.

¹¹ “As obras de arte são feitos humanos complexos e valorosos, capazes de proporcionar conhecimento, experiência estética e prazer. Também podem oferecer ocasiões de encontros que convidem a pensar sobre problemas e

Mas somente a superstição é capaz de afirmar que, pelo fato de o significado dos quadros e das sinfonias não poder traduzir-se em palavras, ou o da poesia em prosa, o pensamento é monopolizado pela linguagem. Se todos os significados pudessem expressar-se adequadamente em palavras, as artes da pintura e da música não existiriam. Há valores e sentidos que só podem ser expressos por qualidades imediatamente visíveis e audíveis, e perguntar o que eles significam em termos de algo que possa ser posto em palavras é negar sua existência distinta (DEWEY, 2010, p.167).

Arte, na cognição imaginativa, pressupõe a elaboração de um conceito sobre Arte que ultrapasse a questão da linguagem. A complexa estrutura cognoscível da produção artística não consegue ser abarcada se tentamos reduzir arte a uma forma de comunicação. A linguagem pode ser usada para compreendermos parte do que vivenciamos artisticamente, mas existem territórios da Arte que não podem ser alcançados pela linguagem. O devir presente na experiência artística, abre uma infinidade de possibilidades de vivências, de criações e de significados, nos quais uma parte significativa é percebida, é sentida, é vivida, sem a possibilidade de ser traduzida, mas pode afetar o momento vivido e transformá-lo.

Na cognição imaginativa a Arte é compreendida como um campo de racionalidade imaginativa que, segundo Lakoff e Johnson (2002), possui em sua estrutura as metáforas novas. Esta categoria de metáfora se relaciona com estruturas não proposicionais, nas quais a imaginação possui um papel fundamental. As

preocupações que afetam aos indivíduos e à sociedade” (EFLAND, 2004, p.21, tradução nossa).

elaborações de nosso imaginário são feitas a partir da estruturação de metáforas que reúnem conceitos apreendidos anteriormente, com nossas sensações, percepções, emoções e pensamentos. A articulação metafórica presente em nossa imaginação proporciona a capacidade de inventarmos novas realidades a partir de nossas experiências artísticas e da ação de elaborarmos novos sentidos.

A metáfora e a imaginação estão presentes em outras áreas de conhecimento, mas na Arte existe um campo especial para o desenvolvimento das construções metafóricas e da criação. O território estético da Arte promove a articulação das nossas sensações, percepções, pensamentos e emoções, de tal maneira que amplia o nosso imaginário e a complexidade das elaborações metafóricas. Segundo Efland, “es principalmente en as artes donde nos topamos con las metáforas como medios para establecer conexiones llenas de significado entre ideas y conceptos” (2004, p.195)¹².

As construções metafóricas relacionam-se com a percepção da realidade, estruturadas a partir de nosso sistema sensório-motor em ações presentes no cotidiano. As metáforas são elaborações que se relacionam com o mundo interno de cada sujeito, diálogos estabelecidos entre cada um de nós com os outros seres e o mundo, conceituações nascidas de nossas experiências e presentificadas em nossa corporalidade.

¹² “É principalmente nas artes que encontramos as metáforas como meios para estabelecer conexões cheias de significado entre ideias e conceitos” (EFLAND,2004, p.195, tradução nossa).

Segundo Lakoff (1987), a metáfora se estrutura em três partes: um campo fonte no qual se encontram nossas percepções e experiências corporais, um campo objetivo e um campo que estabelece uma rede de ligações entre a fonte e o objetivo. As metáforas são meios de estabelecermos conexões entre objetos, conceitos e acontecimentos que a princípio não possuíam uma ligação direta.

Na experiência artística, a rede de ligações estabelecidas entre o campo fonte e o objetivo apresenta estruturas construídas na relação com a realidade, percepções e experimentações estéticas anteriores, conceitos ou imagens criadas anteriormente e no diálogo com a matéria expressiva. As construções metafóricas surgem como um espaço para o desenvolvimento do imaginário e do cognitivo.

Y puesto que la metáfora es un componente esencial de la imaginación en formas de la cognición tales como la razón abstracta, esto tiene implicaciones inequívocas también para el arte. Las artes son lugares en que los saltos metafóricos de la imaginación se precian por su potencial y excelencia estética. Es más, en el arte es donde la experiencia, la naturaleza, y la estructura de la metáfora se convierten en el principal objeto de estudio. Esto ocurre en actividades en que los individuos crean obras de arte, pero también entra en juego en la interpretación de obras de arte. Profundizar la fuente de la imaginación y el papel que puede jugar en la creación de significado personal, y en la transmisión de la cultura pasa a ser la razón de ser y el objetivo de introducir el arte en la educación (EFLAND, 2004, p.206)¹³.

¹³ “E sendo que a metáfora é um componente essencial da imaginação em formas cognitivas tais como a razão abstrata, isto tem implicações inequívocas também para a arte. As artes são lugares em que os saltos metafóricos da imaginação são valorizados por seu potencial e excelência estética. E mais, a arte é onde a experiência, a natureza e a estrutura da

A reflexão de Efland (2004) sobre a importância da Arte no currículo da educação básica, se fundamenta na concepção de que Arte não é um campo de construção de conhecimento restrito à classe artística. A experiência artística, seja ela de criação de um produto ou de fruição com uma obra, é aberta a qualquer indivíduo e precisa ser disponibilizada nas escolas para desenvolver formas de construção de conhecimento que caminhem pela sensibilidade, pela criação e a possibilidade de elaborar novas realidades.

Solo en las artes los procesos y los productos de la imaginación se encuentran y exploran con plena conciencia; se convierten en objetos de investigación, a diferencia de las ciencias donde las metáforas que se usan quedan ocultas (EFLAND¹⁴, 2004, p.207)¹⁵.

A Arte se estabelece na travessia de nossa existência, relacionando-se com o viver, manifestando-se como uma criação do sujeito a partir de sua experiência como *ser-no-mundo*¹⁶. A cognição imaginativa propõe uma concepção sobre a construção de conhecimento e o ensino/aprendizagem de Arte, baseada na qualidade estética de sua experiência, na sua tessitura emaranhada

metáfora se convertem no principal objeto de estudo. Isto ocorre em atividades nas quais os indivíduos criam obras de arte, mas também no jogo da interpretação das obras de arte. Aprofundar a fonte da imaginação e o papel que pode exercer na criação de significado pessoal, e na transmissão da cultura passa a ser a razão e o objetivo de introduzir a arte na educação” (EFLAND, 2004, p.206, tradução nossa).

¹⁴ Os estudos de Efland (2002) sobre a cognição imaginativa juntamente com a compreensão da Arte como área de conhecimento fortalecem a importância de Arte estar como componente curricular no currículo da Educação Básica.

¹⁵ “Somente nas artes os processos e produtos da imaginação são encontrados e explorados em consciência completa – onde eles se tornam objeto de questionamento, diferentemente da ciência, onde as metáforas que são usadas permanecem escondidas” (EFLAND, 2004, p.207, tradução nossa).

¹⁶ A expressão *ser-no-mundo* pertence a Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859-1938). Husserl foi um filósofo e matemático alemão, que criou e estabeleceu a escola da fenomenologia.

com a vida, em sua capacidade de integrar nossa subjetividade com o mundo e de transformar poeticamente a realidade.

POÉTICA #3

Olhar

Imagem 4: Experiência II – Movimento II – *Argila II* - Ana (5 anos) – Casa Viva.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

Artista olha as coisas devagar.
(João, 5 anos)

Fonte: Acervo da Autora (2013).

2 OLHAR A INFÂNCIA

2.1 A criança na fenomenologia de Merleau-Ponty

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces
de uma casa sobre orvalhos.
(Manoel de Barros)

Os processos de pesquisa reinteraram a importância de estabelecer qual é a concepção de criança utilizada pela *artista-professora-pesquisadora*. A fenomenologia e o estudo desenvolvido por Merleau-Ponty sobre a criança dialogam com a percepção, observação e atuação junto à infância. Isso significa um entendimento da criança como protagonista de sua história, um ser encarnado no mundo com percepções, pensamentos e construções de saberes próprios.

Os estudos de Merleau-Ponty sobre a criança se debruçaram sobre alguns pontos essenciais. Primeiramente a criança, assim como qualquer indivíduo, é concebida como um *ser-no-mundo* – um sujeito encarnado que se encontra e vive no mundo. Na sequência a concepção do corpo como uma totalidade implica no desenvolvimento de uma percepção ampliada sobre as manifestações corporais da criança. Segundo Merleau-Ponty o mundo no qual a criança vive se qualifica como um mundo onírico no qual coexistem a realidade, o sonho e o pesadelo. Outro elemento importante abordado pelo filósofo é a relação da criança com o outro e as implicações em seu processo de desenvolvimento. Finalizando, a construção da linguagem pela criança se estabelece a partir de suas relações com outrem e

exprimem suas afecções e experiências vividas no mundo.

Acolher o olhar fenomenológico de Merleau-Ponty sobre a criança no espaço da Educação Infantil permite ao professor ampliar sua percepção sobre a criança, observar e refletir sobre a singularidade de cada sujeito e compreender as características do grupo no qual se insere a criança. Os estudos de Merleau-Ponty expandem as possibilidades de reflexão sobre a maneira como a criança vivencia o mundo, interage com o outro e percebe a si mesma. O professor ao escolher a fenomenologia de Merleau-Ponty como referencial para o seu trabalho com a criança, irá se colocar não como um espectador distante, mas como um sujeito que se encontra com a criança, que se presentifica ao observar as experimentações, construções e desafios vividos por cada criança.

2.1.1 *Corpo-criança: corporeidade e a experiência de ser-no-mundo*

Cresci brincando no chão, entre formigas.
De uma infância livre e sem comparamentos.
Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.
(Manoel de Barros)

Um princípio essencial para compreendermos a fenomenologia de Merleau-Ponty é sua concepção sobre a corporeidade. Para o filósofo o corpo é entendido como uma totalidade que inclui nossa racionalidade, emoções, percepções, sensações e imaginário. A corporeidade é o meio para conectarmos com o mundo e com o outro. Somos *seres-no-mundo*, construímos nossos saberes a

partir de nossas vivências corporais e nos presentificamos no espaço a partir de nossa experiência perceptiva.

Como *seres-no-mundo* tecemos nossa existência a partir do encontro com o outro: através do outro e junto com ele é que estabelecemos o nosso viver, e, é no mundo e junto com ele que nos inserimos no espetáculo da travessia de nossa existência.

A experiência, a percepção e a consciência são construções que se relacionam em um corpo compreendido em sua totalidade. O corpo fenomênico une a sensibilidade com o pensamento, o imaginário com a realidade, a percepção com a consciência, em uma mesma ancoragem corporal.

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, p.225).

O território em devir da vida é o espaço no qual se situa a filosofia de Merleau-Ponty. A verdade é construída nas experiências do *corpo-sujeito* com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Ao percebermos como o mundo e nós mesmos estamos em constante transformação, compreendemos que a verdade, do ponto de vista fenomenológico, também é uma matéria viva e aberta à resignificação.

Olhar a criança a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty significa compreendê-la como um ser encarnado e lançado no espetáculo do mundo. Somente no mundo e no diálogo com a criança é que podemos testemunhar e refletir sobre as vivências de cada infância, compreendendo-as como acontecimentos corporificados na experiência mutável do viver.

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” (2006a, p.14). Na infância nos encontramos especialmente abertos para nos deleitar com o mundo, conhecer seus cheiros, saborear suas sonoridades, olhar e acolher o outro. O mundo é o território do ser, é nele que urdimos nossa história, é nele que nossa criança fia a primeira linha para desenhar nossa existência.

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, grifo do autor).

A possibilidade de ver o mundo e atribuir-lhe sentido abre-se para todos. O desenvolvimento da relação entre a criança e o mundo se expressa em suas histórias, desenhos e brincadeiras. A infância se mistura com o próprio mundo, torna-se ele, e as construções que emergem desse encontro são expressas no corpo, tecidas no afeto, na percepção e no imaginário.

A criança 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 as observações, plenas de sentidos, nascem desse entrelace. As percepções estruturadas no encontro com o mundo são construídas a partir do sistema sensório-motor que possibilita à criança sentir, tocar e ver como forma de apreender o outro. Antes de pensar ou criar um conceito sobre o que colheu no mundo, a criança mergulha no objeto aprofundando sua percepção. Segundo Merleau-Ponty, para a “criança o mundo percebido precede o mundo concebido (pela inteligência)” (2006a, p.192).

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).

A criança não se vê como um ser separado das coisas existentes no mundo. O encontro com o objeto é vivido de maneira intensa, na qual o *corpo-polimorfo* da infância se transmuta, ampliando seu espaço corporal e tornando seu corpo um território expandido que acolhe e se transforma no outro. A experiência de ser o outro toma o *corpo-criança* que investe todas as suas possibilidades corpóreas no exercício de mapear, [re]construir e [re]criar o outro percebido.

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” (2006a, 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 (PALHARES, 2015, p. 49-50).

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, 2009b, 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 (PALHARES, 2015, p.72-73)

O espaço entre o imaginário e o real não possui fronteiras delimitadas na infância. Durante os primeiros anos de vida, a criança vive em um território híbrido que possui terras cultivadas na realidade e na imaginação. Como ser vivente, o mundo percebido na infância é uma instância viva e em transformação.

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).

O mundo onírico da infância se estabelece na não distinção do real e do imaginário e no *corpo-criança* que se expande e é, ao mesmo tempo, ele mesmo e o próprio mundo percebido. As vivências na infância são experiências nas quais não se distingue exatamente o ser que percebe e o que é percebido. Conseqüentemente, as manifestações expressivas das crianças sobre sua relação com o mundo são construções que revelam as afecções experienciadas.

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, p.155).

O *corpo-criança* experimenta o mundo com sua potência perceptiva, abrindo-se ao encontro com o desconhecido. A criança olha um objeto de forma sensível, percorre sua matéria, mergulha em seus mistérios. O objeto torna-se morada para o olhar imaginativo da criança, transformando-se em um território de investigação e descobertas.

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 (PALHARES, 2015, p.52).

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 corpo é compreendido por Merleau-Ponty (2011) como um espaço expressivo. As experiências vividas pela criança se inscrevem em sua corporeidade, transformando o corpo em um território do sensível. O *corpo-criança* se desenha como um campo expressivo, capaz de construir sentidos a partir da matéria afetiva estruturada no vivido. Esse espaço privilegiado se transborda nos sons, nas danças, nas histórias e desenhos da infância.

Para Merleau-Ponty o corpo se assemelha 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 fenomênico é um território no qual o que expressa não pode ser separado do exprimido. Assim como a obra de arte, o corpo é um ser aberto à construção de sentidos que podem se transformar de acordo com a experiência e o ambiente no qual ela ocorre.

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 criança é um *corpo-sujeito* que se encontra ávida para saborear o mundo, investigar seus cheiros, perceber suas formas e se entregar aos encontros. A observação do *corpo-criança* em suas interações com materiais expressivos e seus processos de criação, possibilita elaborarmos reflexões sobre sua construção de sentidos nas vivências artísticas.

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 (PALHARES, 2015, p.53).

Arte é parte integrante da vida, inserindo-se como um meio de [re]construção e [re]significação do mundo. As experiências artísticas vividas na infância encontram no *corpo-criança* uma morada para a construção do poético. A Arte interage com o olhar perceptivo da infância e o torna mais amplo, abrindo novas possibilidades de sentidos. O espaço expressivo do *corpo-criança* reverbera em seu encontro com a Arte, modificando o *corpo-devir* da infância e potencializando-o como um território estético.

A compreensão do corpo como uma totalidade e a capacidade polimorfa do *corpo-criança* em se transmutar nos objetos que encontra em sua travessia, resultam em uma atitude de observação do professor que, necessariamente, precisa desenvolver a percepção sobre as construções corporais da criança para apreender seus avanços, suas dificuldades e sua expressividade. O corpo é o primeiro território expressivo da infância e mesmo quando a criança pequena começa a utilizar a linguagem oral para se comunicar o corpo ainda permanece como espaço primordial para a expressão.

2.1.2 O exercício de ser criança: o outro e a linguagem

O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos.*
(Manoel de Barros)

A criança se lança na descoberta do mundo, com seu corpo estendido percorre e se transforma nos objetos encontrados durante sua travessia. A pulsão em se tornar parte do mundo promove o encontro com seus pares, o encontro com outrem. Segundo Merleau-Ponty, “a criança reconhece em outrem outro *ela mesma*” (2006, p.23, grifo do autor). O outro se revela como um espelho, um corpo em sua totalidade que encontra o corpo pleno da infância.

Ao olharmos o outro, percorrer seus continentes, percebendo-o como um *ser-no-mundo*, desenvolvemos um processo de auto reconhecimento e de compreensão dos nossos próprios territórios. A criança investiga o outro para apreender a si mesma e construir sua percepção como um ser único e ao mesmo tempo como um ser que vive no coletivo. Merleau-Ponty explicita que “outrem é para a criança o essencial, o espelho de si mesma, ao qual seu eu está preso” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.28).

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 (PALHARES, 2015, p.70).

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, p. 27).

A criança desenvolve sentidos para o seu encontro com outrem ao brincar de ser o outro, ao transformar o outro em grafia, ao construir junto com o outro um

universo imaginário. A ação de perceber e estar junto com outrem expande a compreensão da criança como *ser-no-mundo*, abre novas possibilidades para criar sentidos e construir um olhar sobre si mesmo: “vemo-nos por intermédio de outrem” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.34).

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 (PALHARES, 2015, p.71)

A percepção da materialidade de ser sujeito possibilita que a criança investigue seu corpo e suas potências, reconhecendo-o como si mesma. Como *seres-no-mundo* construímos nosso espelho e nossa relação com o outro desde a infância. Junto com o outro nos [re]desenhamos, experienciamos o mundo e narramos o nosso existir. Encontrar o outro é essencial para o ser humano, pois precisamos da borda de outrem para traçar a grafia de nosso próprio território.

Imagem 5: Experiência III – Movimento II – *Corpo – Casa Viva*.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

Na trajetória para se tornar adulta a criança acolhe suas vivências, suas emoções, seus pensamentos, suas percepções e sensações. O olhar da infância vai ampliando seus horizontes com o mundo, a cada dia, a cada nova experiência. Os sentidos construídos na experimentação do viver, se tornam cada vez mais complexos, assim como as relações com o outro. Segundo Merleau-Ponty, “é pelo exercício da vida, pela criação de si por si, que a criança se torna adulto” (2006, p.278).

Na travessia de se criar, a criança encontra e experimenta a morada instigante da linguagem. Merleau-Ponty aponta que “o movimento da criança em direção à fala é um chamamento constante a outrem. A criança reconhece em outrem outro *ela mesma*” (2006a, p.23). No encontro com o outro a criança descobre o universo da linguagem e inicia sua apreensão através de brincadeiras e experimentações com a oralidade.

A polimorfia do *corpo-criança* manifesta-se também nas invenções e transformações dos sons, vocábulos e palavras. O jogo de experimentar a linguagem se introduz no jogo de experienciar o mundo. A aprendizagem da fala representa uma conquista nas interações entre a criança e o mundo, evidenciando a construção de uma forma de expressão que se estrutura na consciência.

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 (PALHARES, 2015, p.57).

A criança descobre o pergaminho do corpo para traçar suas primeiras linhas, e investiga o sabor da palavra criando polimorfias na linguagem. A palavra é [re]inventada, repetida inúmeras vezes, apreciada até criar sentido no viver da criança. Falar é uma das maneiras de se apropriar de si e do mundo, através da linguagem potencializamos nossos encontros com outro e exprimimos nossa subjetividade e nossa percepção do mundo a partir da borda da palavra.

A criança inventa palavras para as coisas que não têm nome, brinca com a linguagem exercitando o seu imaginário, seu repertório experiencial sobre si, o outro e o mundo. Na travessia para a vida adulta a criança segue tecendo brincadeiras com as palavras, os desenhos, os sons e os movimentos. Na ação de brincar vai estruturando sua percepção sobre o mundo, expressando seus afetos, superando desafios e descobrindo outras perguntas sobre si e as coisas que moram no mundo.

Merleau-Ponty revela que “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” (2007, p.244). A poética da infância é construída nas invenções sobre o mundo: na vigília do caminho das formigas, na invenção dos azuis que moram no céu, no conhecimento dos voos dos passarinhos, nas conversas com rios imaginários. O exercício dos despropósitos da criança abre para nós adultos a possibilidade de olharmos o mundo com maravilhamentos e [re]descobrir os desconcertos de nossa infância.

A relevância do encontro com o outro no processo de desenvolvimento da criança nos leva a refletir sobre nós professores enquanto espelhos para a criança com a qual convivemos. Nossas ações, expressões, gestos e falas reverberam no *corpo-criança* que acolhe, imita, apreende e ressignifica nossa corporeidade. O exercício da docência na Educação Básica e, especialmente na Educação Infantil, invoca a necessidade de desenvolvermos nossa percepção corporal, introjetarmos o conceito do corpo como uma totalidade e apropriarmos de nossa expressividade corpórea. Como professores, precisamos perceber o desenho do espelho que estamos construindo para nossos alunos.

O olhar e a apreensão do outro pela criança também passa pela assimilação e percepção de seus pares no espaço da escola regular. A criança se torna o espelho de outra criança por meio de um encontro especial no qual sujeitos com proximidades cotidianas, com interesses comuns e similaridades em seus desenvolvimentos, se relacionam e apreendem diferentes corporeidades. Como professor, ao acompanharmos essa relação, podemos promover experimentações que aprofundem a interação, garantir a ludicidade durante os encontros e valorizar o lugar da criança como espelho de si e do outro.

Nas ações cotidianas na Educação Infantil existem momentos em que as crianças desenvolvem construções coletivas e outras situações nas quais experimentam criar de maneira individual, porém inseridas em um espaço e contexto no qual está presente o seu grupo de convívio. As experimentações no campo das Artes Visuais promovem esses dois tipos de processos de criação –

individual e coletivo. Ao olharmos a criança a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty percebemos a relevância de observar como se processam as construções coletivas e como as crianças desenvolvem suas criações artísticas de forma individual, tendo em ambas situações a interação e o reflexo do outro que é seu par. Estruturas corporais e gráficas expressas por uma criança podem ser apropriadas, resignificadas e expressas por outra criança tornando-se parte de seu repertório expressivo ou um objeto de investigação momentâneo.

2.2 Desenho: grafias e poéticas da infância

Hoje eu desenho o cheiro das árvores.
(Manoel de Barros)

A criança desenvolve várias formas de expressão que interagem com suas percepções e apreensões sobre o mundo e si mesma. O corpo é o principal meio e espaço das construções expressivas infantis que dialogam com as emoções, as vivências, os pensamentos, a percepção sensorial e o imaginário da criança. Histórias, movimentos, sonoridades, desenhos e brincadeiras, são algumas das formas da criança se manifestar expressivamente.

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. (PALHARES, 2015, p.55).

Na pesquisa, as experimentações desenvolvidas tiveram no desenho o principal foco de investigação. O desenho foi trabalhado a partir de uma expansão de seu conceito compreendendo-o como um meio de expressão que envolve a criação de traços, vestígios e grafias utilizando diversas matérias expressivas e suportes. O desenho pode ser uma construção corporal no espaço, pode ser um traço no papel, pode ser a linha que marca a terra, pode ser a grafia criada com a tinta, entre outras possibilidades.

Na pesquisa, o desenho da criança foi abordado a partir de seu caráter artístico e seus elementos visuais (linha, forma, cor, etc), procurando compreender as estruturas composicionais, a articulação de conceitos, os diálogos entre o imaginário e a realidade. O exercício se fez na ação de “ouvir a voz do desenho”, (ALBANO, 2015, p.11), percebendo-o como expressão oriunda de uma experiência estética.

2.2.1 Olhar o desenho da criança

A expressão reta não sonha.
(Manoel de Barros)

Na experiência de tornar-se o outro, o objeto e o mundo, a criança faz a travessia para construir suas percepções e seus afetos. Os desenhos na infância revelam as afecções da criança em seu encontro com o mundo, apresentando uma grafia da própria existência e presentificando-se como uma manifestação viva da relação *criança-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. (PALHARES, 2015, p.55).

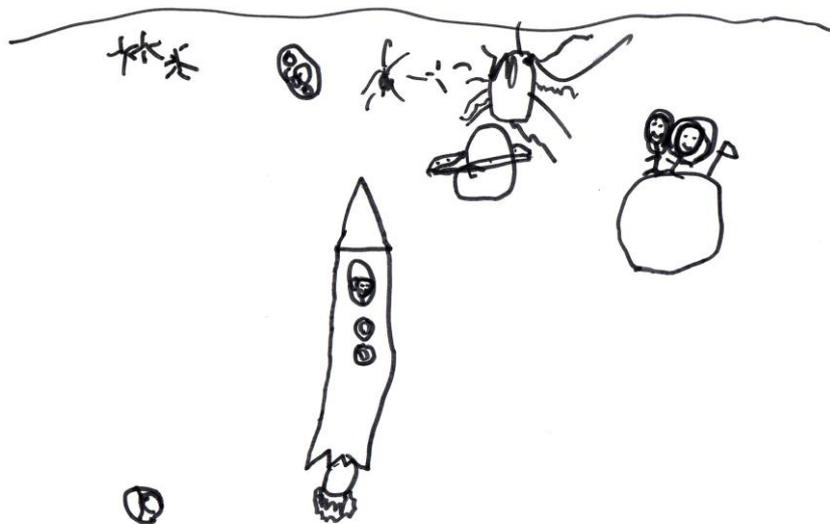
Pensar o desenho na infância implica em compreendê-lo como uma extensão do *corpo-criança*, uma incisão construída a partir de uma corporeidade que se transforma em linha. Desenhar na infância é estabelecer um diálogo entre o universo interno da criança, sua percepção e vivência no mundo. Os traços, as formas e as relações entre os elementos do desenho exprimem, na concretude das linhas, as construções elaboradas pela criança durante suas experiências e sua ação de viver.

O desenho da criança pode ser elaborado com o intuito de estabelecer uma comunicação através das construções gráficas, ou, de desenvolver uma expressão visual gestada e nascida de uma experiência artística. O desenho enquanto forma de linguagem dialoga com a percepção e apreensão de padrões e símbolos visuais que comunicam visualmente objetos, estruturas e ações. O desenho como meio de linguagem compreende, muitas vezes, a incorporação e repetição de signos gráficos comunicacionais que auxiliam nas interações sociais e na transmissão de informações.

O processo de construção da figuração na infância compreende tanto a apreensão dos padrões gráficos quanto o desenvolvimento subjetivo da representação das coisas que existem no mundo e na imaginação. A apropriação das estruturas gráficas presentes na comunicação feita por meio do desenho se inicia na infância e relaciona-se com o processo figurativo. O

desenho enquanto linguagem se caracteriza pela síntese, a comunicação rápida e familiar de um objeto ou forma, possuindo uma função coletiva, de inserção social e cultural.

Imagem 6: Experiência II – Movimento I – *Universo Imaginário* – Desenho feito por Lara (5 anos) - (caneta *soft point* sobre papel, 2018) – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2018).

Imagem 7: Experiência II – Movimento I – *Universo Imaginário* – Desenho feito por Maria (4 anos) - (caneta *soft point* sobre papel, 2020) – Colegio Público Cardenal Ilundain Pamplona – Pamplona (Espanha).



Fonte: Acervo da Autora (2020).

As imagens 6 e 7 apresentam desenhos criados, em uma mesma proposição de experimentação, por crianças distintas, em épocas e ambientes diferentes. Ao apreciarmos os desenhos é possível observar estruturas gráficas bastante semelhantes – como as representações dos foguetes e de corpos celestes (estrelas e planetas) – que estabelecem uma comunicação rápida e comum por meio de desenhos sintéticos que representam e simbolizam objetos. O desenho como linguagem é capaz de promover o entendimento coletivo, estabelecendo, em alguns casos, como no exemplificado, uma comunicação universal e direta de códigos gráficos.

Os desenhos registrados nas imagens 6 e 7 foram criados a partir de proposições artísticas, porém sem a apreciação de imagens ou objetos de referência. Os desenhos foram elaborados a partir do questionamento sobre o que há no universo, revelando hipóteses, vivências e aspectos imaginários das crianças. As crianças desenvolveram interações entre o desenho como comunicação e o desenho como experiência artística, apresentando em suas criações estruturas do código gráfico junto com grafias inventadas pelo sujeito.

Os desenhos que nascem durante as experiências artísticas se estabelecem como um território de construção estética aberto à criação de sentidos. As grafias que surgem nos processos artísticos das crianças podem ter alguns elementos do desenho como linguagem, mas apresentam um diálogo profundo com o universo próprio de cada sujeito. O desenho como experiência artística se constitui como um campo de racionalidade imaginativa no qual, construções imaginativas podem se mesclar a elementos da

linguagem, a vivências e apreensões do sujeito, culminando na interação de conceitos vindos de fontes diversas e no desenvolvimento de elaborações metafóricas.

Os processos de experimentação artística que fomentam a criação gráfica possibilitam às crianças a articulação de conhecimentos e conceitos com o território imaginário, os afetos, o pensamento e a percepção. O desenho como experiência artística é, necessariamente, um campo de pensamento e percepção estética, um espaço vivo e interacional.

As crianças durante seus processos de criação investigam e elegem aspectos de sua percepção sobre o mundo, os objetos e o outro para utilizarem em suas construções gráficas. As memórias perceptivas e observacionais sobre a realidade são essenciais para o desenvolvimento dos desenhos, pois fornecem um repertório de relações entre o sujeito e o objeto que foi apropriado, inicialmente, a partir das vivências sensoriais da criança.

Imagem 8: Experiência III – Movimento III – *Descobrimdo Tarsila* – Desenho de Janaína (5 anos) - (caneta *soft point* e lápis de cor sobre papel, 2019) – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2019).

Imagem 9: Experiência III – Movimento III – *Descobrimo Tarsila* – Desenho de Clara (5 anos) - (caneta *soft point* e lápis de cor sobre papel, 2019) – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2019).

Os desenhos gerados e nascidos de proposições de experiência artística potencializam a construção de territórios imaginativos no *corpo-criança* e espelham uma interação única e profunda entre cada sujeito e sua experiência estética. Uma mesma proposta de experimentação é vivida e elaborada de maneira distinta por cada criança ainda que os materiais, os estímulos e os objetos sejam os mesmos.

Nas imagens 8 e 9 observamos desenhos que foram criados por duas crianças durante uma proposta de experiência artística. As crianças apreciaram a mesma pintura da artista Tarsila do Amaral, compartilharam a reprodução da obra e o espaço físico no qual desenvolveram suas criações. A obra de Tarsila, compreendida como um objeto estético suscita interações únicas e promove a construção de sentidos singulares para cada sujeito. A maneira como cada criança apreendeu a referência imagética revela percepções distintas sobre o mesmo foco de investigação. Os

desenhos exprimem a percepção da criança sobre a obra sem tomá-la como um objeto a ser lido e decifrado, mas como uma matéria expressiva aberta ao imaginário e a construção livre de sentidos. Os desenhos das crianças são atos criativos.

A apreciação da obra dialogou com a percepção objetiva do mundo e as construções subjetivas de cada criança. O processo de construção dos desenhos, permeado pela vivência de uma experiência artística, resultou em criações que exprimem a relação estabelecida por cada criança com o objeto, conjugando seu imaginário, sua percepção sobre a forma, a composição e a cor, e, seus recursos expressivos gráficos. O desenho infantil, compreendido como uma experiência estética institui um território de expressão e de construção do pensamento imagético.

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 (PALHARES, 2015, p.56).

O processo de construção do desenho na infância apresenta fases que dialogam com o desenvolvimento da criança, englobando os aspectos psíquicos, emocionais, cognitivos, perceptivos, motores, fisiológicos, corporais, culturais e interacionais. O desenho exprime a relação da criança com o mundo e si mesma, revelando meios de apreensão do vivido e de construção de sentidos para as experiências.

As garatujas são as primeiras grafias tecidas pelas crianças e possuem uma interação profunda com a

construção de gestos, movimentos e a corporeidade. A construção das linhas, rabiscos e entrelaces nascem de uma corporeidade expandida, presente na criança pequena, que não separa o corpo da matéria do desenho, mas se compreende como um corpo irradiado que se torna a própria ação e a concretude da grafia.

Imagem 10: Nina (2 anos) durante a experimentação *Corpo-Percurso*
- (guache, pincéis com cabos de vassoura, papel layout, 2013) –
Escola da Serra.



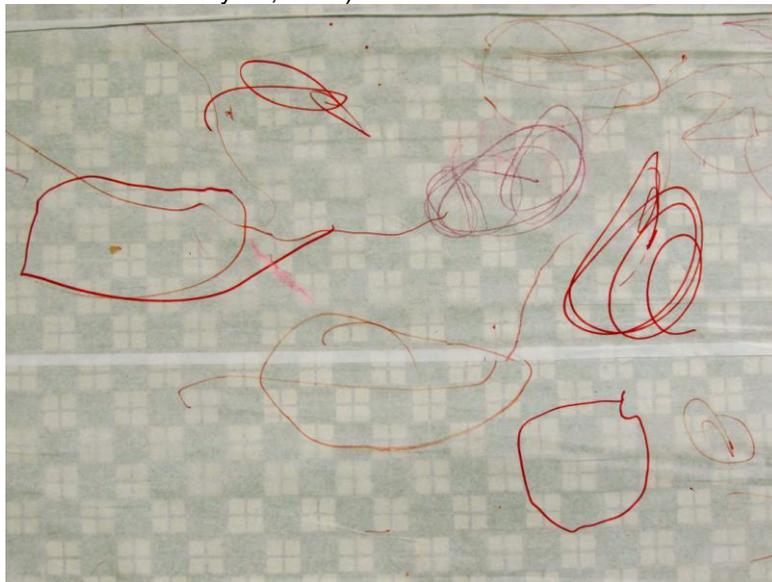
Fonte: Acervo da Autora (2013).

A indistinção entre o eu e o outro, entre o real e o onírico, se manifesta de maneira potente nas crianças entre 1 a 3 anos de idade. As garatujas surgem, comumente, nessa faixa etária, podendo se estender ou

finalizar antes dos 3 anos de acordo com o desenvolvimento único da criança.

As várias garatujas observadas durante a pesquisa de Mestrado¹⁷ evidenciaram tanto o aspecto espontâneo da criação dos desenhos quanto o desenvolvimento de estruturas e organizações gráficas. A ação pulsante de criação das garatujas abre possibilidades de apreensão de gestos associados a formas de grafias geradas pelos movimentos. As crianças percebem as relações entre as ações corporais e o desenho das linhas, passando a elaborar intencionalmente grafias circulares, ritmos lineares definidos, entre outros, e, se apropriando dos limites do suporte no qual realizam suas experimentações.

Imagem 11: Garatuja com estruturas circulares simples e com linhas múltiplas criadas por crianças de 2 e 3 anos durante a experimentação *Corpo-Circuito* - (caneta hidrográfica sobre papel layout, 2015) – Escola da Serra -



Fonte: Acervo da Autora (2015).

¹⁷ A pesquisa “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” foi realizada com crianças de 1 a 3 anos, estruturada por sete experiências artísticas subdivididas em vinte processos de experimentação. As propostas artísticas instigaram a criação de várias garatujas que foram registradas e compõem o acervo de 1.487 (um mil quatrocentos e oitenta e sete) fotografias.

Imagem 12: Garatuja feita por Maria (3 anos) durante a experimentação *Corpo-Percurso* - (guache sobre papel layout, 2013) – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2013).

Na imagem 11, as garatujas circulares com linhas múltiplas ou únicas são exemplos de estruturas de garatujas que denotam uma organização e uma apropriação do gesto gerador da linha. Já na imagem 12 observamos uma garatuja criada por um gesto único e espontâneo que apresenta uma interação profunda com a subjetividade e a singularidade da criança que a criou. As garatujas podem ser compreendidas como expressões gráficas da infância que apresentam aspectos de uma expressividade gestual coletiva e, ao mesmo tempo, guardam elementos únicos do sujeito que a construiu.

A garatuja não é simplesmente uma atividade sensório-motora, descomprometida e inteligível. Atrás dessa aparente “inutilidade” contida no ato de rabiscar estão latentes segredos existenciais, confidências emotivas, necessidades de comunicação. (DERDYK, 2015, p. 58).

O exercício contínuo de construir as linhas no papel circunscreve grafias com as quais a criança passa a interagir e a perceber suas interlocuções com as ações corporais: o gesto faz nascer a linha e a interrupção da ação corporal cessa o surgimento da grafia. O processo da criança de reconhecimento da garatuja como algo que foi criado por ela avança junto com a crescente organização dos traços, a construção de estruturas, a

oscilação e integração entre a espontaneidade e a intencionalidade do gesto que origina as grafias.

A apropriação da garatuja pela criança fomenta o desenvolvimento do processo de figuração. O ato de figurar as coisas que percebe e com as quais interage no mundo dialoga com o processo crescente de percepção da criança como um ser distinto do outro. A construção das bordas e formas que delimitam uma figura – seja ela um animal, um objeto ou uma pessoa – está ligada à tessitura da criação e da percepção dos próprios contornos da criança.

No processo de construção da figuração, a criança traz estruturas de suas garatujas, inicia a apreensão dos padrões gráficos figurativos presentes na comunicação e começa a investigar e expressar suas percepções pessoais sobre os objetos do mundo e da sua imaginação. Os desenhos figurativos podem, portanto, apresentar configurações das garatujas juntamente com expressões subjetivas sobre a forma e a utilização de códigos gráficos que visam à linguagem. A criança pequena não se preocupa em separar as maneiras de expressão gráfica, selecionando e utilizando seus recursos gráficos conforme se manifesta seu desejo de expressão.

Na imagem 13, podemos observar um desenho figurativo no qual estão presentes estruturas no canto esquerdo que remontam às garatujas, criando ritmos e texturas com linhas, juntamente, com formas sintéticas – como as patas da figura à direita – e a expressão do imaginário da criança na construção de figuras que se assemelham a animais. A figuração estruturada pela criança dialoga com várias formas de grafia que

interagem para a consolidação de um desenho oriundo de uma experiência estética.

Imagem 13: Experiência I – *Por que cantam os passarinhos?* – Desenho feito por Henrique (4 anos) - (caneta *soft point* sobre papel, 2017) – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

O desenho figurativo configura uma etapa do desenvolvimento expressivo, comunicativo e visual na qual a criança articula, seleciona e interage conceitos diversos em seus processos de criação. No campo das experimentações artísticas vividas pelas crianças esta associação de conceitos inaugura possibilidades de estruturação de novos sentidos, caracterizando processos de elaboração de metáforas novas.

Compreender o desenho da criança como um ser vivo, um *corpo-desenho*, significa percebermos a sua grafia como um espaço aberto ao devir e à [re]construção de sentidos, pois “o desenho visto como expressão do espaço vivido permanece morada aberta para o olhar e para a metamorfose” (PALHARES, 2015, p.54). No território expressivo da infância o desenho exprime o mundo, constrói sentidos, articula o imaginário e o real.

O ato de desenhar implica na criação de um rastro, um registro de uma existência manifesta graficamente. A criança durante seu existir e suas experiências com o desenho, passa a perceber a natureza do vestígio

deixado por suas linhas. Desenhar é uma experiência que dialoga com o viver, um ato expressivo que alarga o existir e abre possibilidades para imaginar e construir outras formas de olhar o vivido.

2.2.2 Desenho: docência e ensino de Artes Visuais na Educação Infantil

Com certeza, a liberdade e a poesia
a gente aprende com as crianças.
(Manoel de Barros)

Mediar, propor, observar, ouvir e colher os desenhos da infância são ações essenciais para o docente que atua na Educação Infantil. A primeira infância é um território especial para a experimentação artística e um momento da vida no qual estamos abertos de maneira plena para degustar o mundo, o outro e nós mesmos. A criança pequena possui a capacidade de se maravilhar com o existir, de produzir encantamento para o momento em que encontra uma formiga, ou, descobre a primeira linha que criou no papel.

O ensino de Artes Visuais na Educação Infantil é comumente realizado por docentes que não possuem graduação no campo específico. A ausência do *artista-professor* no segmento coloca o professor regente para atuar em uma área de conhecimento na qual, muitas vezes, não possui uma formação adequada e apresenta dificuldades para planejar, articular saberes e promover experiências artísticas.

Um primeiro ponto relevante para a proposição de experimentações nas Artes Visuais e, mais especificamente, no campo do desenho, é a vivência do

ato de criar e desenhar experienciado e apreendido pelo docente. Se o professor não vivencia a criação artística e não mergulha em suas grafias singulares, torna-se complexa a ação de propor, mediar e dialogar com os desenhos da criança. O desenho enquanto experiência artística necessita de ser vivido para ser efetivamente apresentado e proposto ao outro. O exercício de desenvolver sua capacidade criadora, de fomentar seu imaginário e sua identidade expressiva é parte fundamental para o exercício do docente na Educação Infantil.

Ao desenvolvermos nossa expressividade nas Artes Visuais e trilharmos a descoberta e apreensão de nossas grafias, construímos saberes e sentidos que ensejam o fomento e a proposição de experiências estéticas para as crianças. Nossas vivências no território do desenho, compreendido como experiência artística, possibilitam a estruturação de propostas de experimentação que potencializem o imaginário e a expressão gráfica singular da criança. Nossa atuação docente nos coloca como referência para a criança e, da mesma maneira, nossos desenhos e produções criativas também se tornam espelhos para as experimentações artísticas das crianças.

A edificação do nosso repertório gráfico particular amplia a percepção da criança sobre o desenho e estimula a investigação gráfica pessoal. Em contraponto, se o docente não desenvolve sua expressividade e sua criatividade provavelmente irá oferecer como referência visual desenhos estereotipados, vinculados essencialmente ao desenho como forma de linguagem. O uso majoritário de esquemas gráficos e desenhos

sintéticos que estabelecem uma comunicação coletiva e direta possivelmente irá restringir a expressão gráfica subjetiva e empobrecer os processos de criação artística da criança.

Si tuviéramos que decidir sobre cual ha sido el mayor reto que ha debido de abordar la didáctica de las artes en las primeras etapas del proceso educativo, casi con seguridad nos habríamos de referir a problema de la progresiva pérdida de potencia creadora e imaginativa que se manifiesta en los escolares conforme van creciendo.

Para una didáctica de la plástica basada en la libre creatividad y expresividad de los niños y niñas, como desarrollada durante las últimas décadas, una de las principales causas de esta degeneración imaginativa estriba en lo que se conoce como el problema de los estereotipos; es decir, el uso y abuso de esquematismos gráficos, cromáticos, o plásticos que, siendo ajenos a la expresividad singular y natural de las experiencias infantiles, pueblan la generalidad de sus producciones plásticas (AGUIRRE, 2000, p.232)¹⁸.

A criança durante seu processo de desenvolvimento do desenho apreende – e é importante esta incorporação – os padrões e signos gráficos que são usados no intuito comunicativo. Esta apreensão faz parte da assimilação cultural da criança e constitui uma ferramenta de

¹⁸ “Se tivéssemos que decidir qual tem sido o maior desafio que a didática das artes nas primeiras fases do processo educacional teve que enfrentar, quase certamente teríamos que nos referir ao problema da perda progressiva do poder criativo e imaginativo que se manifesta nos estudantes conforme vão crescendo. Para uma didática da arte baseada na livre criatividade e expressividade de meninos e meninas, desenvolvida nas últimas décadas, uma das principais causas dessa degeneração imaginativa reside no que se conhece como o problema dos estereótipos; ou seja, o uso e abuso de esquemas gráficos, cromáticos ou plásticos que, alheios à expressividade singular e natural das experiências infantis, povoam a generalidade de suas produções plásticas” (AGUIRRE, 2000, p.232, tradução nossa)¹⁸.

interação social e cultural. No entanto, o desenvolvimento expressivo do desenho necessita de uma mediação docente que garanta a vivência de experiências artísticas e valorize a grafia única de cada criança.

O professor ao perceber e reconhecer sua capacidade criativa torna-se um sujeito capaz de instigar a potencialidade criadora da infância. Além de ser capaz de estruturar propostas de experimentações artísticas, o docente também desenvolve um diálogo mais amplo com os desenhos das crianças. O olhar do professor junto ao desenho irá partir da compreensão da criação da criança como um objeto fruto de uma experiência estética, aberto à construção de sentidos.

Em uma perspectiva que engloba a cognição imaginativa, o conceito de experiência estética e a compreensão dos elementos que compõem o processo cognitivo a partir da teoria da metáfora, ao observarmos o desenho da criança iremos integrar nossas percepções sobre a corporeidade, a subjetividade, o processo de experiência que desencadeou a criação, a expressividade gráfica e os recursos acionados pela criança. Nesse contexto, o processo de análise junto ao desenho infantil se estabelecerá em uma ação de fruição que compreende o desenho como um território estético que inaugura uma nova realidade e possui sentidos em si mesmo.

POÉTICA #4

Desenho

Imagem 14: *Sem título*, de Antônio (3 anos) - (guache e barbante sobre papel, 2008).



Fonte: Acervo da Autora (2008).

Meu desenho tem dia que é chuva,
tem dia que é monstro
e tem dia que é só desenho.
(Antônio, 3 anos)
Fonte: Acervo da Autora (2008).

3 METÁFORA E INFÂNCIA: CAMPO DE EXPERIÊNCIA

3.1 Metáfora e Infância: espaço de pesquisa

Isso parece um passarinho, né?
Mas não é, é imaginação.
(Léo, 5 anos, 2019)

A travessia de uma pesquisa é um trajeto tortuoso, que por vezes volta ao início, em outras descobre atalhos, mas sempre é marcado pela necessidade de coragem para olhar o desconhecido. O território da pesquisa nos convida ao encontro com o outro e, ao mesmo tempo, revolve as nossas próprias terras. O processo de investigação parte de perguntas e cria inúmeras outras durante o percurso.

Segundo Hissa, o primeiro passo necessário para um pesquisador é “*aprender a ouvir*. O último: não há o fim das coisas.” (2013, p.17, grifo do autor). Construir um espaço de pesquisa que abarque a infância, a arte e a metáfora só foi possível a partir da escuta e do olhar sensível e meticuloso sobre a infância ao encontrar a morada em devir da arte.

Inicialmente a investigação iria contemplar crianças de 1 a 5 anos, mas, no decorrer da pesquisa, o olhar se voltou para as crianças de 4 a 6 anos. A extensão da faixa etária se deve ao fato de que muitas das crianças completavam 6 anos durante o último ano da Educação Infantil. O recorte de 4 a 6 anos se deve, principalmente, pela observação das estruturas construídas nos desenhos das crianças que já exibem uma figuração mais elaborada e se abrem para a experimentação da abstração.

As principais formas de expressão analisadas na pesquisa foram desenhos e pinturas. Algumas experimentações com construções tridimensionais e corporais também estão presentes no estudo. A partir do segundo semestre de 2017 até o 2º semestre de 2019, foram realizadas 24 propostas de experiências artísticas, no espaço da escola regular, envolvendo 110 crianças.

A coleta de dados foi realizada em duas escolas particulares de Belo Horizonte (MG) que possuem projetos pedagógicos diferenciados. A Casa Viva Instituto de Educação e Cultura e a Escola da Serra se caracterizam por projetos pautados no construtivismo e no sociointeracionismo, tendo como principal premissa a criança como protagonista no seu processo de construção de conhecimento.

As escolas são privadas, localizadas na região Centro-Sul da cidade e atendem, principalmente, um público de classe média. Ambas as instituições possuem bolsistas sociais e acolhem desde a fundação das escolas - Escola da Serra fundada em 1991 e a Casa Viva em 2015 - alunos com necessidades especiais desenvolvendo um trabalho pedagógico diferenciado de inclusão.

Arte em ambas as escolas é compreendida como área de conhecimento, valorizada por suas especificidades e abordada em suas variadas formas de expressão. Os estudantes vivenciam, durante toda a Educação Básica, experimentações artísticas com professores especialistas - nas artes visuais, nas artes cênicas e na música - desenvolvendo de maneira diversa

e plena a capacidade de fruição, expressão e contextualização no campo da Arte.

A valorização da Arte presente no projeto pedagógico e na prática cotidiana das escolas desencadeia uma relação diferenciada entre os estudantes e a área. A vivência de experimentações artísticas significativas, o entendimento do componente curricular Arte como campo de pesquisa e o desenvolvimento de projetos individuais e coletivos, propiciam aos estudantes da Casa Viva e da Escola da Serra um processo de aprendizagem rico em experiências estéticas, capaz de promover o desenvolvimento da identidade expressiva, da reflexão e da criticidade junto ao objeto artístico.

Um ponto importante a destacar sobre as duas escolas é a presença de professores especialistas da área de Artes em todos os segmentos – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O desenvolvimento da aprendizagem em Arte mediado e orientado pelo docente graduado na área é um diferencial no processo de construção de conhecimento do estudante. O professor especialista possui meios e recursos didáticos - experiências, pesquisas, conhecimentos técnicos e teóricos na área de Artes – capazes de promover de maneira significativa o processo de aprendizagem na área.

Os professores de Arte da Casa Viva e da Escola da Serra atuam como docentes e artistas, configurando um diferencial profissional que enriquece o processo de ensino e aprendizagem. O *artista-professor* é capaz de estabelecer diálogos entre seu processo de criação e

pensamento artístico com o processo de experimentação e criação do aluno. Por vivenciar a experiência de criação artística o *artista-professor* compreende de maneira aprofundada a vivência artística do aluno, podendo estabelecer uma mediação durante o processo de experimentação vivido pela criança.

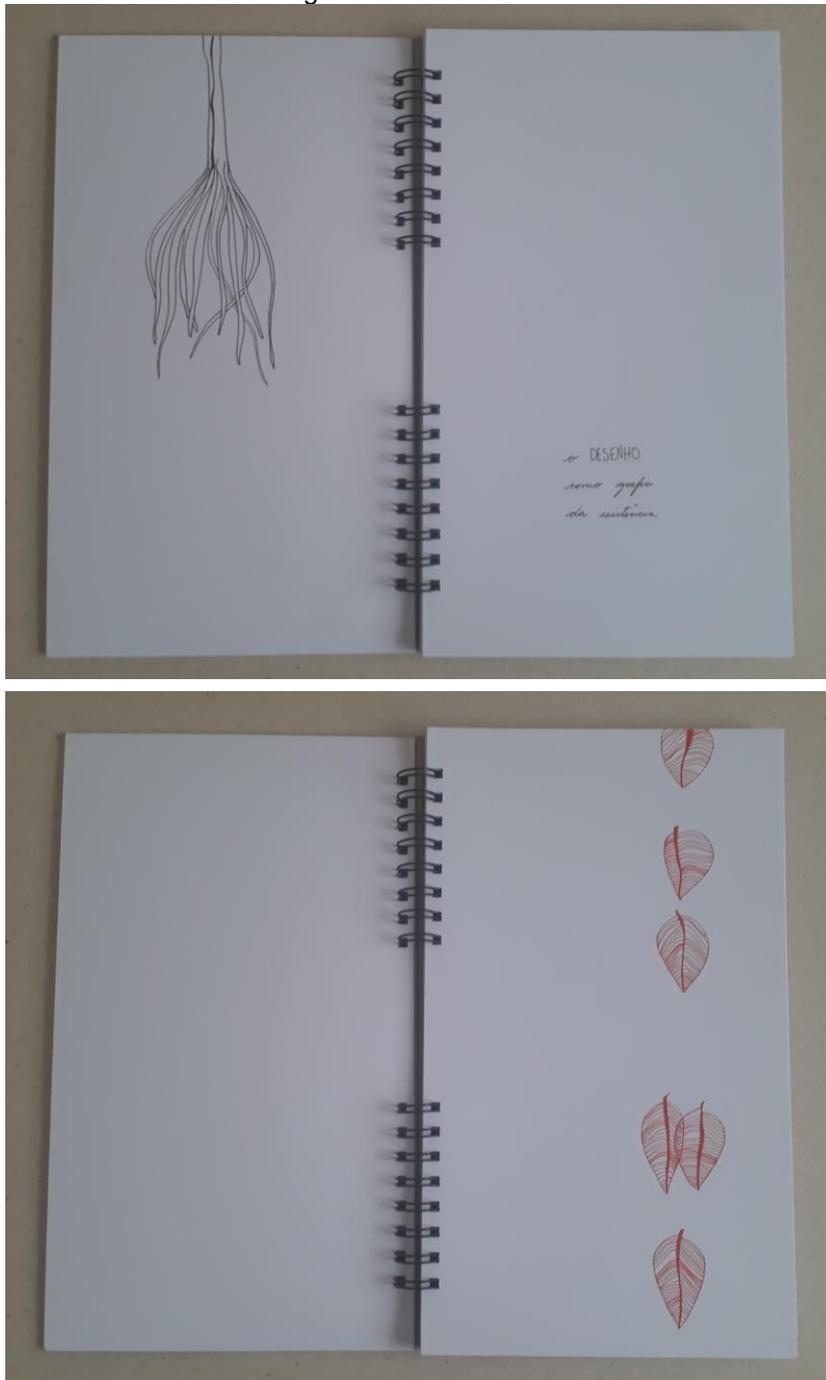
Na Educação Infantil, segmento contemplado nessa pesquisa, as aulas de Arte são ministradas pelos especialistas acompanhados pelos professores regentes. A parceria estabelecida entre os docentes é fundamental para o desenvolvimento de projetos conjuntos, promovendo o desdobramento das experimentações vividas nas aulas de Arte para outros momentos da rotina escolar e aprofundando as investigações realizadas pelas crianças.

As experiências artísticas aqui relatadas foram realizadas com materiais simples e de fácil acesso. O diferencial foi o planejamento das propostas que partiram primeiramente de um conceito a ser investigado – espaço, forma, corpo, abstração e figuração, entre outros – seguidos da elaboração de vivências que promovessem experiências artísticas sobre os objetos de investigação, e, posteriormente, de reflexões sobre a experiência vivida e abertura para modificações no decorrer das experimentações.

As experiências artísticas realizadas pelas crianças foram registradas por meio de fotografias, áudios e anotações. O processo de registro conta também com um caderno para anotações mais específicas sobre as experiências propostas e um *Diário Poético* no qual são

construídos registros livres que incluem desenhos, escritos, citações e fotografias, entre outros.

Imagem 15: *Diário Poético*.



Fonte: Acervo da Autora (2019).

Durante a coleta de dados foram realizadas 4.577 (quatro mil quinhentas e setenta e sete) fotografias e digitalizações e 40 arquivos de áudios, que registraram processos individuais e coletivos vividos nas experiências

artísticas. As fotos foram feitas de maneira sequencial, com o objetivo de registrar a construção de movimentos que se relacionam com a criação visual. Além das fotografias sequenciais, foram feitos os registros isolados das produções artísticas e digitalizados vários desenhos e pinturas para as análises dos processos de experiência e desenvolvimento das metáforas. As fotografias, digitalizações e registros de áudio foram organizados em arquivos individuais para cada criança e arquivos gerais para cada experiência realizada.

A coleta de dados foi aprovada e realizada de acordo com as premissas do CEP – Comitê de Ética em Pesquisas – CAAE 05905018.6.0000.5149 - com o consentimento dos responsáveis e o assentimento das crianças, registrados em documentos específicos. O TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido foram redigidos pela pesquisadora, com supervisão da orientadora, avaliados e aprovados pelo CEP. Os responsáveis firmaram o aceite a partir da assinatura do TCLE no qual consta o teor da pesquisa realizada, a autorização para gravação e uso de imagem, os pesquisadores responsáveis e o contato do CEP para esclarecimentos. O TALE foi um documento preparado especialmente para as crianças, com linguagem e formato adequados a faixa etária, no qual a criança manifestava seu aceite ou não em participar da pesquisa.

3.2 Metáfora e Infância: Casa Viva

O processo de observação e registro das experiências artísticas na Casa Viva aconteceu no

período de agosto de 2017 até junho de 2018. Acompanhei as aulas de Artes Visuais ministradas pela professora Lívia Arnault no segmento da Educação Infantil. Durante o período de coleta dados, conversamos sobre as propostas de experimentação, dissecando os conceitos que seriam abordados nas vivências, pontuando características do grupo e das crianças que o integravam. Para realizar a coleta de dados me situei como observadora durante as experimentações, auxiliiei na disponibilização dos materiais, mas não interfei ou mediei as vivências das crianças.

Na Casa Viva, no segmento da Educação Infantil a área de Arte é composta pelas disciplinas de Artes Visuais, Música e Brincadeiras Teatrais, ministradas por professores especialistas. A Educação Infantil se divide em duas fases – fase 1 (2 e 3 anos) e fase 2 (4 e 5 anos) e se estrutura a partir das competências e habilidades da BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

Nas aulas de Artes Visuais, devido ao número reduzido de crianças, os agrupamentos das fases 1 e 2 eram reunidos formando um grupo único. As aulas ocorriam em espaços variados da escola – ateliê, pátio e salão – e contavam com o acompanhamento e participação das professoras regentes e auxiliares pedagógicos.

A coleta de dados resultou em 1.050 (um mil e cinquenta) fotografias e vários registros escritos. No período da coleta foram acompanhadas 31 crianças.

3.2.1 Experiência I: *Experimentando formas*

Experimentando formas foi um estudo realizado durante os meses de agosto e setembro de 2017 com o

agrupamento conjunto das crianças de 2 a 5 anos da Educação Infantil. As experimentações foram realizadas com o propósito de desenvolver a percepção sobre a forma a partir de vivências com materiais variados.

A papietagem e a argila foram escolhidas e utilizadas como meios de apreensão e rastreo das formas estudadas. As crianças exploraram a percepção tátil das formas a partir da manipulação das matérias expressivas, compreendendo vivencialmente formas côncavas e convexas. As experimentações com areia visaram à construção tridimensional, à utilização de objetos como formas de modelagem e à apreensão sobre a natureza da matéria e suas possibilidades escultóricas. A vivência com as pedras propiciou uma exploração tátil da matéria e a construção de linhas que apreenderam os contornos da matéria.

3.2.1.1 Experiência I – Movimento I – Argila I

- Data da experiência: 17/08/2017
- Número de crianças: 16
- Tempo de experimentação: 50 minutos
- Material: peças de papietagem com folha de seda, objetos de plástico, argila

O primeiro movimento de *Experimentando formas* foi estruturado a partir de uma atividade anterior na qual as crianças estudaram as formas de bacias e potes usando a técnica de papietagem com papel de seda e cola branca. Movimento I – *Argila I* iniciou com uma roda de apreciação das peças de papietagem produzidas nas aulas anteriores.

Na roda, presenciei as crianças observarem a professora “descolar” a primeira peça de papietagem do

objeto que foi usado como base para o estudo e apreensão da forma. A ação de descolamento foi recebida com assombro ao perceberem que os pedacinhos de papel com cola produziram um novo objeto que se assemelhava, mas como várias crianças pontuaram, não era igual ao objeto original: o processo de confecção da papietagem gerou o nascimento de um novo “outro” com novas possibilidades de investigação e experimentação.

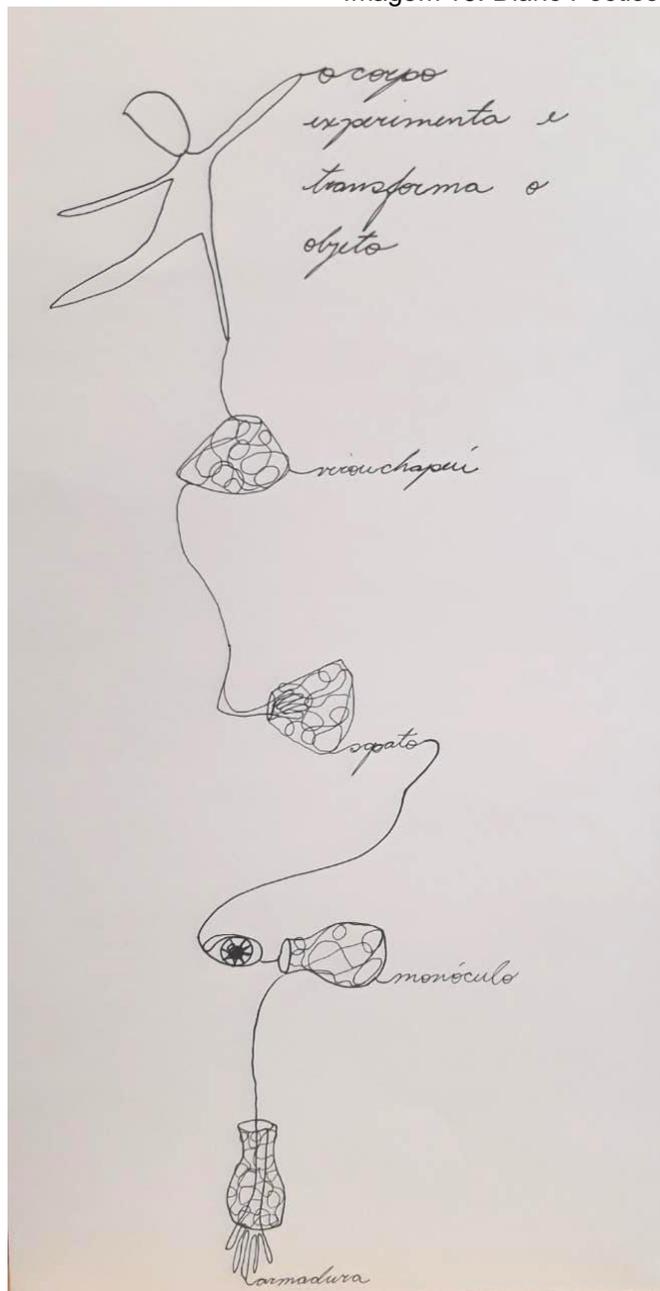
A primeira relação estabelecida entre o objeto original e a peça criada se pautou pela similaridade. As crianças repetiram a ação de colar e descolar o objeto reconhecendo a semelhança das formas, conectando a criação com a sua origem e estabelecendo o rompimento entre elas. No processo de colagem e descolagem descobriram as aproximações entre os objetos e também seus distanciamentos: as diferenças de texturas, de opacidade e de cores.

A relação de estabelecimento de similaridades e diferenças se transforma a partir do momento em que uma das crianças desfuncionalizou a peça de papietagem e começou a criar outros sentidos para o objeto. A nova brincadeira que se estabeleceu ampliou as possibilidades de exploração agregando à experiência a imaginação e as vivências prévias das crianças sobre os objetos presentes no mundo. O corpo se tornou o meio de investigação e de criação de novas funções e sentidos para as esculturas de papietagem.

Ao levar as esculturas de papietagem para o corpo as crianças integraram a percepção, com a imaginação, as vivências prévias e a corporeidade. Os objetos ganharam novas funções, construídas a partir das interações corporais e da elaboração de relações

analógicas e metafóricas. As esculturas de papietagem viraram chapéu, monóculo, sapatos e armaduras – o corpo foi o ancoradouro que possibilitou as transformações dos objetos e a criação de novos sentidos.

Imagem 16: *Diário Poético*.



Fonte: Acervo da Autora (2021).

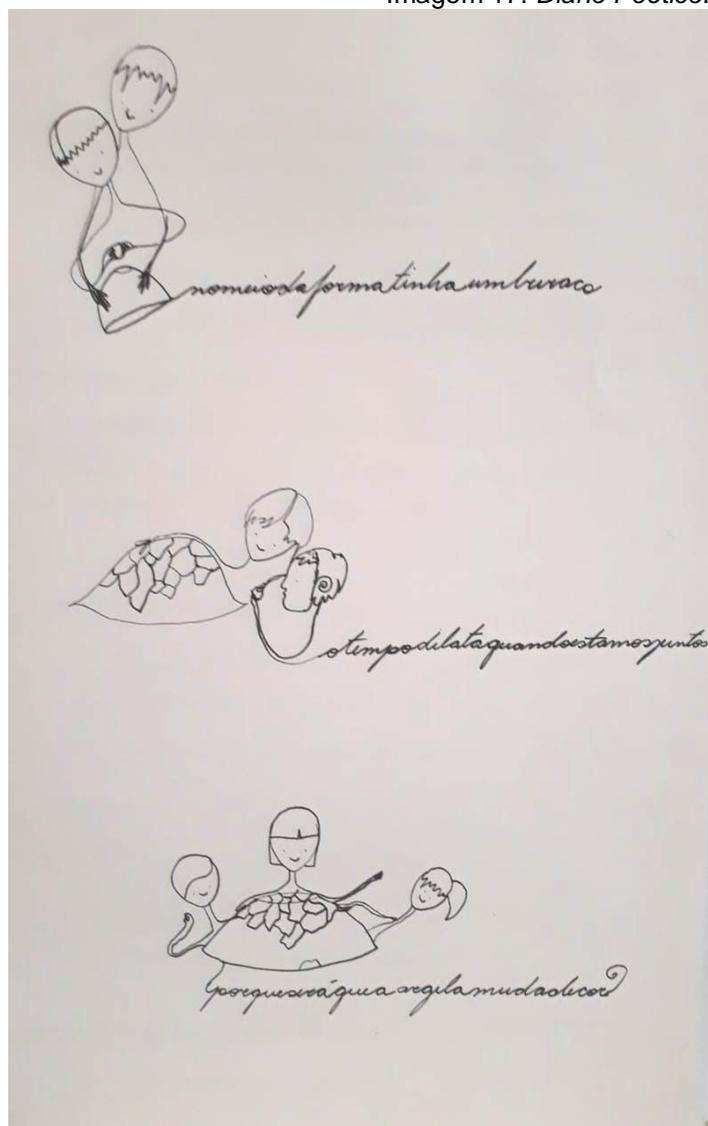
Seguindo com o processo de estudo e exploração das formas, a professora propôs aos alunos que

experimentassem recriar a forma dos objetos de plástico utilizando a argila. As crianças trabalharam com pequenos pedaços de argila, de maneira similar ao que realizaram durante o processo com a papietagem, cobrindo a superfície dos objetos. Durante a experimentação surgiram observações e questionamentos sobre os materiais:

“É nojento, mas é bom!” (Bruno, 4 anos)

“Por que será que a argila muda de cor?” (Joana, 4 anos)

Imagem 17: *Diário Poético*.



Fonte: Acervo da Autora (2021).

A experimentação com a argila despertou o interesse das crianças de forma diferenciada. Algumas permaneceram muito tempo no processo de modelagem com os pedaços de argila e outras partiram para a exploração dos objetos e formas existentes no ateliê. A sensibilização sobre a forma realizada com as esculturas de papietagem e com a modelagem em argila modificou a relação dos alunos com os objetos encontrados no espaço do ateliê. As tomadas se tornaram objetos de investigação e despertaram a curiosidade de algumas crianças por suas diferenças de posições e pelas formas existentes no objeto (retângulos, quadrados e losangos).

Durante a exploração das formas existentes no ateliê, Bruno (4 anos) descobriu três buracos de diferentes tamanhos na parede. Observei ele se aproximar dos buracos, olhá-los com atenção e silenciosamente, para depois arriscar a colocar os dedos e sentir as texturas. Após aproximar os olhos e olhar dentro do buraco maior, Bruno me chamou e contou que eu deveria prestar muita atenção, pois ali morava o “beleleú”.

“Eu sei como fazer o beleleú! Precisa juntar terra e formiga e, às vezes, chamar o saci.” (Bruno, 4 anos)

O ateliê tornou-se um território imaginativo devido às experimentações artísticas, à transformação da relação com os objetos e as formas. Somente em um espaço aberto à invenção seria possível encontrar o “beleleú”, redescobrir o desenho das tomadas e experimentar com o corpo as esculturas de papietagem.

3.2.1.2 Experiência I – Movimento II – Argila II

- Data da experiência: 24/08/2017

- Número de crianças: 14
- Tempo de experimentação: 20 minutos
- Material: peças de argila

A aula foi realizada no pátio da escola com as crianças sentadas em roda. As peças de argila modeladas na aula anterior foram levadas para o espaço para serem apreciadas. De maneira similar ao que ocorreu com as esculturas de papietagem, a Prof^a. Livia lembrou as experimentações feitas na aula anterior e começou a ‘descolar’ as peças de argila dos objetos que serviram de molde.

O movimento de ruptura com o objeto de molde foi repetido algumas vezes com o intuito de ressaltar a origem da escultura e seu encaixe. Novamente as crianças salientaram a similaridade entre as formas e repetiram o movimento de encaixe e descolamento realizado inicialmente pela professora.

Algumas crianças identificaram suas modelagens e exclamaram espantadas que suas esculturas haviam encolhido – processo que pode acontecer durante a secagem da argila. Outras observaram que suas modelagens se transformaram em pedacinhos de argila que não se colaram durante a secagem da argila. As mudanças de textura, coloração e rigidez também foram observadas e comparadas com as experiências vividas com o material na aula anterior.

Imagem 18: Experiência I – Movimento II – *Argila* – Casa Viva.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

As proximidades entre os objetos e as esculturas foram transformadas pelas experimentações corporais realizadas com as peças de modelagem. A relação entre a escultura e o corpo promoveu a criação de novas possibilidades de interação estética com o objeto, interligadas ao imaginário e as experiências anteriores vividas pelos alunos. As peças se tornaram máscaras, braceletes e monóculos.

3.2.1.3 Experiência I – Movimento III – Areia

- Data da experiência: 24/08/2017
- Número de crianças: 14
- Tempo de experimentação: 1 hora
- Material: objetos de plástico, areia e água

Após a apreciação e fruição com as peças de argila, as crianças foram convidadas a observarem o pátio de areia. A Prof^a. Lívia estabeleceu uma ligação entre a matéria da argila e a da areia, e instigou os alunos a pensarem e retomarem suas vivências para identificarem locais nos quais a areia está presente de forma natural. Na sequência, as crianças foram incentivadas a imaginarem como poderiam criar esculturas usando a areia como matéria expressiva. Algumas recordaram dos castelos e formas construídos na praia utilizando areia, água e alguns objetos (baldes, copos, colheres e pazinhas, entre outros).

Materiais variados (formas de bolo, baldes, forminhas, colheres e pazinhas, entre outros) comumente usados pelas crianças durante suas brincadeiras no pátio de areia são reapresentados como objetos a serem

utilizados para a criação de esculturas. As intervenções realizadas pela professora Lívia, juntamente com as experimentações anteriores sobre a forma e a escultura, desencadearam uma nova relação com os objetos, o espaço e a matéria da areia: as crianças partiram para a criação escultórica e estabeleceram novos jogos de criação no espaço rotineiro.

Imagem 19: Experiência II – Movimento III – *Areia* – Casa Viva.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

A ação de distribuir e compartilhar potes, água e ferramentas – familiar para as crianças – surgiu ressignificada pelas experiências vividas. As formas resultantes do ato de encher os objetos com areia, posicioná-los e retirar cuidadosamente seus moldes, revelaram uma atenção diferenciada para a escultura que surgia.

Imagem 20: Experiência II – Movimento III – Areia – Casa Viva.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

As esculturas foram ocupando o espaço do tanque de areia e despertaram o olhar das crianças. O espaço uniforme se transformou em um campo escultórico com diversos cilindros, cones, paralelepípedos e semiesferas.

“Tá parecendo uma cidade!” (Bruno, 4 anos).

Imagem 21: Experiência II – Movimento III – *Areia* – Casa Viva.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

Observei que o aspecto coletivo se manifestou no compartilhamento dos materiais, porém, a maioria das crianças trabalhou em suas construções de maneira individual. O exercício de encher os objetos, experimentar as concentrações de areia e água, pousar os moldes na

superfície, movê-los cuidadosamente e ver nascer a forma, levou a um estado de grande concentração e de apreciação do próprio processo de criação.

3.2.1.4 Experiência I – Movimento IV – Pedras

- Data da experiência: 21/09/2017
- Número de crianças: 15
- Tempo de experimentação: 50 minutos
- Material: pedras, tinta guache, giz de cera e pincéis

O encontro começou em uma roda para qual a professora Lívia levou um ‘saco misterioso’- como rapidamente enfatizaram as crianças. A professora Lívia balançou o saco para os alunos escutarem os sons e questionou sobre o que imaginavam que teria lá dentro. As hipóteses surgiram estimuladas pela forma do saco, pelos sons e a imaginação: tartarugas com cascos duros, coleção de giz de cera, latas de guardar tesouros, e, talvez, pedras.

Observei a professora sacudir novamente o saco misterioso e as crianças acordarem entre si que realmente deveriam ser pedras.

“Mas como seriam essas pedras?” – perguntou Lívia.

Apreciei novamente a junção entre as experiências e conhecimentos sobre pedras e o imaginário das crianças. No saco misterioso cabiam pedras roxas, pedras de vulcões, pedras de outros planetas, pedras laranjas e azuis.

Ao virar o saco no chão, gritos de surpresa e contentamento invadiram o território da aula. As crianças se deliciaram ao verem dezenas de pedras lisas e

brancas surgirem do espaço imaginário do saco misterioso. Rapidamente foram pegando as pedras e levando para o suporte preparado no chão. O suporte foi preparado com papel em rolo e fixado em forma de U – oferecia várias possibilidades de deslocamento e ocupação do suporte.

Imagem 22: Experiência I – Movimento IV – *Pedras* – Casa Viva.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

Observei cada criança ocupar uma parte do suporte e posicionar de diversas maneiras suas pedras. As pesquisas sobre as formas das pedras desencadearam movimentos de contorno, retirada das pedras, apreciação da forma do contorno e retorno com a pedra para o espaço circunscrito pela linha. Algumas crianças investigaram as pedras, tateando suas texturas e formas. Outras partiram para o desenho do contorno das pedras e criaram pinturas inspiradas nas formas que observavam.

3.2.2 Experiência II: *Tintas inventadas*

As experimentações realizadas em *Tintas inventadas* foram propostas pela professora regente Aline Primo a partir de hipóteses levantadas por seus alunos sobre a composição e origem das tintas. As vivências foram realizadas em horários distintos das aulas de Artes Visuais, mas o planejamento e os desdobramentos decorrentes das experiências foram feitos conjuntamente com a professora Lívia Arnaut de Artes Visuais.

As propostas de experimentação tiveram como objetivo estimular a investigação das crianças sobre a composição das tintas e a exploração de matérias orgânicas que possibilitassem o preparo, manuseio e criação de produções com pigmentos naturais.

3.2.2.1 Experiência II – Movimento I – *Tinta de pedra*

- Data da experiência: 5/10/2017
- Número de crianças: 13
- Tempo de experimentação: 50 minutos
- Material: pedras, água, cola branca, papel e martelo

Os alunos formaram uma roda no pátio junto com as professoras Aline e Lívia, e foram convidados a compartilharem com a professora de Artes Visuais as pesquisas que estavam desenvolvendo em sala de aula. Relataram que começaram a investigar como são feitas as tintas a partir de algumas perguntas que surgiram nas aulas:

“Como a tinta foi parar na canetinha?” (Joana, 5 anos)

“Tinta é feita de quê?” (Luiz, 4 anos)

“Flor faz tinta?” (Ana, 5 anos)

“Tem tinta que pode comer?” (Bruno, 4 anos)

A professora regente, Aline Primo, apresentou na roda um saco cheio de pedras com diferentes cores. As crianças pegaram as pedras para “ver se desenha” (Bruno, 4 anos). Criaram alguns riscos no chão, percebendo que algumas pedras soltavam fácil a cor e outras eram mais difíceis de serem usadas para desenhar.

Os alunos iniciaram um questionamento sobre a possibilidade de se fazer tinta com pedras e levantaram algumas hipóteses: as pedras não serviam para fazer tinta porque eram duras, ou, talvez servissem para produzir tinta, mas se conseguissem tirar a cor das pedras. Lívia perguntou aos alunos como eles imaginavam ser possível tirar a cor da pedra para fazer as tintas. Surgiram várias ideias: cozinhar as pedras, esmagá-las com os pés ou quebrá-las.

Lívia apresentou um martelo para os alunos, mostrou como martelar a pedra e apresentou o pó

resultante do processo. As crianças experimentaram o pó e perceberam que a cor ficou mais forte do que as experimentações que realizaram com a pedra intacta. Cada criança escolheu algumas pedras para martelar e produzir pós com cores diversas. Sugeriram e experimentaram misturar o pó de pedra com água para criarem tintas e a professora de Artes Visuais apresentou mais uma possibilidade utilizando água e cola branca. As crianças prepararam os pós, peneiraram e misturaram com água e/ou água e cola branca.

3.2.2.2 Experiência II – Movimento II – *Tinta para comer*

- Data da experiência: 12/10/2017
- Número de crianças: 14
- Tempo de experimentação: 50 minutos
- Material: água, vegetais, frutas e papel

Tinta para comer foi uma proposição de experimentação que dava continuidade a vivências anteriores nas quais os alunos investigaram as tintas. No dia anterior, as crianças junto com a professora Aline Primo, trouxeram e prepararam sucos de vegetais e frutas que pressupunham poderem ser usadas como tintas naturais devido às suas colorações. Os alimentos foram higienizados, batidos no liquidificador com água e colocados em copinhos de plástico descartável para serem congelados e usados posteriormente.

A atividade aconteceu no pátio da escola com as crianças em roda e no centro foram colocados os copinhos com os sucos de vegetais e frutas congelados. Inicialmente os alunos observaram as cores, identificaram

o alimento usado em cada copinho e perceberam a temperatura das polpas congeladas.

Imagem 23: Experiência I – Movimento I – *Tinta para comer* – Casa Viva.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

Observei as crianças pegarem os copinhos, apreciarem de perto a cor e provarem as tintas que prepararam. A ação de saborear integrou a ingestão dos alimentos e também o ato de comer a cor. O processo de preparação das frutas e verduras levou as crianças a se relacionarem com a polpa congelada como uma matéria expressiva. As tintas foram saboreadas, degustadas com os sentidos da visão, do tato, do olfato e do paladar.

“Hummmmmm, gosto de roxo gostoso.” (Bruno, 4 anos)

Somente depois de serem apreendidas corporalmente, as tintas foram levadas para as experimentações nos suportes de papel. As pinturas revelaram transparências, transposições de cores, depósitos de matéria orgânica. Linhas, áreas de mancha e respingos ocuparam a maioria das criações.

Imagem 24: Experiência I – Movimento I – *Tinta para comer* – Casa Viva.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

3.2.3 Experiência III: *Espaço*

Espaço foi um estudo realizado durante o mês de outubro de 2017 com o agrupamento conjunto das crianças de 2 a 5 anos da Educação Infantil. As experimentações foram realizadas com o propósito de desenvolver a percepção sobre o espaço a partir de vivências com materiais e espacialidades variadas.

As propostas foram desenvolvidas em ambientes/suportes com espaços amplos que permitissem uma exploração material e corporal com liberdade de movimentação e construção. A experimentação com fita adesiva propiciou uma apreensão do espaço por meio da inscrição de linhas - bem delimitadas pela própria natureza da matéria - que ressignificaram o espaço cotidiano do chão do pátio. A segunda experiência teve o corpo como principal matéria de investigação, apropriação e [re]criação espacial. Os desenhos criados pelos corpos no espaço, os contornos dos corpos, a utilização de materiais de desenho, a gestualidade e a movimentação livre foram os meios de investigação das espacialidades do corpo, do suporte e do ambiente.

3.2.3.1 Experiência III – Movimento I – *Fita adesiva*

- Data da experiência: 19/10/2017
- Número de crianças: 15
- Tempo de experimentação: 50 minutos
- Material: fita adesiva com cores variadas e tesouras sem ponta

As crianças se encontraram no pátio e fizeram uma roda com a professora de Artes Visuais. O espaço se

encontrava livre, sem nenhum material disponível ou intervenção. Lívia propôs de realizarem um desenho no chão e as crianças, após as experimentações com tintas realizadas anteriormente (vide Experiência I – *Tintas Inventadas*), começaram a criar possibilidades de materiais:

“Tinta de amora?” (Ana, 4 anos)

“Tinta de Toddy?” (João, 5 anos)

Observei a professora apresentar os materiais que iriam ser usados para o desenho no chão: fita adesiva colorida e tesoura. As crianças olharam atentamente os materiais e as instruções sobre o seu uso. As primeiras ações consistiram em investigações sobre o material, experimentações sobre como retirá-lo e cortá-lo. Várias construções corporais foram feitas com o intuito de explorar o material, descobrir suas características e propriedades.

As explorações sobre o material foram seguidas pelas experimentações de fixação da fita adesiva no chão, a criação de linhas e a percepção sobre os desenhos que foram aparecendo no espaço. O processo de fixação da fita adesiva se misturava com a criação da grafia, exigia muita concentração e integração entre o corpo, o movimento e a matéria.

Imagem 25: Experiência III – Movimento I – *Fita Adesiva* – Casa Viva.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

Imagem 26: Experiência III – Movimento I – *Fita adesiva* – Casa Viva.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

Aprecio o espaço amplo do chão se tornar um território expressivo, ressignificado pelas linhas coloridas que recortam sua superfície. Emaranhados de linhas, curvas, traços paralelos e diagonais desenharam trajetórias e ampliaram a compreensão e vivência sobre as possibilidades do desenho e da matéria expressiva.

3.2.3.2 Experiência III – Movimento II – Corpo

- Data da experiência: 26/10/2017
- Número de crianças: 13
- Tempo de experimentação: 50 minutos
- Material: papel, pastel a óleo e giz de cera

A segunda experimentação sobre o espaço ocorreu no ambiente denominado ‘galeria’ que se caracteriza por um salão fechado e sem mobiliário. As crianças chegaram ao local e encontraram um suporte de papel de grandes dimensões fixado no chão. Lívia orientou os alunos a sentarem ao redor do suporte e anunciou que a aula seria “uma grande brincadeira com o corpo e o espaço”.

Uma por uma, as crianças foram sendo convidadas para adentrarem o papel e se posicionarem nele. Observei as experimentações corporais realizadas por cada um dos alunos até encontrarem a posição que mais apreciaram.

Imagem 27: Experiência III – Movimento II – *Corpo* – Casa Viva.

Fonte: Acervo da Autora (2017).

Com todas as crianças posicionadas no suporte, as professoras passaram a contornar os corpos, deixando impressos no papel traçados que revelavam os corpos que o habitaram. As professoras também se posicionaram e tiveram seus contornos grafados pelas crianças.

Imagem 28: Experiência III – Movimento II – *Corpo* – Casa Viva.

Fonte: Acervo da Autora (2017).

Ao saírem do suporte, as crianças começaram a observar as linhas que ficaram demarcando a ausência de

seus corpos. Inventaram brincadeiras e experimentaram ocupar a grafia que circunscrevia o corpo do outro.

As linhas dos corpos instigaram a construção de outras grafias e as crianças passaram a criar livremente a partir dos desenhos que ocupavam o suporte. As dimensões do papel permitiam a criação de movimentos e desenhos que traziam o corpo para a ponta do giz papel. Rodopios se transformaram em círculos infinitos, caminhadas criaram linhas que atravessavam os desenhos.

As grafias dos corpos estimularam a criação de desenhos que exploravam formas geométricas, linhas, figuras e áreas de manchas de cores. Cada criança trouxe, para o espaço de criação coletiva, elementos de seu repertório gráfico que estabeleceram diálogos com as linhas dos corpos demarcados e as grafias de cada sujeito.

Imagem 29: Experiência III – Movimento II – *Corpo* – Casa Viva.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

Observei as crianças ocuparem o suporte, criarem linhas, estabelecerem encontros entre seus corpos e suas grafias. Chegou um momento em que a ação de desenhar se esgotou e os alunos passaram a apreciar o desenho. Durante a apreciação tiveram a ideia de soltar o suporte do chão e passaram a experimentar a grande folha de papel em interações corporais e coletivas.

O desenho se tornou veste, se transformou em cabana, passou a ser um objeto expressivo: matéria lúdica e aberta ao devir.

3.3 Metáfora e Infância: Escola da Serra

A coleta de dados na Escola da Serra aconteceu no período de agosto de 2017 até setembro de 2019. As propostas de experimentações artísticas foram formuladas e desenvolvidas por mim com o acompanhamento das professoras regentes e da coordenação pedagógica. O fato de ter sido professora de Artes Visuais e coordenadora de Arte da instituição durante 17 anos, possibilitou a minha atuação como pesquisadora no segmento da Educação Infantil.

Na Escola da Serra, a Educação Infantil possui a disciplina Artes Visuais ministrada por professor especialista. A Educação Infantil se divide em dois ciclos – 1º ciclo (2 e 3 anos) e 2º ciclo (4 e 5 anos) e se estrutura a partir das competências e habilidades da BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

O processo da coleta de dados na Casa Viva como observadora e pesquisadora instigou o desejo de estabelecer minha atuação de maneira mais ativa na Escola da Serra. Decidi, com o aval da instituição, atuar

como pesquisadora e proponente das experimentações artísticas que foram desenvolvidas na Educação Infantil. As professoras regentes e a coordenadora já eram minhas parceiras de trabalho durante muitos anos, e, várias das crianças participantes da pesquisa foram minhas alunas¹⁹. A familiaridade com o projeto pedagógico, com a proposta de ensino de Arte e a proximidade com os docentes e discentes da instituição foram fundamentais para assegurar o desenvolvimento das experiências artísticas, a continuidade das propostas e o aprofundamento das investigações realizadas pelas crianças.

As experimentações foram realizadas com as crianças do 2º ciclo da Educação Infantil, totalizando 79 crianças participantes durante o período. A coleta de dados resultou em 3.527 (três mil quinhentas e vinte e sete) fotografias, 40 áudios e vários registros escritos.

3.3.1 Experiência I: Por que cantam os passarinhos?

- Data da experiência: 18/08/2017
- Número de crianças: 26
- Tempo de experimentação: 1 hora
- Material: caneta *softpoint* e papel 120 g

*Por que cantam os passarinhos?*²⁰ foi uma proposição de experiência estruturada a partir dos estudos realizados sobre a narrativa de si como processo

¹⁹ Algumas crianças observadas nessa pesquisa fizeram parte da pesquisa que desenvolvi no Mestrado em Artes, na EBA/UFMG, sob orientação da Profa. Dra. Ana Cristina Pereira, no período de 2013 a 2015.

²⁰ A experimentação *Por que cantam os passarinhos?* foi apresentada e analisada em um artigo publicado na Revista LAV – Laboratório de Artes Visuais da Universidade de Santa Maria, no ano de 2018.

de desenvolvimento de pesquisa e conhecimento. Realizei uma investigação sobre uma de minhas experiências estéticas essenciais - vivida na infância -, refletindo sobre seus desdobramentos na minha atuação como artista, professora e pesquisadora, e, ao levar minha narrativa ao encontro das crianças busquei compreender e analisar as diversas formas com que a narrativa foi acolhida, transformada e [re]significada.

A história do aprendizado dos passarinhos foi contada cenicamente, utilizando objetos e formas animadas como ponto de provocação para que as crianças inventassem seus passarinhos e seus cantos. A narrativa apresentada refere-se a uma experiência pessoal vivida por mim junto ao meu avô durante a infância. A história revela como João me ensinou a reconhecer os passarinhos por meio de seus cantos e mostra a maneira poética com a qual ele se relacionava com a natureza.

Imagem 30: Experiência I – *Por que cantam os passarinhos* – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

Para narrar a história preparei meus passarinhos, busquei o chapéu de palha, encontrei os gestos, as pausas e as canções. Trabalhei na dramatização da minha narrativa para que ela chegasse através da cena e da manipulação de objetos alcançando as crianças através do teatro e do desenho.

Imagem 31: Experiência I – *Por que cantam os passarinhos* – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

Junto com a história, preparei materiais a serem disponibilizados para as crianças criarem seus passarinhos. Além dos desenhos dos passarinhos, cada criança criou seu canto que foi registrado individualmente em áudio. Observei como cada criança desenvolveu a criação de seus passarinhos, ampliando o conceito sobre passarinho a partir da narrativa e de seu imaginário.

3.3.2 Experiência II: Constelações de Tomie

Durante o 2º semestre de 2018, desenvolvi uma investigação sobre a obra de Tomie Ohtake e o universo com 23 crianças de 4 a 6 anos da Educação Infantil. O objetivo do estudo foi desenvolver a apreciação sobre o universo, compreendendo como as formas presentes no espaço – apreciadas a partir de fotografias realizadas por telescópios – dialogam com a abstração que também se manifesta nas obras de Tomie Ohtake. A proposta foi partir de estruturas reais e concretas (planetas, estrelas, constelações e galáxias, entre outros), juntamente com a apreciação e fruição das obras de Tomie, para desenvolver a síntese das formas e introduzir o conceito da abstração na criação em artes visuais.

Para criar um fio condutor que costurasse as descobertas realizadas em cada experimentação, alimentasse o imaginário e o desejo das crianças por conhecerem mais sobre o universo e a obra de Tomie, inventei uma história que trazia elementos da biografia e do processo de criação da artista junto com narrativas imaginárias sobre a relação da menina Tomie com o céu e o universo. A cada encontro uma nova cena era acrescentada à narrativa, relacionando-se com a proposição artística que foi realizada no dia. A história era

contada com objetos: uma boneca japonesa, pequenas estrelas de pano e uma caixa roxa que guardava os objetos.

As experimentações foram elaboradas com uma variedade de materiais, suportes e objetos de investigação, com o objetivo de estimular de várias maneiras os processos de pesquisa e experimentação das crianças. As vivências que utilizaram a caneta de ponta porosa (*softpoint*) visaram à criação de desenhos com linhas claras que evidenciavam as construções gráficas das crianças. A escolha de folhas pretas em algumas experimentações teve o intuito de remeter as crianças à visualidade do espaço negro que acolhe e permeia o Universo. O giz pastel à óleo estimulava criações que poderiam se aproximar de texturas e áreas de manchas similares às produções com tintas e, também, explorações mais fluídas com linhas e formas. As experimentações que utilizaram tintas foram estruturadas com o intuito de expandir o gestual das crianças durante suas investigações artísticas.

As experimentações realizadas em *Constelações de Tomie* despertaram o interesse das crianças no campo dos estudos sobre astronomia e as ciências naturais. Durante o período das investigações artísticas, as crianças desenvolveram estudos sobre o Universo com as professoras regentes e com as famílias. As hipóteses, descobertas e pesquisas realizadas nas ciências foram compartilhadas e ampliaram as experimentações realizadas no campo das artes visuais.

3.3.2.1 Experiência II – Movimento I – *Universo Imaginário*

- Data da experiência: 23/08/2018

- Número de crianças: 19
- Tempo de experimentação: 1 hora e 20 min.
- Material: caneta *softpoint* e papel 120 g

Universo Imaginário começou com uma pergunta: “O que mora no universo?”. A partir do meu questionamento as crianças levantaram suas hipóteses sobre o que habitava o espaço. Fechei as cortinas da sala, escureci o ambiente e solicitei aos alunos que se deitassem, fechassem os olhos e imaginassem que estavam entrando em um foguete para viajarem pelo universo. Conduzi a vivência dizendo que o foguete partiu, passou pelo céu azul e foi entrando no espaço negro. Pedi às crianças que observassem as coisas que existiam em seus universos imaginários: como eram as formas, quais eram as cores das estruturas que imaginaram.

Imagem 32: Experiência II – Movimento I – *Universo Imaginário* – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2018).

Ainda com os olhos fechados, solicitei aos alunos que conduzissem seus foguetes de volta para a Terra e

abrissem os olhos. Formamos uma roda na qual as crianças compartilharam seus universos imaginários, relatando que viram alienígenas, buracos negros, o sol e muitos planetas. Convidei as crianças para desenharem os universos que visitaram na imaginação.

Imagem 33: Experiência II – Movimento I – *Universo Imaginário* – Escola da Serra – Desenho de Bento (5 anos) – (caneta *softpoint* sobre papel, 2018).



Fonte: Acervo da Autora (2018).

Os desenhos apresentaram estruturas que faziam parte do repertório gráfico de cada criança, sendo que algumas estruturas se assemelhavam e apresentavam formas estereotipadas para a representação de planetas, estrelas e foguetes, entre outros. Surgiram também estruturas criadas pela criança que dialogavam com sua imaginação e sua identidade expressiva.

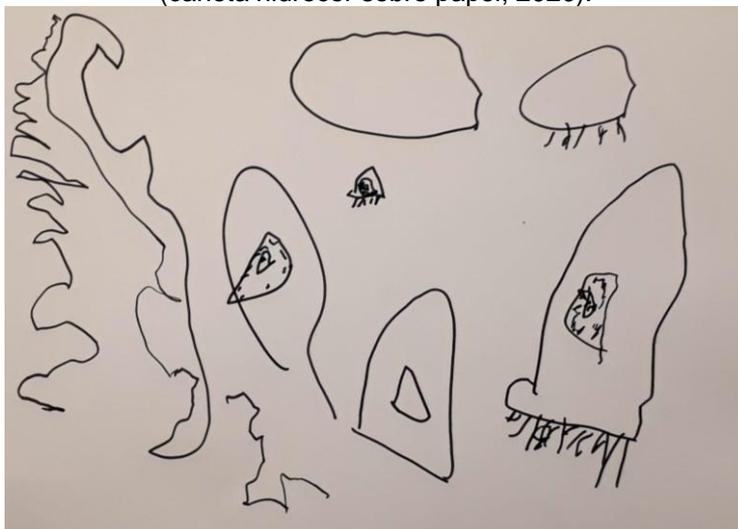
- Data da experiência: 03/03/2020
- Número de crianças: 22
- Tempo de experimentação: 1 hora e 20 min.
- Material: caneta hidrocor e papel 120 g

- Local: C.P.E.I.P. (Colegio Público Cardenal Ilundain Pamplona)

Durante o período do Doutorado Sanduíche na cidade de Pamplona (Espanha), fui convidada a propor algumas experiências artísticas no Colegio Público Cardenal Ilundain Pamplona, no segmento da Educação Infantil. Durante uma semana acompanhei a turma de alunos com 4 a 5 anos para conhecer as crianças e os projetos desenvolvidos, junto com a professora regente.

Na segunda semana de encontro levei *Universo Imaginário* como proposta de experimentação artística a ser realizada com as crianças. Meu intuito foi observar como as crianças de outro país e cultura, iriam abordar a pergunta “O que mora no céu?”. Realizei a mesma dinâmica, escurecendo a sala, solicitando que deitassem e fechassem os olhos. Narrei a viagem de foguete para o universo e pedi que observassem as coisas que encontraram no espaço sideral criado em seus imaginários.

Imagem 34: Experiência II – Movimento I – *Universo Imaginário* – C.P.C.I.P. (Pamplona/Espanha) – Desenho de Pablo (4 anos) – (caneta hidrocor sobre papel, 2020).



Fonte: Acervo da Autora (2020).

Os desenhos criados sobre os universos imaginários apresentaram estruturas similares às produções realizadas pelas crianças da Escola da Serra. As crianças utilizaram tanto representações similares e estereotipadas, quanto, apresentaram estruturas elaboradas de maneira individual.

3.3.2.2 Experiência II – Movimento II – *Investigando o Universo*

- Data da experiência: 27/08/2018
- Número de crianças: 20
- Tempo de experimentação: 1 hora e 40 min.
- Material: pastel a óleo e papel color plus preto

Na experimentação anterior observei como as crianças imaginavam o universo a partir de seus relatos e desenhos. Em *Investigando o Universo*, selecionei imagens de fotografias espaciais realizadas pela NASA - National Aeronautics and Space Administration para projetar e apreciar junto com os alunos. As imagens apresentavam nebulosas, buracos negros, chuva de meteoros, a Via Láctea e cometas, entre outros.

Para introduzir o estudo sobre as imagens do universo iniciei a narrativa da história que criei sobre a menina Tomie. Formei uma roda com os alunos no ateliê e narrei a primeira parte da história na qual a menina Tomie nascia em um lugar distante, onde as pessoas tinham os olhinhos puxados e falavam uma língua diferente da nossa. Na história a menina aparece já com 5 anos e escuta o pai narrar sobre a noite estrelada na qual nasceu. A menina Tomie fica curiosa sobre a noite de seu

nascimento e ao dormir sonha que viajou pela noite escura e chegou ao espaço sideral. No dia seguinte a menina acorda e desenha as coisas que viu em seu sonho. Tomie resolve investigar as coisas que moram no universo e pede ajuda ao pai para pesquisar. Neste momento da narrativa apaguei as luzes do ateliê, convidei as crianças para se deitarem no chão e observarem as fotografias do universo que selecionei.

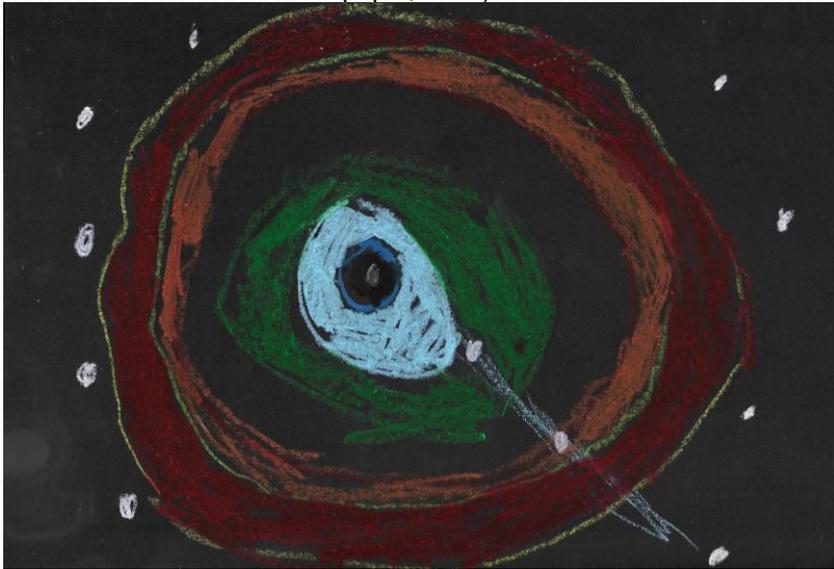
Projetei as imagens no teto do ateliê e fui identificando, junto com as crianças, as estruturas que apareciam nas fotografias (nebulosas, meteoros, entre outros). Instiguei os alunos a observarem atentamente as cores, as formas, as linhas e áreas de manchas presentes nas imagens. O objetivo foi provocar a percepção para a existência de formas não definidas nas estruturas presentes no universo.

Imagem 35: Experiência II – Movimento II – *Investigando o Universo* – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2018).

Imagem 36: Experiência II – Movimento II – *Investigando o Universo* – Escola da Serra – Desenho de Arthur (5 anos) – (pastel a óleo sobre papel, 2018).



Fonte: Acervo da Autora (2018).

Após a apreciação das fotografias, propus às crianças que criassem desenhos sobre o universo a partir das imagens e dos elementos observados. As criações revelaram estruturas mais abstratas com áreas de manchas de cores, formas circulares e indefinidas. Diferentemente dos desenhos feitos na experimentação *Universos Imaginários*, as representações estereotipadas ou com figurações mais definidas não apareceram com frequência nas produções.

3.3.2.3 Experiência II – Movimento III - *Constelações*

- Data da experiência: 03/09/2018
- Número de crianças: 12
- Tempo de experimentação: 1 hora
- Material: pastel a óleo, aquarela e cartolina

Iniciei a proposta de experimentação retomando a história da menina Tomie e acrescentando mais uma cena para a narrativa. Depois de investigar sobre as coisas que

existiam no universo, o pai de Tomie convida sua filha para irem deitar no quintal de sua casa e observarem a noite estrelada. Tomie descobre que o conjunto de estrelas formava uma constelação.

Selecionei imagens de noites estreladas para trabalhar a apreciação das constelações, observando suas formas, cores e disposição de elementos. Projetei as imagens no decorrer da contação de histórias e incentivei as crianças a compartilharem suas percepções sobre as constelações – formas, elementos, cores, composição.

Imagem 37: Experiência II – Movimento III – *Universo Imaginário II* – Escola da Serra - Desenho de Júlia (5 anos) – (pastel à óleo e aquarela sobre papel, 2018).



Fonte: Acervo da Autora (2018).

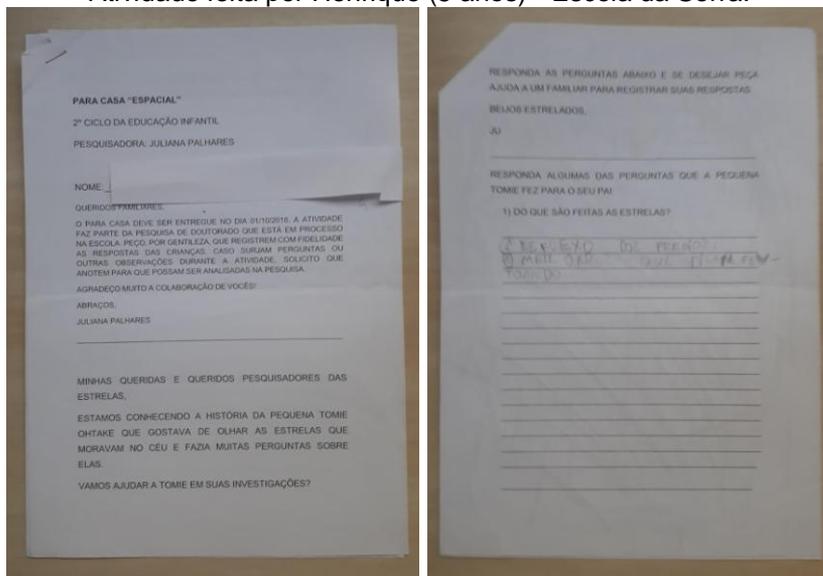
Depois da apreciação das imagens e compartilhamento das observações sobre os aspectos visuais das constelações, as crianças criaram constelações imaginárias utilizando pastel a óleo e aquarela. Os desenhos dialogaram com a estrutura das constelações – formas indefinidas, cores variadas, presença de pontos – e apresentaram poucos elementos estereotipados.

3.3.2.4 Experiência II – Movimento IV – *Para Casa Espacial*

- Período da experiência: 20/09/2018 a 01/10/2018
- Número de crianças: 19
- Tempo de experimentação: indeterminado
- Material: variado

Para Casa Espacial foi uma atividade planejada com o objetivo de aprofundar as pesquisas e compartilhar com as famílias as investigações que estavam sendo desenvolvidas nos encontros com as crianças. O exercício foi feito em casa com o acompanhamento e participação dos familiares. As questões propostas na atividade foram estruturadas a partir das experimentações anteriores realizadas pelas crianças e a história da menina Tomie.

Imagem 38: Experiência II – Movimento IV – *Para Casa Espacial* – Atividade feita por Henrique (5 anos) - Escola da Serra.

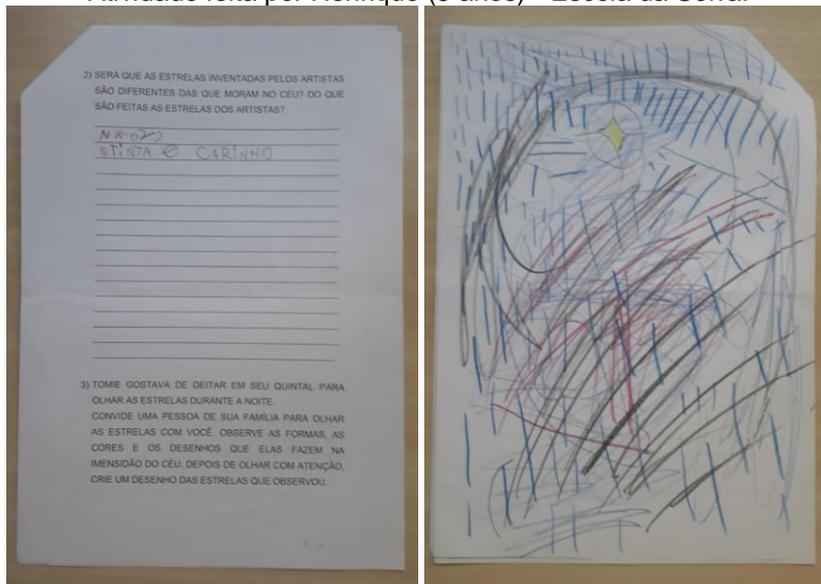


Fonte: Acervo da Autora (2018).

O texto introdutório orientava os familiares sobre a atividade e estabelecia um diálogo com a história da menina Tomie e as experimentações feitas na escola. Desenvolvi as perguntas relacionando-as com os questionamentos feitos pela protagonista da história sobre

o céu, o universo e seus elementos constituintes. As crianças tiveram que desenvolver hipóteses, investigar e refletir sobre a relação estabelecida pelos artistas junto aos seus objetos de investigação.

Imagem 39: Experiência II – Movimento IV – *Para Casa Espacial* – Atividade feita por Henrique (5 anos) - Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2018).

O último item da atividade propunha às famílias a experimentação realizada por Tomie de observação do céu. As crianças deveriam criar um desenho de observação das formas, cores e composições apreciadas no céu noturno. Os desenhos apresentaram estruturas oriundas da observação e, também, algumas formas estereotipadas.

Na escola, formamos uma roda para compartilhar as descobertas, experimentações e hipóteses levantadas na atividade. As crianças relataram suas experiências com os familiares e discutiram suas ideias sobre a origem das estrelas e a maneira como os artistas observam e representam o céu e o universo.

3.3.2.5 Experiência II – Movimento V - Céus de Van Gogh

- Data da experiência: 01/10/2018
- Número de crianças: 23
- Tempo de experimentação: 1 hora e 40 min.
- Material: caneta *softpoint*, caneta hidrocor, lápis de cor e papel 120 g

Nas experimentações anteriores as crianças criaram a partir da apreciação de fotografias do espaço e do céu. Os desenhos se basearam na observação da realidade e na investigação das estruturas existentes no universo e no céu estrelado. Em *Céus de Van Gogh* elaborei uma proposta de experimentação a partir da apreciação dos céus criados pelo artista em suas pinturas. Selecionei obras de Van Gogh e projetei as imagens para as crianças observarem e compartilharem suas percepções.

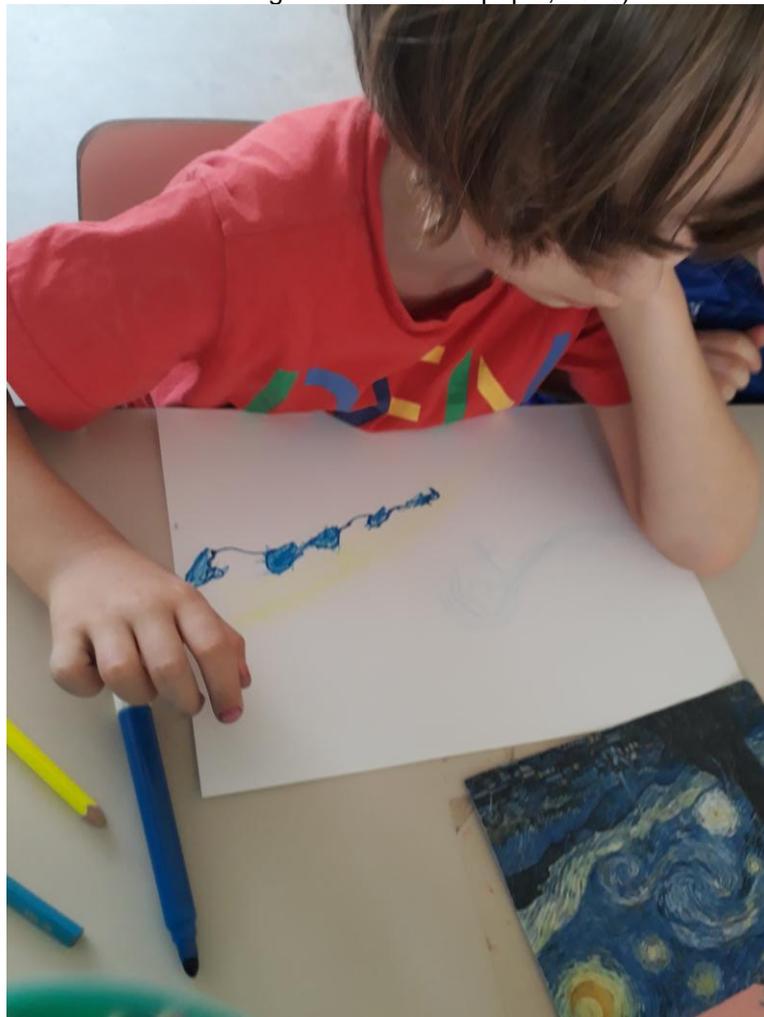
Introduzi a proposta de experimentação retomando a história da menina Tomie e narrando uma cena na qual a protagonista descobre os céus de Van Gogh a partir de um livro dado por seu pai. Durante a apreciação das obras rerepresentei algumas imagens do universo e do céu que foram observadas nos encontros anteriores para as crianças observarem e compararem com os céus criados por Van Gogh. Os alunos apontaram a forma diferente com a qual o artista pintava: pinceladas curtas e criando movimentos. Algumas crianças observaram que as estrelas de Van Gogh se pareciam com as estrelas de verdade, mas perceberam que os céus do artista eram feitos também de imaginação e sentimentos.

As crianças observaram as cores, formas e temas abordados por Van Gogh em suas pinturas. Conversamos sobre como a obra de um artista pode ser uma fonte de

pesquisa sobre seu processo de criação, e, de ampliação de nossos conhecimentos e experimentações artísticas. Propus às crianças que criassem desenhos de observação das obras de Van Gogh que foram apreciadas coletivamente.

A experiência de apreciar uma obra e criar um desenho de observação teve desdobramentos diversos. Observei que algumas crianças se debruçaram sobre o exercício de olhar a imagem e recriá-la de maneira minuciosa – compreendendo detalhes, mudanças de direcionamento de pinceladas, recriando as estruturas da composição de forma inventiva e relacional. Outras crianças não se ativeram aos detalhes, investiram na percepção sobre os elementos essenciais da obra e trabalharam suas criações com gestuais intensos e contínuos. Algumas crianças criaram desenhos de observação que apresentavam elementos que dialogavam com obra e estruturas que remetiam aos padrões gráficos.

Imagem 40: Experiência II – Movimento IV – *Céus de Van Gogh* – Escola da Serra - Desenho de André (5 anos) – (lápis de cor, caneta hidrocor e giz de cera sobre papel, 2018).



Fonte: Acervo da Autora (2018).

3.3.2.6 Experiência II – Movimento VI - *Invenções de Tomie*

- Data da experiência: 15/10/2018
- Número de crianças: 20
- Tempo de experimentação: 1 hora e 40 min.
- Material: pastel a óleo e papel color plus preto

Na história da menina Tomie, gradativamente, as crianças foram percebendo o olhar sensível com o qual a protagonista contemplava o mundo e o recriava em seus desenhos e pinturas. Trabalhei na narrativa a aproximação de Tomie com a arte e a sua escolha por ser artista. Em *Invenções de Tomie* abordei uma das experimentações realizadas por Ohtake nas quais a artista vendava os olhos e criava pinturas espontâneas.

As pinturas cegas realizadas por Tomie foram resignificadas na narrativa contada aos alunos que ficaram entusiasmados com a experiência realizada pela protagonista. Questionei as crianças sobre como elas imaginavam que sairiam os desenhos e pinturas cegas criadas pela menina Tomie. As hipóteses passaram pela criação de alienígenas, o desenho das coisas que ficam no escuro e a construção de emaranhados de linhas.

A experimentação começou com a colocação das vendas e a exploração corporal das crianças no espaço. Observei as crianças explorarem o seu entorno, utilizando o tato e a percepção auditiva como guias. O material disponibilizado nas mesas foi rastreado e reconhecido pelas mãos. O ambiente ficou mais silencioso durante a experimentação, que exigiu outras formas de atenção e

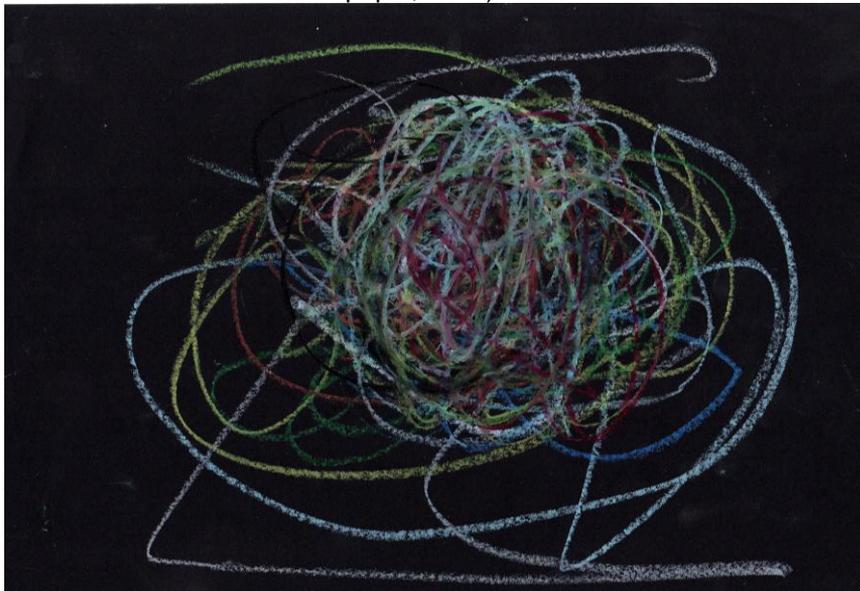
percepção das crianças, diferentemente do estímulo visual.

Imagem 41: Experiência II – Movimento V – *Invenções de Tomie* – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2018).

Imagem 42: Experiência II – Movimento V – *Invenções de Tomie* – Escola da Serra - Desenho de Ana (5 anos) – (pastel à óleo sobre papel, 2018).



Fonte: Acervo da Autora (2018).

Observei as crianças retirarem as vendas e se surpreenderem com os desenhos que produziram. Organizamos as criações no chão para que todos pudessem apreciar os desenhos cegos. As crianças se

surpreenderam com as diferentes grafias e emaranhados de linhas que foram criados.

Imagem 43: Experiência II – Movimento V – *Invenções de Tomie* – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2018).

Durante a apreciação dos desenhos, algumas crianças compartilharam suas observações, oralizando conceitos que se relacionavam com a abstração e pontuando a polimorfia presente nas produções – dependendo do olhar de cada sujeito o desenho apresentava novos sentidos.

“São desenhos que parecem com coisas e não são as coisas. Às vezes é uma Via Láctea, e, às vezes, é um redemoinho.” (Lulu, 5 anos)

“Parece um T fazendo um som com um furacão.” (Bento, 4 anos)

As observações das crianças sinalizaram a criação de diálogos entre os desenhos com formas abstratas e elementos figurativos. Percebi que as comparações com estruturas figurativas foram desenvolvidas com o propósito de aproximar as construções abstratas das vivências e conhecimentos que as crianças tinham sobre o mundo. As aproximações feitas também revelaram uma essência imaginativa e aberta a novas significações. Uma mesma criança construiu várias possibilidades de sentidos para o desenho que apreciava, sem se ater necessariamente a nenhuma delas.

3.3.2.7 Experiência II – Movimento VII - *Observando Tomie*

- Data da experiência: 05/11/2018
- Número de crianças: 20
- Tempo de experimentação: 1 hora e 40 min.
- Material: caneta *softpoint*, caneta hidrocor, lápis de cor, giz de cera e papel 120 g

Em *Observando Tomie* as crianças apreciaram obras da artista e criaram desenhos de observação. A narrativa da menina Tomie ressaltou a escolha da protagonista por ser artista e introduziu o conceito de abstração nas artes visuais. Na história contei que Tomie começou a se interessar por pintar as coisas que não tinham nome e que não existiam, desenvolvendo a percepção sobre o distanciamento da abstração em relação à representação da realidade.

Durante a apreciação das obras, as crianças começaram a estabelecer conexões com elementos figurativos – observavam as imagens e tentavam relacioná-las com coisas que conheciam. Incentivei, depois de um tempo, que as crianças observassem as obras sem tentar compará-las com outras coisas, mas apreciando-as pelas cores, formas, texturas e composições. A partir dessa mediação, as crianças estabeleceram novos diálogos com as pinturas e compartilharam suas percepções sobre os elementos visuais que observaram.

Depois da apreciação das imagens das obras de Tomie Ohtake, propus aos alunos que estudássemos as pinturas de Tomie através da criação de desenhos de observação. Dividi as crianças em grupos menores e cada agrupamento trabalhou a observação de uma obra.

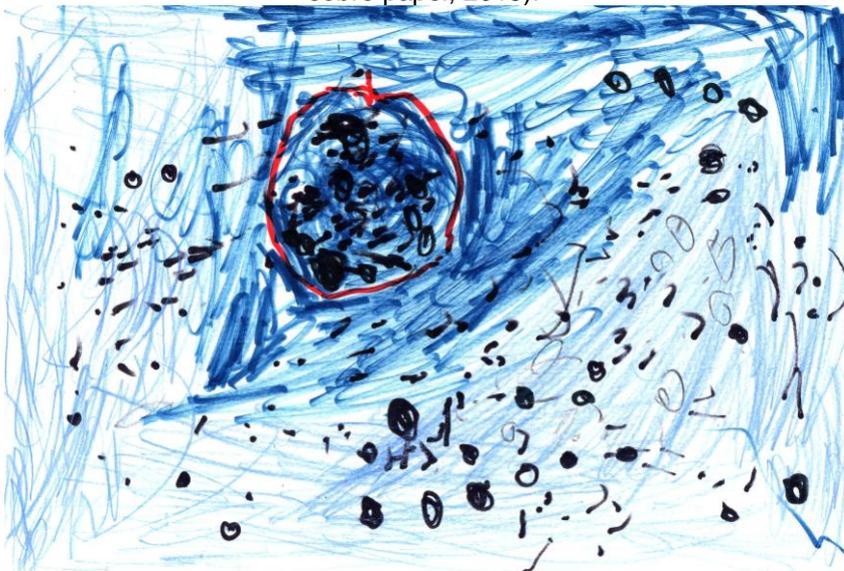
Na maioria dos grupos, com a mesma imagem sendo observada, foram criados desenhos de observação bastante distintos. Algumas crianças se detiveram na investigação sobre a cor, outras investiram nas texturas e houve as que esmiuçaram as formas. A apreensão e investigação das obras ocorreu de maneira singular para cada criança, resultando em desenhos que se distinguem por seus focos de observação, pela percepção e recriação dos elementos visuais.

Imagem 44: Experiência II – Movimento VI – *Observando Tomie* – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2018).

Imagem 45: Experiência II – Movimento VI – *Observando Tomie* – Escola da Serra - Desenho de Cristiano (4 anos) – (caneta hidrocor sobre papel, 2018).



Fonte: Acervo da Autora (2018).

3.3.2.8 Experiência II – Movimento VIII – *Pinturas imaginárias*

- Data da experiência: 18/08/2018
- Número de crianças: 21
- Tempo de experimentação: 1 hora

- Material: guache e cartolina

Pinturas imaginárias foi a última proposta de experimentação na Experiência II – *Constelações de Tomie*. Após a investigação desenvolvida sobre o universo e a obra de Tomie Ohtake, as crianças foram convidadas a criarem pinturas nas quais utilizassem os elementos usados pela artista: formas geométricas, formas inventadas, linhas, cores, pontos e manchas. Apresentei novamente as obras apreciadas na experimentação anterior, destacando sua característica abstrata e a não representação da realidade ou de elementos presentes nela.

Imagem 46: Experiência II – Movimento VII – *Pinturas Imaginárias* – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2018).

A proposição feita aos alunos foi a criação de pinturas abstratas, inspiradas nas investigações e vivências realizadas durante a experiência *Constelações de Tomie*. A história da menina Tomie finalizou com a protagonista lembrando as constelações que via junto com seu pai, criando pinturas inspiradas nas composições

com manchas, formas, cores e pontos que habitam as paisagens do universo. Na narrativa abordei novamente o conceito de abstração nas artes visuais, destacando a escolha que a artista fez por trabalhar com a abstração em suas criações.

Imagem 47: Experiência II – Movimento VII – *Pinturas Imaginárias* – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2018).

As crianças criaram livremente suas pinturas a partir da conversa realizada em roda e da proposição da experiência. Observei que a maioria das crianças desenvolveu em suas criações pictóricas o conceito de abstração investigado nas experimentações anteriores. A maior parte das pinturas apresentou composições que não se relacionaram com a representação da realidade e

apresentavam linhas, pontos, manchas de cor, formas geométricas e inventadas.

3.3.3 Experiência III: *Olhares para Tarsila*

Durante o período de maio a setembro de 2019, realizei um estudo sobre a obra de Tarsila do Amaral com 31 crianças de 4 a 6 anos da Educação Infantil. O objetivo da proposta de investigação foi desenvolver a observação sobre o mundo e o repertório figurativo das crianças. As experimentações foram estruturadas a partir de dois eixos principais: a observação de paisagens e imagens com o intuito de trabalhar o desenho de observação; e; a apreciação e estudo da obra de Tarsila do Amaral evidenciando a junção realizada pela artista unindo elementos presentes na realidade com elementos imaginários.

A obra de Tarsila do Amaral foi a condutora das propostas de experimentações artísticas realizadas em *Olhares para Tarsila*. A estrutura de suas criações foi abordada e investigada durante as experimentações: síntese e geometrização das formas, elementos figurativos oriundos da apreensão e observação da realidade, e, elementos figurativos elaborados pelo imaginário da artista.

Os materiais de desenho foram escolhidos com o objetivo de evidenciar as criações gráficas das crianças, valorizando as linhas e formas elaboradas nos desenhos. A massinha de modelar foi empregada com o intuito de estimular o exercício de deslocamento entre a bidimensão e a tridimensão na construção figurativa.

3.3.3.1 Experiência III – Movimento I – *Olhar a paisagem*

- Data da experiência: 22/05/2019
- Número de crianças: 21
- Tempo de experimentação: 1 hora e 40 min
- Material: caneta *softpoint*, lápis de cor e papel 120g

De maneira similar ao que desenvolvi na Experiência II – *Constelações de Tomie*, criei uma história sobre Tarsila do Amaral conjugando acontecimentos de sua vida - sua trajetória e identidade artística - com cenas vindas do meu imaginário. A narrativa teve a função de estabelecer um fio condutor que permeou as experimentações, possibilitando a retomada de vivências realizadas no processo, a agregação de novos elementos e acontecimentos durante o decorrer da história, e, a apreensão da narrativa pelas crianças.

Em *Olhar a paisagem* introduzi a história sobre Tarsila, apresentando-a como uma criança que gostava de olhar e descobrir as coisas que estavam no mundo. Na narrativa, Tarsila é uma menina curiosa que viajou para uma fazenda e começou a observar e pesquisar a paisagem. A personagem possui uma natureza investigativa e a partir desta prerrogativa instiguei as crianças a pensarem sobre o que era pesquisar.

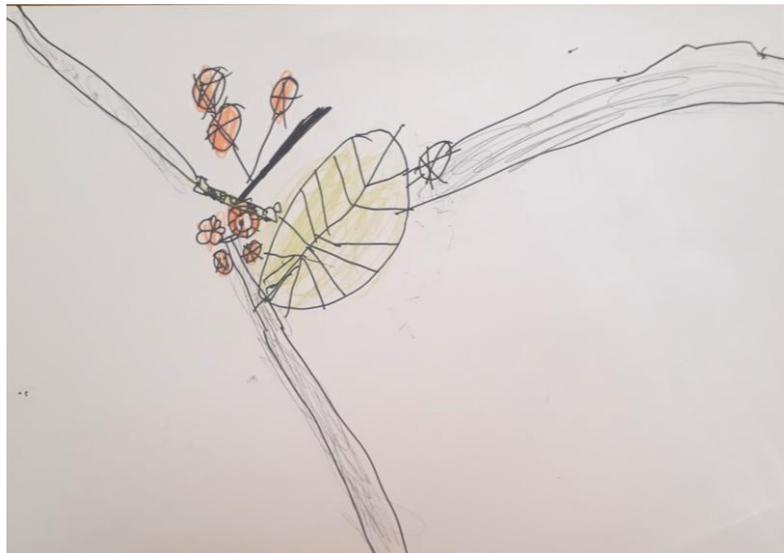
“Pesquisa é quando a gente quer descobrir alguma coisa que não sabe e vai procurar saber.” (Martinho, 5 anos)

“Já pesquisei com meu irmão sobre os monstros e a natureza.” (Débora, 4 anos)

Segui na narrativa contando às crianças que Tarsila investigou as plantas, as formas e as cores que encontrou nas paisagens que apreciava. Apresentei imagens de paisagens brasileiras - de diversas regiões e

ecossistemas – que foram apreciadas pelas crianças. Os alunos compartilharam suas observações sobre as formas e estruturas das plantas, dialogaram sobre as linhas do relevo e a variedade de cores observadas.

Imagem 48: Experiência III – Movimento I – *Olhar a paisagem* – Escola da Serra - Desenho de Martinho – (caneta hidrocor e lápis de cor sobre papel, 2019).



Fonte: Acervo da Autora (2019).

As crianças desenvolveram desenhos de observação das paisagens reproduzidas nas imagens que foram apreciadas. A apreensão e recriação das formas observadas revelou a maneira singular como cada criança percebeu, apreendeu e reconstruiu o que olhava. Uma mesma paisagem como objeto de investigação instigou uma variedade de criações.

3.3.3.2 Experiência III – Movimento II – *Investigar a paisagem*

- Data da experiência: 19/06/2019
- Número de crianças: 28
- Tempo de experimentação: 1 hora e 40 min
- Material: lupa, caneta *softpoint* e papel 120 g

Seguindo na história sobre Tarsila, narrei uma cena imaginária na qual a personagem resolve fazer uma expedição pelo jardim de sua casa para descobrir as plantas que lá existiam. A partir da experiência vivida pela personagem propus às crianças que fizéssemos uma jornada pelo jardim da escola para investigarmos as plantas.

Para organizar a expedição pelo jardim, sentamos em roda e conversamos sobre como seria realizada a pesquisa sobre as plantas. Combinamos que não iríamos arrancar folhas, flores ou galhos; que primeiro faríamos uma observação detalhada do ambiente e depois cada criança escolheria o que iria observar e desenhar.

Imagem 49: Experiência III – Movimento II – *Investigar a paisagem* – Escola da Serra.

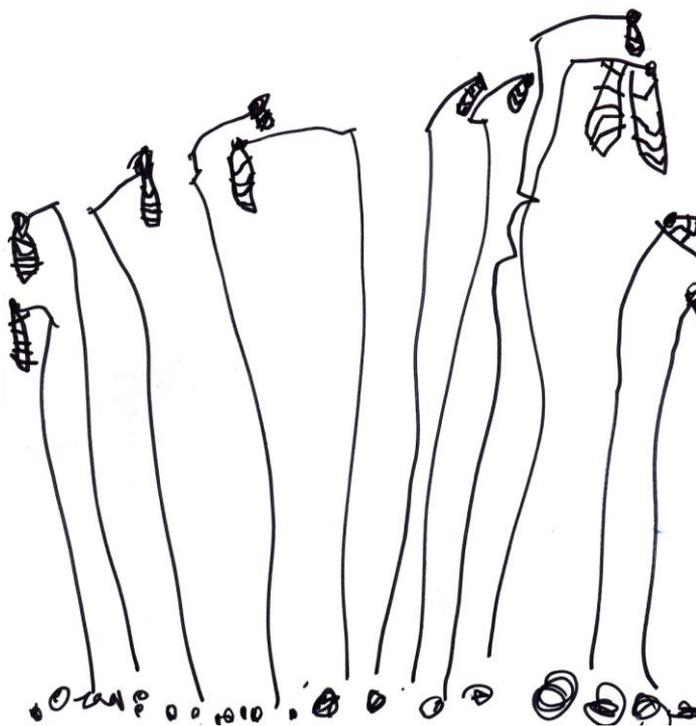


Fonte: Acervo da Autora (2019).

Observei as crianças se espalharem pelo jardim e iniciarem suas investigações utilizando as lupas para verem as estruturas das plantas. A possibilidade de olhar

o todo e depois apreciar seus detalhes por meio das lentes de aumento gerou entusiasmo e descobertas. As crianças construíram hipóteses sobre as estruturas das plantas, imaginando funções para as partes que observaram e relacionando com conhecimentos prévios. A experimentação gerou outras pesquisas no campo das Ciências Naturais que foram coordenadas pelas professoras regentes.

Imagem 50: Experiência III – Movimento II – *Investigar a paisagem* – Desenho de Nicolas (5 anos) – (caneta *softpoint* sobre papel, 2019) - Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2019).

Após a observação minuciosa das plantas, as crianças escolheram o que iriam apreciar e se posicionaram para trabalhar a criação de seus desenhos de observação. Percebi que a realização da investigação

antes dos desenhos, estimulou a concentração das crianças e a criação de produções com maiores detalhes.

3.3.3.3 Experiência III – Movimento III – *Descobrimo Tarsila*

- Data da experiência: 27/06/2019
- Número de crianças: 25
- Tempo de experimentação: 1 hora
- Material: caneta *softpoint*, lápis de cor e papel 120g

As duas experimentações anteriores tiveram como objetivo despertar o olhar das crianças para a paisagem, percebendo como os elementos que encontramos no mundo podem ser apreciados, apreendidos e recriados nas vivências artísticas. Em *Descobrimo Tarsila* as crianças entraram em contato, pela primeira vez, com a obra da artista, e, identificaram estruturas que foram apreendidas da realidade juntamente com elementos que nasceram do imaginário da artista.

A história sobre Tarsila apresentou a escolha da personagem pela profissão artística e abordou algumas das características de suas criações. Durante a narrativa mostrei imagens das obras da artista e desenvolvi uma apreciação coletiva. As crianças observaram a maneira como a artista trabalhava suas formas – com síntese e geometrização –, a vivacidade e escolha das cores, os temas e composições.

Imagem 51: Experiência III – Movimento III – *Descobrimo Tarsila* – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2019).

O exercício de observação realizado nas experiências anteriores possibilitou uma apreciação minuciosa das obras pelas crianças e a criação de desenhos de observação nos quais foi notável a percepção e recriação de detalhes presentes nas obras. Observei que mesmo partindo da apreciação de uma mesma imagem as crianças criaram seus desenhos de maneira singular, apreendendo e ressignificando as formas de acordo com sua percepção e expressão individual.

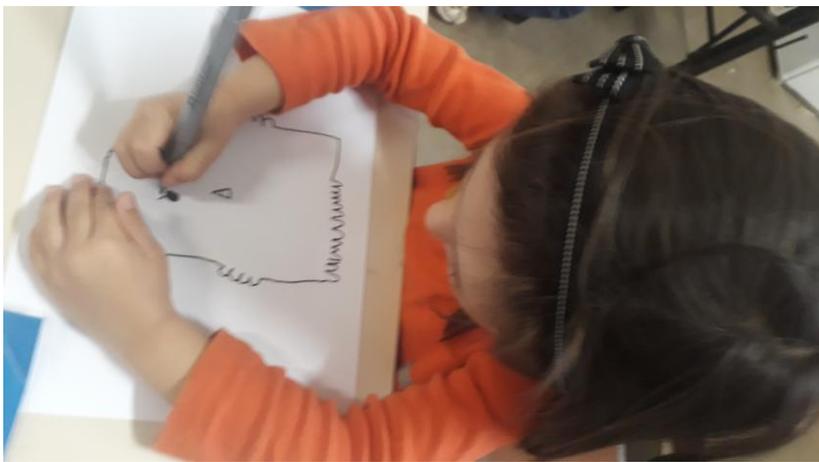
3.3.3.4 Experiência III – Movimento IV – *Bichos imaginários I*

- Data da experiência: 28/08/2019
- Número de crianças: 26
- Tempo de experimentação: 1 hora
- Material: caneta *softpoint* e papel 120 g

Em *Bichos Imaginários I* retomamos a apreciação de obras de Tarsila do Amaral com foco nos trabalhos que apresentam figuras de animais em suas composições. Na história sobre Tarsila apresentei o interesse e o afeto da personagem pelos animais. Apreciamos os animais

presentes nas obras da artista, observando a maneira como Tarsila trabalhava suas formas e cores. Durante a apreciação as crianças observaram que a artista representou animais que existiam na realidade, e, também criou bichos que habitavam seu imaginário.

Imagem 52: Experiência III – Movimento IV – *Bichos Imaginários I* – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2019).

Inspirados pelas criações de Tarsila, as crianças desenvolveram o desenho de bichos imaginários. Observando o processo de criação dos desenhos, percebi que algumas crianças utilizaram estruturas de animais pautadas na observação da realidade misturadas com formas e elementos imaginários. Outros alunos partiram

de formas imaginárias para criarem seus animais sem utilizarem referências de seres reais.

3.3.3.5 Experiência IV – Movimento V – *Bichos imaginários II*

- Data da experiência: 04/09/2019
- Número de crianças: 29
- Tempo de experimentação: 1 hora
- Material: massinha de modelar, palito e arame maleável

Bichos Imaginários II foi uma experimentação que deu prosseguimento às criações realizadas pelas crianças durante a proposição artística *Bichos Imaginários I*. Retomei a história sobre Tarsila, apresentei novamente as obras com figuras de animais e recordei os desenhos que foram produzidos no encontro anterior. Em roda, apreciamos as produções realizadas em *Bichos Imaginários I*, observando as criações de cada criança e compartilhando as percepções de cada um sobre os desenhos.

Durante a roda, abordei com as crianças o conceito de bidimensão e investigamos a bidimensão nos desenhos e pinturas dos alunos e da artista. Apresentei algumas esculturas feitas com massinha de modelar, que construí a partir das figuras de animais presentes nas obras de Tarsila. Discutimos e observamos as diferenças entre a bidimensão e a tridimensão a partir da apreciação das esculturas, desenhos e pinturas.

Propus às crianças que transformassem seus bichos imaginários, concebidos bidimensionalmente por meio do desenho, em esculturas tridimensionais. As crianças

construíram suas modelagens a partir da observação dos desenhos que haviam criado.

Imagem 53: Experiência III – Movimento V – *Bichos Imaginários II* – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2019).

Algumas crianças elaboraram suas esculturas a partir de um pensamento bidimensional. Utilizaram o

papel como suporte, afixaram recortes de massinha como um redesenho das linhas de seus bichos imaginários. A massinha de modelar conferia um aspecto tridimensional às construções, mas as criações não descolavam do suporte e não se configuravam como um objeto tridimensional.

Imagem 54: Experiência III – Movimento V – *Bichos Imaginários II* – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2019).

Observei que algumas crianças desenvolveram um processo de construção tridimensional, criando maneiras de transpor a criação realizada por meio do desenho para uma estrutura tridimensional. A figura imaginária bidimensional ganhou a conformação de um objeto escultórico.

3.3.3.6 Experiência IV – Movimento VI – *Histórias para Tarsila*

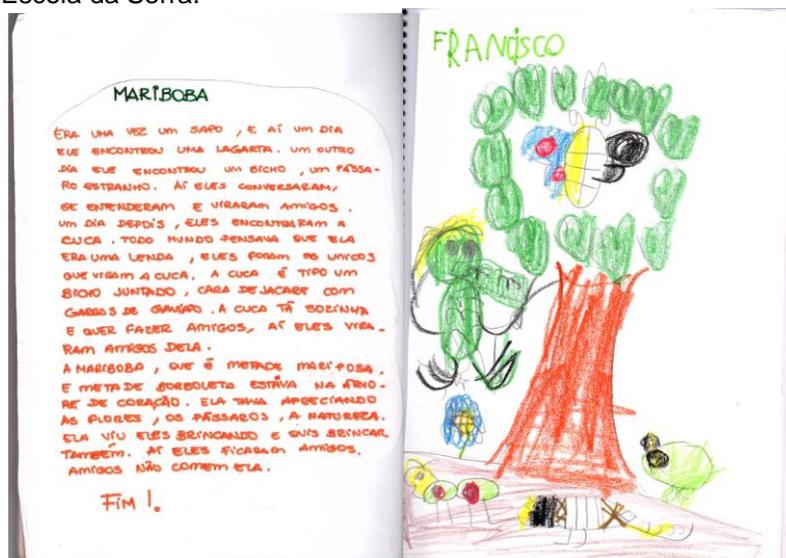
- Período da experiência: agosto a setembro de 2019
- Número de crianças: 30
- Tempo de experimentação: agosto a setembro de 2019
- Material: caderno preparado para a atividade

Durante as experimentações nas quais realizei a apreciação de obras de Tarsila do Amaral e proposições de criação a partir das mesmas, observei que as pinturas provocaram o imaginário das crianças e a criação espontânea de cenas e narrativas sobre as composições apreciadas. Percebi que poderíamos incentivar este movimento das crianças a partir de uma proposta de experimentação que integrasse a apreciação das obras, o imaginário e a criação de histórias e personagens.

Estruturei um caderno, que foi nomeado *Histórias para Tarsila* pelas crianças, com reproduções das obras apreciadas na escola, folhas em branco, folhas coloridas e papéis com texturas diferenciadas. A proposta foi estabelecer uma conexão entre as investigações realizadas na escola e as famílias por meio da criação de personagens e histórias inspiradas nas obras de Tarsila.

A criação das narrativas e dos personagens foi realizada pela criança junto com um familiar que deveria auxiliar no processo de registro da história – como escriba ou mediador no processo de escrita realizado pela criança. O caderno foi levado por cada aluno para a sua casa, durante um período de 3 a 4 dias para a realização da proposta de experiência.

Imagem 55: Experiência III – Movimento VI – *Histórias para Tarsila* – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2019).

As narrativas apresentaram uma variedade de formas: histórias contadas somente com imagens, outras com pequenas frases e ilustrações, algumas com o registro corrente da história acompanhado por um desenho. As histórias e personagens atestaram a capacidade da obra de Tarsila de fomentar a imaginação das crianças, tornando-se um objeto de investigação e um ponto de partida para a construção imaginativa.

3.3.3.7 Experiência IV – Movimento VII – *Pinturas para Tarsila*

- Data da experiência: 11/09/2019 e 18/09/2019
- Número de crianças: 11

- Tempo de experimentação: 1 hora/dia
- Material: tinta guache, pastel a óleo e cartolina

Pinturas para Tarsila foi a última proposta de experimentação realizada em *Olhares para Tarsila*. Na narrativa com a personagem Tarsila, retomei a apreciação de suas obras, recordei a interação entre elementos reais e imaginários e pontuei as características estéticas de suas criações. Ressaltei a importância da imaginação na obra da artista e perguntei às crianças sobre o que era a imaginação.

“Imaginação é pensar na cabeça.” (Cristiano, 5 anos)

“Imaginação é quando imagino.” (Pedro, 4 anos)

“Imaginação existe de verdade.” (Isabela, 5 anos)

Propus às crianças que criassem pinturas nas quais dialogassem a imaginação, elementos que observaram no mundo, os personagens que criaram em *Histórias para Tarsila*, as formas, figuras e paisagens apreciadas nas obras da artista. O objetivo foi aglutinar as investigações realizadas durante o processo de experiências de *Olhares para Tarsila* e observar quais foram os elementos e conceito apreendidos por cada criança.

As criações das crianças apresentaram uma variedade de interações entre os elementos e conceitos investigados durante *Olhares para Tarsila*. Observei crianças recriarem formas e figuras presentes na obra da artista associando-as com construções de seus imaginários e, por vezes, reportando a elementos presentes na realidade. Algumas crianças apresentaram a criação de formas sintéticas, sem um reporte direto à obra

de Tarsila, e trabalharam estabelecendo diálogos entre a imaginação e a realidade.

Imagem 56: Experiência III – Movimento VII – *Pinturas para Tarsila* – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2019).

Poética #5

Dúvida?

As cores falam?
(João, 5 anos)

Fonte: Acervo da Autora (2019).

Imagem 57: *Sem título*, de Téo (5 anos) – (guache sobre papel, 2018).



Fonte: Acervo da Autora (2018).

4 METÁFORA E INFÂNCIA: DIÁLOGOS POÉTICOS

Foi na fazenda de meu pai antigamente.
Eu teria dois anos; meu irmão, nove.
Meu irmão pregava no caixote
duas rodas de lata de goiabada.
A gente ia viajar.

(Manoel de Barros)

Durante o período das experimentações artísticas, na Casa Viva e na Escola da Serra, os processos de criação, as explorações corporais, as perguntas, as falas e as criações plásticas estruturaram uma paisagem diversa na qual as construções metafóricas das crianças emergiram abertas ao olhar e disponíveis para a elaboração de sentidos.

As análises apresentadas neste capítulo foram elaboradas com base em uma percepção sobre o aspecto coletivo das experimentações propostas que primaram em sua maioria, por construções artísticas individuais, mas foram desenvolvidas no espaço do grupo e no encontro entre as crianças. As reflexões sobre os processos metafóricos desenvolvidos no território coletivo comungam a observação das construções corporais, com a exploração de materiais, as oralizações, o processo de experimentação/criação das crianças e a materialidade/visualidade das criações artísticas.

O desenho foi o principal meio expressivo presente nas experimentações, juntamente com alguns processos que envolveram construções em modelagem e pintura. O olhar sobre o desenho e as outras manifestações artísticas partiu da compreensão da Arte como um campo

de afecção e não de linguagem. Isto significa que a análise das criações artísticas se estruturou na investigação sobre os elementos de sua visualidade – forma, cor, linha e ponto, entre outros – e não na leitura da produção artística implicando uma interpretação da mesma.

Para organizar a estrutura que determina o processo de elaboração da metáfora presente em cada experimentação, foi desenvolvida uma configuração denominada como Esquema Metafórico. A estrutura se baseia na identificação do ponto de partida da experimentação – material, pergunta e obra, entre outros – seguido pela apresentação dos conceitos articulados na experiência e finalizando com a criação da produção artística na qual estão expressas as construções metafóricas desenvolvidas pelas crianças.

As análises partiram do aspecto coletivo das experimentações que foram vivenciadas nos agrupamentos. No espaço coletivo, foram observados e registrados momentos de vivências entre as crianças, assim como os processos e produções de cada sujeito. O Esquema Metafórico norteia o processo de experimentação proposto aos grupos e abre para as elaborações individuais manifestas visualmente nas criações de cada criança. As construções metafóricas apresentam estruturas e elementos que são essencialmente plásticos e visuais, sem, necessariamente, poderem ser ‘traduzidos’ para um conceito verbal.

As análises contam com o desenvolvimento de reflexões expressas por meio da linguagem escrita e, também, por meio da apreciação de imagens e seus

elementos constituintes que não se exprimem por meio da palavra.

4.1 Espaço, corpo e linha

Eu escrevo com o corpo.
Poesia não é para compreender, mas para incorporar.
Entender é parede, procure ser árvore.
(Manoel de Barros)

O corpo é o nosso primeiro espaço de experimentação no mundo. Compreendemos as nossas bordas, os continentes do outro e os territórios do viver a partir de nossa corporeidade. As experimentações *Fita Adesiva* e *Corpo* trouxeram proposições nas quais o espaço, a matéria expressiva e o *corpo-criança* construíram diálogos durante as vivências artísticas.

Fita Adesiva teve início com uma roda na qual foram apresentados os materiais – fita adesiva e tesoura – que seriam investigados na experimentação. O espaço escolhido foi uma área ampla do pátio da escola que permitiu o deslocamento livre das crianças. O convite feito às crianças foi para a criação de desenhos no território vasto do chão.

Os materiais apresentados despertaram o interesse e a curiosidade das crianças. As primeiras investigações se deram sobre a materialidade das fitas adesivas – a percepção de sua textura lisa de um lado, aderente do outro e a variedade de cores. O exercício de encontrar as pontas, puxar e ver a linha surgir a partir do desenrolar de uma estrutura circular, ocupou o *corpo-criança*. As crianças riam e mostravam as linhas que conseguiam

descolar. A matéria da fita adesiva se expandiu em possibilidades de brincadeiras, linhas e emaranhados.

As investigações sobre a fita adesiva foram sucedidas pelas explorações sobre a tesoura. Na roda, as crianças investiram na descoberta de modos de pegar a tesoura, no posicionamento dos dedos e na execução da ação de abrir e fechar a ferramenta. Os experimentos de uma criança eram observados e apropriados por outra, estabelecendo uma experimentação do material que era, ao mesmo tempo, uma exploração individual e coletiva.

Imagem 58: Experiência III – Movimento I – *Fita Adesiva* – Casa Viva.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

A ação de cortar a fita adesiva ampliou as experimentações do corpo e da matéria, desencadeando construções corporais que envolviam o *corpo-criança*, a tesoura e a fita adesiva. Os materiais ordinários foram sensibilizados e expandidos pelas ações corporais das crianças, abrindo novas possibilidades para criações e experimentações estéticas e motoras.

No espaço aberto do pátio, as crianças começaram a investir na criação de grafias no chão. A amplitude e a liberdade foram essenciais para o desenvolvimento das linhas que foram traçadas. As construções gráficas ocorreram, principalmente, em investigações individuais nas quais as crianças aprofundaram na exploração dos materiais e na elaboração de seus desenhos no espaço. O espaço compartilhado resguardou territórios para a expressividade única de cada sujeito e possibilitou encontros entre as construções gráficas.

PONTO DE PARTIDA: FITA ADESIVA E TESOURA

Exploração dos materiais, reconhecimento de suas características, cores e maneiras de utilizá-los.



CONCEITO I: LINHA

Inserção, exploração e criação de linhas no espaço.



CONCEITO II: FORMA

Inserção, exploração e criação de formas no espaço.



CONCEITO III: ESPAÇO

Investigação do espaço a partir da estruturação dos desenhos de linhas e formas.

CRIAÇÃO ARTÍSTICA

Produções artísticas desenvolvidas durante o processo de experimentação e articulação dos conceitos, do corpo e dos materiais expressivos.

Esquema Metafórico I: Experiência III - Movimento I - *Fita adesiva* – Casa Viva (2017)

No espaço dilatado do chão, observei Camila demarcar o seu território expressivo, circunscrevendo um grande quadrado no qual a menina escolheu ficar. A criação da forma geométrica integrou a habilidade de manuseio dos materiais, com gestos alongados e precisos. A percepção espacial e corporal de Camila proporcionou a elaboração de uma criação geométrica com o mínimo de linhas e uma exatidão de proporções e ângulos.

Imagem 59: Processos de criação de Camila - Experiência III – Movimento I – *Fita Adesiva* – Casa Viva.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

As mesmas matérias e o mesmo espaço compartilhado fomentaram diferentes construções e invenções gráficas. Enquanto Camila construía formas delimitadas e precisas, Francisco optava por explorar as possibilidades da linha. As grafias de Francisco atravessaram a extensão do espaço do chão, mudaram direções de deslocamento, encontraram linhas inventadas por outras crianças.

Imagem 60: Processos de criação de Francisco - Experiência III – Movimento I – *Fita Adesiva* – Casa Viva.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

As tramas de Francisco foram colhidas pelo *corpocriança* de Marcelo que fez dos traços de seu colega o desenho de suas travessias. As construções metafóricas de Marcelo se exprimiram, principalmente, em suas criações corporais. Os desenhos inventados pelo menino interligaram seus movimentos com as linhas grafadas no chão, criando um desenho expandido que se iniciava pelo gesto e continuava nos traços coloridos, articulando corpo, espaço e linha.

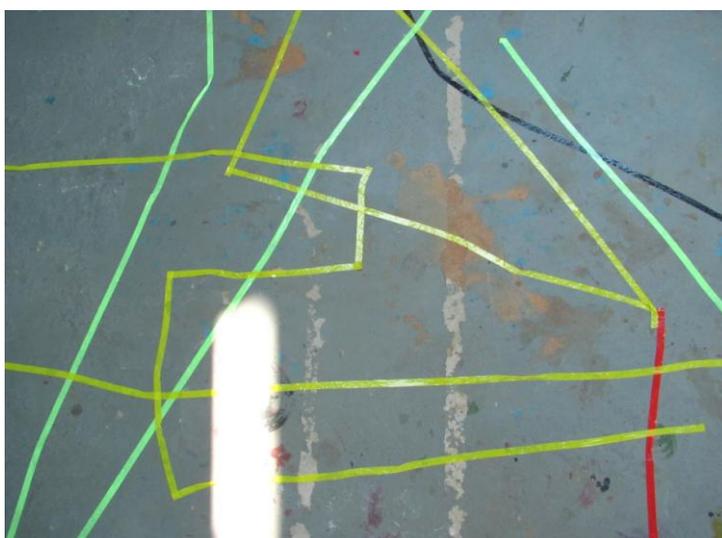
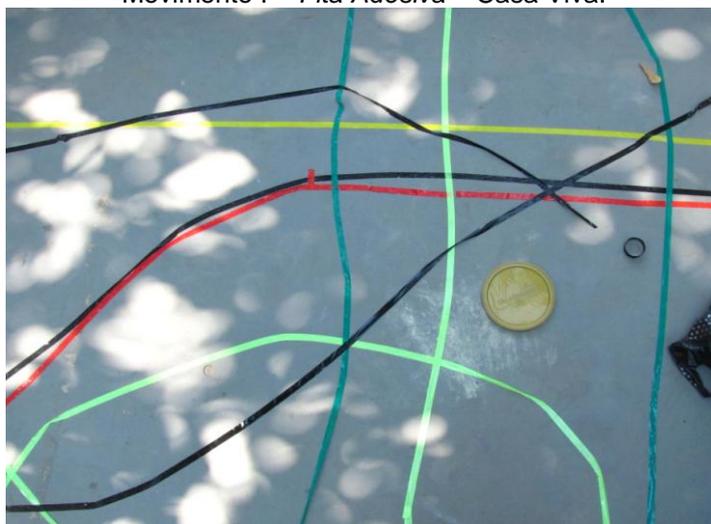
Imagem 61: Processos de experimentações corporais de Marcelo - Experiência III – Movimento I – *Fita Adesiva* – Casa Viva.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

Após o término das criações visuais, as crianças se deslocaram para olhar as tramas que reinventaram e [re]significaram o espaço cotidiano do pátio da escola. As criações gráficas que nasceram da junção entre a expressão individual e coletiva inscreveram desenhos sensíveis no espaço do chão. As articulações entre linha, forma e espaço estabelecidas pelas crianças inauguraram um novo território estético estruturado por grafias coloridas construídas pelos *corpos-crianças* que vivenciaram a experiência artística.

Imagem 62: Recortes das criações gráficas - Experiência III – Movimento I – *Fita Adesiva* – Casa Viva.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

Em *Corpo*, as interações entre a matéria expressiva e o espaço aconteceram em uma proposição de experimentação que partiu do movimento e da inserção do corpo no espaço expressivo. O grande suporte de papel posicionado no meio do salão convocou o *corpocriança* a uma percepção diferente de um espaço rotineiro. A visualidade e a materialidade do grande retângulo branco no chão modificaram a configuração do território de experimentação.

Imagem 63: Experiência III – Movimento II – *Corpo* – Casa Viva.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

As crianças iniciaram suas experimentações por meio do olhar, observando o suporte, sua matéria e dimensões. Devagar foram ocupando o espaço do papel, desenvolvendo construções corporais em diálogo com a superfície do suporte. Experimentaram modos de caminhar sobre o papel e posições para se situar sobre ele.

Imagem 64: Experiência III – Movimento II – *Corpo* – Casa Viva.

Fonte: Acervo da Autora (2017).

Adentrar no espaço sensível do suporte compreendia o exercício de encontrar com o outro e construir criações corporais tendo o *corpo-criança* do colega como borda. As movimentações nasceram de processos de comunhão entre corporeidades que interagiam, espelhavam e ofereciam possibilidades de [re]significar os diálogos entre o corpo, o espaço e o estético.

Imagem 65: Experiência III – Movimento II – *Corpo* – Casa Viva.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

Os contornos dos corpos, que foram vivenciados no encontro com o outro, também passaram a ser formas que acolheram os continentes das linhas. Cada movimento, cada *corpo-criança*, recebeu a grafia que delimitava seu gesto. O corpo que vivenciou e transformou o espaço se transmutou em desenho, abriu campo para a elaboração de novos sentidos.

PONTO DE PARTIDA: PAPEL

Exploração do material, reconhecimento de suas características, cores e a maneira de utilizá-lo.



CONCEITO I: ESPAÇO

Investigação do espaço a partir do corpo e da exploração dos materiais expressivos.



CONCEITO II: CORPO

Investigação sobre a forma e as possibilidades de movimentação corporal a partir da exploração do espaço e dos materiais expressivos.

CRIAÇÃO ARTÍSTICA – CRIAÇÃO DE SENTIDOS

Experimentações artísticas desenvolvidas durante o processo de experimentação e articulação dos conceitos e materiais expressivos.

Esquema Metafórico II: Experiência III – Movimento II - *Corpo – Casa Viva* (2017)

As linhas que demarcaram as terras dos *corpos-crianças* estabeleceram novos sentidos para o espaço delimitado pelo papel, inaugurando um novo território de exploração. As crianças se afastaram do suporte para perceber sua transformação e viram o *corpo-experimento* de Marcelo inventar novas interações entre grafias, espaço e movimento.

Imagem 66: Processos de experimentações corporais de Marcelo - Experiência III – Movimento II – *Corpo – Casa Viva*.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

Entre o corpo de Marcelo que redesenha o espaço das grafias corporais, surgiu o movimento em rodopio de

Luiz. Os giros de Luiz são acompanhados e expandidos pelo movimento do giz que traça uma espiral no papel. O desenho provoca o movimento, o movimento gera o desenho, criando um espiral infinito constituído pelas linhas que surgem no suporte e pelo *corpo-desenho* de Luiz.

Imagem 67: Processos de criação de Luiz - Experiência III – Movimento II – *Corpo* – Casa Viva.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

Próximo às espirais de Luiz, Amanda se dedicou a construir um retrato. As linhas que davam contorno às formas dos corpos que ocuparam o papel se tornaram fios de cabelo do desenho da menina. Os traços delicados das feições criadas por Amanda interagiam com emaranhados grafados por outros *corpos-crianças* e seguiam no processo de figuração.

Imagem 68: Processos de criação de Amanda - Experiência III – Movimento II – *Corpo – Casa Viva*.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

O território vivo da experiência recebeu criações tecidas no corpo, nas linhas, nas formas e nas figuras construídas no espaço do papel. Simultaneamente, crianças criavam movimentos, enquanto outras criavam figuras, algumas ampliavam os gestos e grafavam linhas. A expressão singular de cada *corpo-criança* dialogava com o exercício da partilha em grupo, inventando um bailado entre a expressão de si e o coletivo.

Poética #6

Tessitura

SEGUIR
NA DELICADA
ESPESSURA
DA MATÉRIA
VIDA

Imagem 69: Experiência III – Movimento II – Corpo – Casa Viva.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

A ação de criar desenhos no e com o papel se findou e começou uma nova experimentação com o suporte. As crianças descolaram o suporte do chão e iniciaram investigações sobre a matéria, transformando-a em céu, em cabana, em devir. O *corpo-criança* novamente buscou e inventou maneiras diversas para se relacionar com a matéria expressiva. O suporte que edificou um espaço plano e fixo no chão ganhou a possibilidade do voo.

Imagem 70: Experiência III – Movimento II – *Corpo – Casa Viva*.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

Imagem 71: Experiência III – Movimento II – *Corpo* – Casa Viva.

Fonte: Acervo da Autora (2017).

A amplitude do voo do papel desenhou o pouso e as crianças descobriram mais uma possibilidade de construção com a matéria. O papel que primeiro foi suporte aterrado, que se tornou parte do vento, se transmutou em objeto escultórico. A ação de amassar e modelar o grande suporte bidimensional transformou-o em uma esfera, que virou uma bola e uma brincadeira.

Corpo e *Fita Adesiva* foram proposições de experiência que potencializaram a expressividade do *corpo-criança* durante a experimentação de materiais expressivos em um processo de constante diálogo e [re]significação do espaço.

4.2 Por que cantam os passarinhos?

Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.
(Manoel de Barros)

Por que cantam os passarinhos? foi uma proposta de experimentação artística que nasceu da pergunta que vibrava no meu *corpo-criança* ao encontrar os azuis, os passarinhos e as vivências com meu avô João. O processo de experimentação percorreu a ação de apropriar e recriar uma narrativa pessoal e construir o exercício de partilhá-la, tornando-a um objeto de investigação e inspiração para a criação artística das crianças.

A procura pelas experiências que se mostravam transformadoras fez com que chegasse à minha primeira infância e redescobrisse a importância dos olhos contemplativos de meu avô na constituição do meu *ser-no-mundo*. O processo de investigação sobre a minha história ressaltou a relevância da experiência estética como um tipo de experiência capaz de articular vários elementos e construir novos sentidos para o vivido.

O ato de narrar uma experiência trouxe a possibilidade de revivê-la em sua potência estética e de transformação da realidade, transformando uma experiência do passado em algo que também se realiza no tempo presente e abre alternativas para a construção de sentidos futuros. O exercício da narrativa de si lançou luz sobre o tecido da vida e promoveu a construção de territórios poéticos e abertos aos sentidos.

A história sobre o aprendizado dos passarinhos trazia elementos da minha relação com meu avô e a natureza. Reinventei a quentura do chão de terra, no qual deitava para olhar os pássaros com meu avó, e estruturei

uma narrativa que convidou as crianças a olharem os céus que habitavam a minha infância e imaginarem os cantos dos passarinhos que por lá ressoavam.

Imagem 72: Experiência I – *Por que cantam os passarinhos* – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

Uma roda se formou para escutar a história. A narrativa se desenrolou com passarinhos de papel e um chapéu de palha que reconstruíram o espaço sensível da história. As crianças observaram, atentas, a história de uma menina, seu avô e os passarinhos.

Os céus imaginários da minha infância fomentaram a invenção de novos céus para as crianças que ouviam a narrativa. O canto dos passarinhos se misturou às sonoridades de Johann Sebastian Bach e Ernesto Nazareth e abriu possibilidades para a criação de cantos de passarinhos inventados. A pergunta que fiz quando criança reverberou nos *corpos-crianças* em tempo presente, despertando, mais que o anseio em responder, o desejo de inventar motivos para o canto dos passarinhos.

A história terminou com o voo encantado do avô que se transformou em pássaro. Convidei as crianças para inventarem seus passarinhos, traçando seus desenhos e criando seus cantos.

POÉTICA #7

Cantar

Imagem 73: *Passarinho*, de Mateus (4 anos)
– (caneta *softpoint* sobre papel, 2017).



Fonte: Acervo da Autora (2017).

Perguntei:

- Por que cantam os passarinhos?

O menino respondeu depressa:

- Eles cantam para aliviar.

(Mateus, 4 anos)

Fonte: Acervo da Autora (2017).

PONTO DE PARTIDA: NARRATIVA DE SI



CONCEITO I: PASSARINHO

Acesso e articulação de conhecimentos e experiências prévias da criança e derivadas da contação de histórias sobre os pássaros.



CONCEITO II: SERES IMAGINÁRIOS

Concepção da criança sobre o que é um ser imaginário: características, possibilidades de invenção. Diálogo estabelecido por cada criança com seu universo imaginário.



CRIAÇÃO ARTÍSTICA – PASSARINHOS INVENTADOS

Produção artística desenvolvida durante o processo de experimentação e articulação dos conceitos e materiais expressivos.

Esquema Metafórico III: Experiência III – Movimento I - *Por que cantam os passarinhos?* – Escola da Serra (2017).

A proposição de criar passarinhos fervilhou no *corpo-imaginário* das crianças que mergulharam na invenção de traços para construir as formas dos passarinhos imaginários. As mesas compartilhadas durante o processo de criação tornaram-se espaços de trocas, de observação das invenções do outro e de imersão em seu próprio campo imaginativo.

A articulação entre os conceitos de pássaro e ser imaginário, permeada pela indagação sobre o que leva os passarinhos a cantar, ocupou os *corpos-crianças*, resultando em processos de experimentação e criação

variados. A diversidade gráfica dos desenhos revelou elaborações metafóricas expressas visualmente que, por vezes, se assemelham em suas composições, mas apresentam em suas essências elementos da singularidade expressiva do sujeito.

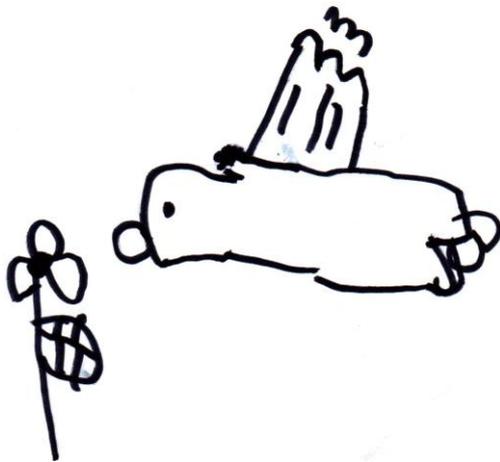
Imagem 74: Experiência I – *Por que cantam os passarinhos?* – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

Os desenhos apresentaram construções únicas elaboradas pelo indivíduo, representações que interagem com a observação de pássaros, estruturas que dialogavam com a síntese e o estereótipo presentes no desenho enquanto linguagem.

Imagem 75: *Passarim*, de lara (4 anos) – (caneta softpoint sobre papel, 2017).



Fonte: Acervo da Autora (2017).

Imagem 76: *Beija-Girassol*, de Rosa (5 anos) – (caneta softpoint sobre papel, 2017).

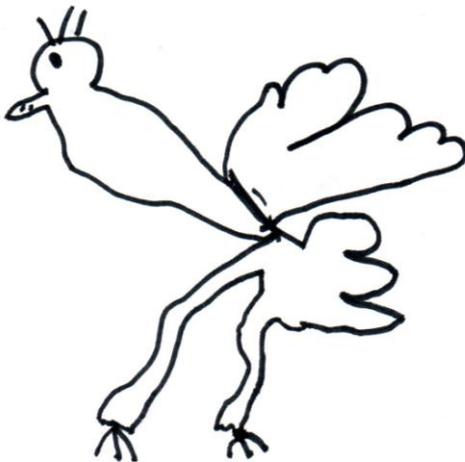


Fonte: Acervo da Autora (2017).

lara e Rosa construíram passarinhos que interagem com as figuras de flores em seus voos. O *Passarim*, de

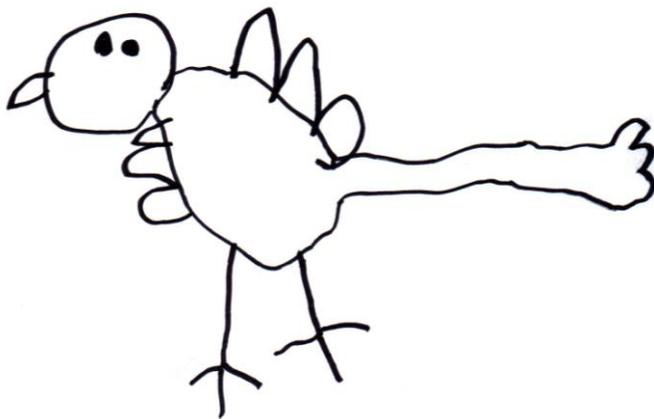
lara, apresentou formas sintéticas e a elaboração da ação de voar que perpassou horizontalmente a estrutura da figura e criou a sensação de movimento no bater das asas. Rosa inventou um *Beija-Girassol* que apresentou uma conformação complexa do corpo que parece pausar em pleno voo para encontrar a figura da flor. O girassol inventado por Rosa apresenta grafias seriadas em seu centro que criam uma sensação de volume, enquanto a flor construída por lara dialoga com a simplificação formal.

Imagem 77: *Pássaro grande*, de Gabriela (5 anos) – (caneta *softpoint* sobre papel, 2017).



Fonte: Acervo da Autora (2017).

Imagem 78: *Passarinho*, de Nino (4 anos) – (caneta *softpoint* sobre papel, 2017).



Fonte: Acervo da Autora (2017).

Os passarinhos inventados por Nino e Gabriela apresentam estruturas complexas de representação do corpo, revelando uma compreensão sobre a anatomia dos pássaros. As estruturas de *Pássaro Grande* suscitam uma apreensão da forma que dialoga com a observação de pássaros e a internalização gráfica de suas estruturas. A figura criada por Nino expõe a compreensão sobre a composição do corpo dos pássaros em uma grafia sintética.

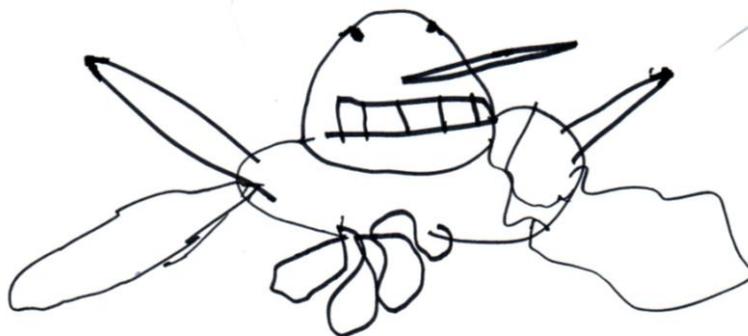
Pititim e *Dentes* também apresentam a representação da estrutura anatômica dos pássaros observada nas produções de Gabriela e Nino. O desenho do bico dos pássaros foi deslocado nas criações de Eduardo e Júlio, assumindo uma posição que dialogou com a composição do nariz humano. *Pititim* parece sorrir com a grafia arredondada que representa uma boca. Já o pássaro *Dentes* trouxe um bico/nariz no centro do desenho da cabeça e revela um sorriso largo construído com linhas que formaram a representação de dentes.

Imagem 79: *Pititim*, de Eduardo (4 anos) – (caneta *softpoint* sobre papel, 2017).



Fonte: Acervo da Autora (2017).

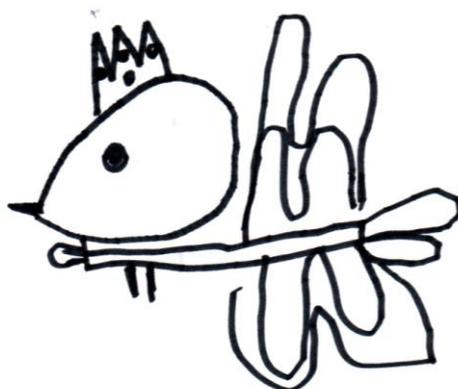
Imagem 80: *Dentes*, de Júlio (5 anos) – (caneta *softpoint* sobre papel, 2017).



Fonte: Acervo da Autora (2017).

Enquanto as invenções gráficas de Eduardo e Júlio estabeleceram interações entre o imaginário das crianças e estruturas anatômicas de aves e mamíferos, as criações de Tadeu e Sofia revelaram uma articulação entre as estruturas dos insetos e dos pássaros. O *Passarinho-Rei*, de Tadeu, tem uma estrutura ovalada na posição da cabeça que se conectou ao corpo delgado por uma pequena linha. As asas se assemelham às estruturas das borboletas e libélulas resultando em uma composição gráfica que interage a imaginação e a zoomorfia. *Passaroleta* também revela a criação de um ser híbrido – uma mistura de pássaro e borboleta – que só poderia nascer do imaginário de sua criadora.

Imagem 81: *Passarinho-Rei*, de Tadeu (5 anos) – (caneta *softpoint* sobre papel, 2017).



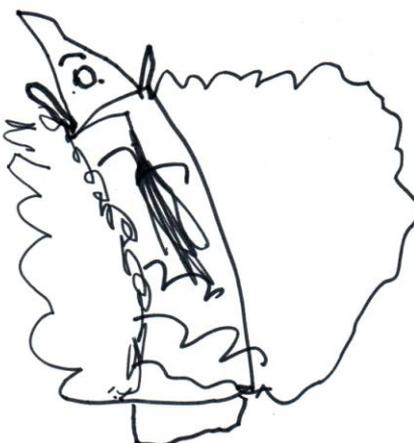
Fonte: Acervo da Autora (2017).

Imagem 82: *Passaroleta*, de Sofia (5 anos) – (caneta *softpoint* sobre papel, 2017).



Fonte: Acervo da Autora (2017).

Imagem 83: *Pássaro-Doido*, de Gilberto (5 anos) – (caneta *softpoint* sobre papel, 2017).



Fonte: Acervo da Autora (2017).

Imagem 84: *Pássaro de Fogo*, de Henrique (4 anos) – (caneta *softpoint* sobre papel, 2017).



Fonte: Acervo da Autora (2017).

O território imaginário foi o espaço no qual Henrique e Gilberto desenvolveram suas criações. *Pássaro-Doido*

apresentou uma construção gráfica inusitada que articula os conceitos sobre pássaro e ser imaginário em uma criação visual que rompe com elementos previsíveis. *Pássaro de Fogo* expandiu possibilidades de criação zoomórficas ao apresentar estruturas de seres imaginários que dialogam com referências de figuras de vários animais e, ao mesmo tempo, inauguram novas grafias para bichos tecidos na imaginação.

O exercício de inventar passarinhos perpassou os *corpos-crianças*, ampliando o campo imaginativo associado às vivências das crianças sobre os pássaros e os animais com os estímulos imaginários trazidos pela narrativa.

4.3 A construção da abstração

Pois minha imaginação não tem estrada.
E eu não gosto mesmo de estrada.
Gosto do desvio e do desver.
(Manoel de Barros)

Os territórios investigativos das crianças são constituídos, principalmente, pelas coisas que estão no mundo e as que habitam a imaginação. Nesse espaço de experiência, a figuração ocupa um papel de destaque por conter formas e objetos que apresentam uma concretude material e conceitual. As coisas, os seres reais e imaginários configuram as primeiras experimentações de si, do mundo e do outro.

O conceito sobre o que é figurativo está presente nas vivências das crianças, sendo compreendido não necessariamente de modo racional, mas apreendido, incorporado e vivido nas ações comuns do dia a dia. A abstração é um conceito que não se apresenta de modo contundente na rotina da primeira infância.

A abstração no campo das artes visuais implica na não representação da realidade e da figuração e na construção de uma abertura para a criação de formas, linhas e áreas de cor, entre outros, que não dialogam diretamente com o real. O processo de desenvolvimento da abstração pode passar pela síntese gradativa e intensa de formas oriundas da realidade até chegar a uma visualidade na qual não se reconhece mais o ponto figurativo de partida, ou, pode ser elaborada a partir de uma concepção estruturada no pensamento matemático e na geometria, ou, ainda ser desenvolvida a partir da construção de manchas, traços e formas que nascem da pesquisa sobre a materialidade e o gesto.

O conjunto de experimentações que compõem a experiência *Constelações de Tomie* foi concebido e proposto com o intuito de fomentar o desenvolvimento e compreensão sobre a abstração a partir da visualidade dos elementos presentes no espaço sideral. O primeiro movimento foi a proposição de criação de desenhos que revelassem o imaginário das crianças sobre o que morava no Universo.

As crianças se deitaram no chão da sala fecharam os olhos e viajaram imaginariamente para o espaço sideral. Os viajantes em seus foguetes inventados percorreram planetas, visitaram o Sol e encontraram alienígenas. Os desenhos criados após a viagem imaginária revelaram hipóteses sobre as coisas que existem no Universo associadas aos conhecimentos prévios, vivências e pré-concepções das crianças sobre o tema de investigação.

Imagem 85: *O universo de Arthur*, de Arthur (5 anos) - (caneta *softpoint* sobre papel, 2018) - Experiência II – Movimento I – *Universo*

Imaginário -- Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2018).

O *Universo de Arthur* exprime o imaginário de seu criador sobre o que existe no espaço. Arthur articulou desenhos sintéticos e estereotipados sobre a forma das estrelas, do Sol e dos planetas junto com a grafia de alienígenas e a criação de seriações circulares. O universo inventado pelo menino é rico em detalhes que ocupam o espaço do suporte e formam uma composição com vários elementos.

Imagem 86: *O Universo de Felipe*, de Felipe (5 anos) - (caneta softpoint sobre papel, 2018) – Experiência II – Movimento I – *Universo Imaginário* - Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2018).

O universo imaginário de Felipe também apresenta uma composição densa com grafias que ocuparam todo o espaço do suporte. O desenho do foguete, da figura humana e do planeta Saturno interage com a grafia sintética do desenho enquanto linguagem. No entanto, muitas formas traçadas por Felipe apresentaram estruturas que articulam a sua imaginação e expressividade singular. Entre as formas e seres inventados pelo menino destacaram-se duas linhas reforçadas que nasceram e saíram de uma estrutura circular presente no canto inferior esquerdo. Felipe, ao apresentar seu desenho, anunciou, apontando para as linhas:

“- De Marte saem dois caminhos para o infinito.”

Universo Imaginário revelou hipóteses, pré-concepções, conhecimentos e experiências prévias das crianças em relação ao espaço sideral. Os desenhos caracterizaram-se por composições figurativas que correlacionaram estruturas sintéticas com grafias compostas pelo imaginário e a expressão do sujeito.

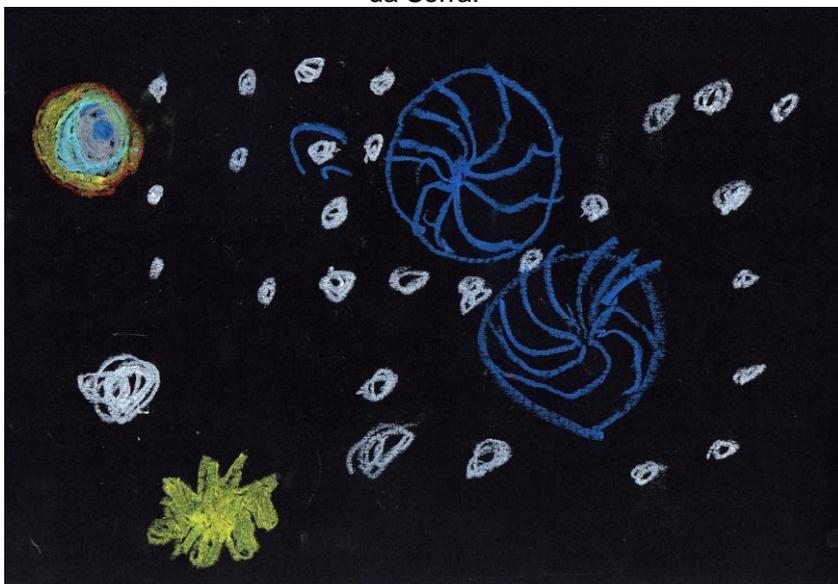
A primeira experimentação se pautou na construção gráfica imaginária sobre o Universo e foi seguida pela proposição *Investigando o Universo* que apresentou imagens reais do espaço como objetos de investigação para as crianças. Fotografias da NASA – National Aeronautics and Space Administration – foram projetadas e mostradas às crianças com o intuito de desenvolver a apreciação sobre os elementos presentes no espaço e suas visualidades.

As imagens do Universo fomentaram o interesse e a observação das crianças sobre a presença de formas geométricas e a indefinição de formas de várias estruturas

celestiais, como as galáxias, nebulosas e buracos negros. A visualidade das estruturas celestes dialoga com a visualidade de criações abstratas nas Artes Visuais e, embora o conceito de abstração ainda não tivesse sido abordado na experimentação, as crianças iniciaram um processo de apreciação e apreensão de estruturas que poderiam mediar o desenvolvimento e compreensão sobre a abstração nas produções visuais.

As criações gráficas que em *Universo Imaginário* mostraram estruturas sintéticas e estereotipadas junto com formas imaginárias apresentaram uma visualidade distinta em *Investigando o Universo*, revelando uma criação sobre o Universo que dialogou com a observação das fotografias, a percepção e a individualidade de cada criança.

Imagem 87: *Espaço*, de Nino (5 anos) – (pastel a óleo sobre papel, 2018) - Experiência II – Movimento II – *Universo Imaginário* – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2018).

No *Espaço* traz uma composição com predominância de formas circulares que interagem com as estruturas celestes observadas por Nino. As estrelas

que na experimentação anterior apresentavam o desenho estereotipado com pontas tornaram-se pontos coloridos espalhados pelo fundo negro do suporte. As formas circulares em azul apresentaram uma minuciosa inserção de linhas que partiam em movimentos ondulados do centro para a borda. No canto inferior direito uma forma inusitada em amarelo dialoga com o mistério que habita as camadas de cor da forma circular no canto superior direito.

PONTO DE PARTIDA: OBSERVAÇÃO

Apreciação de imagens fotográficas do espaço realizadas pela NASA



CONCEITO I: UNIVERSO

Hipóteses e investigações das crianças sobre o conceito de universo a partir das imagens apreciadas.



CONCEITO II: NEBULOSA

Hipóteses e investigações das crianças sobre as nebulosas a partir das imagens apreciadas. Observação dos aspectos visuais (forma, cor, composição, etc.).



CONCEITO III: ESTRELA

Hipóteses e investigações das crianças sobre as estrelas a partir das imagens apreciadas. Observação dos aspectos visuais (forma, cor, composição, etc.).



CONCEITO IV: PLANETA

Hipóteses e investigações das crianças sobre os planetas a partir das imagens apreciadas. Observação dos aspectos visuais (forma, cor, composição, etc.).



CONCEITO V: METEORO

Hipóteses e investigações das crianças sobre os meteoros a partir das imagens apreciadas. Observação dos aspectos visuais (forma, cor, composição, etc.).



CONCEITO VI: BURACO NEGRO

Hipóteses e investigações das crianças sobre o buraco negro a partir das imagens apreciadas. Observação dos aspectos visuais (forma, cor, composição, etc.).



CONCEITO VII: GALÁXIA

Hipóteses e investigações das crianças sobre as galáxias a partir das imagens apreciadas. Observação dos aspectos visuais (forma, cor, composição, etc.).

CRIAÇÃO ARTÍSTICA – UNIVERSOS IMAGINÁRIOS

Produção artística desenvolvida durante o processo de experimentação, articulação dos conceitos, hipóteses, conhecimentos prévios e o imaginário das crianças.

Esquema Metafórico IV: Experiência II – Movimento II - *Investigando o Universo* – Escola da Serra (2018)

Imagem 88: *Cometa-Galáxia*, de Lulu (5 anos) – (pastel a óleo sobre papel, 2018) - Experiência II – Movimento II – *Universo Imaginário* – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2018).

Lulu escolheu inventar uma nova estrutura celeste que se originou de suas observações e invenções sobre o cometa e a galáxia. No espaço negro do papel o *Cometa-Galáxia* parece se deslocar vagarosamente com sua composição multicolorida. Os pontos brancos expandiram a amplitude do fundo negro e realçaram a forma densa e híbrida do *Cometa-Galáxia*.

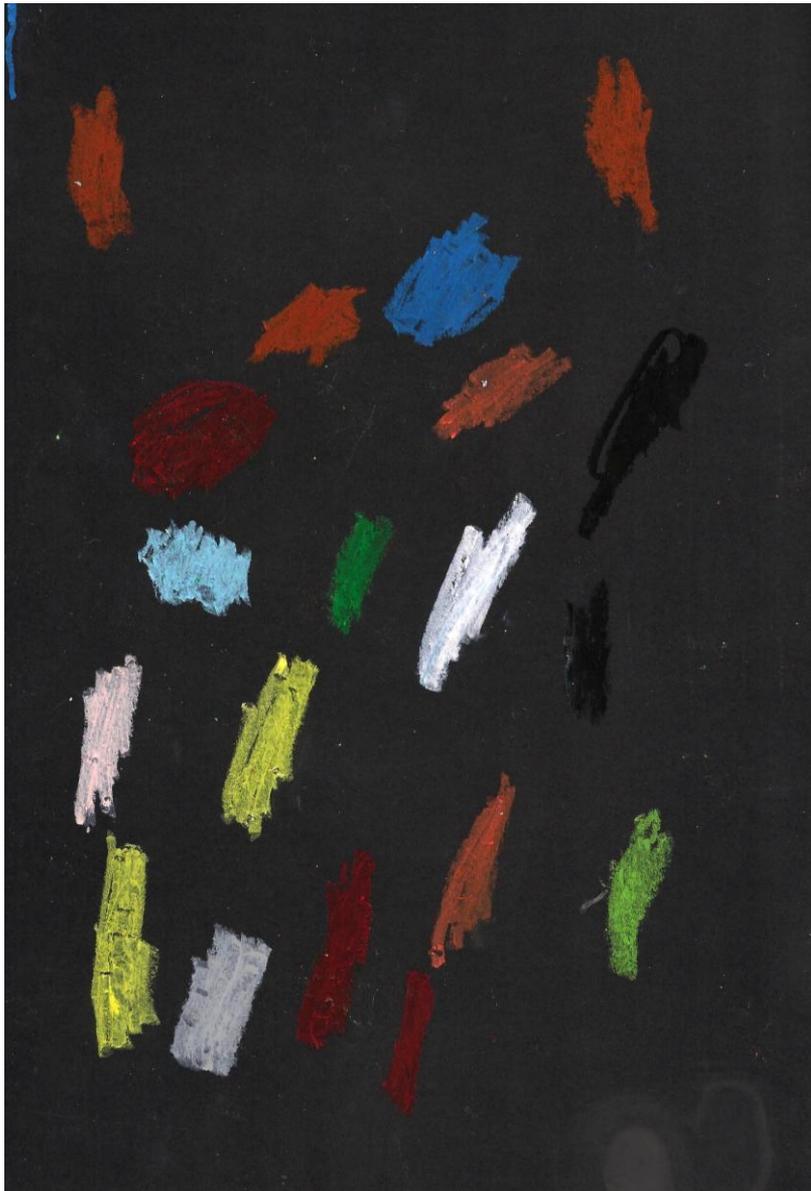
As experimentações e criações realizadas em *Investigando o Universo* se pautaram na apreciação de estruturas reais e figurativas que, no entanto, conversam com a visualidade abstrata das artes visuais. A desconstrução da imagem pré-concebida que as crianças tinham sobre o espaço sideral foi seguida por uma reconstrução, recriação e [re]significação sobre o Universo e as estruturas celestes, abrindo novas possibilidades de invenções, sentidos e criações visuais.

POÉTICA #8

Estrelas

Estrelas são *padaços* de luz.
(Vítor, 4 anos)
Fonte: Acervo da Autora (2018).

Imagem 89: Experiência II – Movimento II – *Universo Imaginário* – Desenho de Marco (4 anos) – (pastel a óleo sobre papel, 2018) - Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2018).

A história sobre a menina Tomie mediou e estabeleceu conexões entre as diversas experimentações que formaram a experiência *Constelações de Tomie*. Em *Invenções de Tomie* as crianças foram convidadas a vivenciarem a experiência de criar um desenho com os olhos vendados. Os desenhos cegos produzidos pelas crianças foram inspirados nas criações realizadas por Tomie Ohtake em seus processos de investigação sobre a abstração.

As crianças acompanharam a história da pequena Tomie e seu desejo crescente por inventar pinturas de coisas que não tinham nome. As crianças questionaram o que seriam pinturas com coisas que não tinham nome e iniciaram uma conversa sobre os princípios conceituais da abstração – ainda que o termo e sua concepção não tivessem sido apresentados às crianças. Curiosas por experimentar criar desenhos sem enxergar o que estavam fazendo, as crianças colocaram vendas em seus olhos e aceitaram o desafio de desenhar sem olhar.

A experiência de criar com os olhos vendados potencializou a espontaneidade dos gestos e a livre criação gráfica. Algumas crianças tentaram controlar os movimentos no início da experimentação, mas foram percebendo a pulsão pela criação expressiva e gestual.

As produções visuais interagiram com a proposição da pequena Tomie de criar composições nas quais as coisas não tivessem nome. As crianças articularam o conceito de figuração para compreenderem a natureza das coisas nomináveis e, considerando esta concepção, desenvolveram hipóteses sobre as coisas inomináveis – abstração - relacionando-as com o distanciamento dos objetos presentes no mundo.

PONTO DE PARTIDA: EXPERIMENTAÇÕES DE
PINTURAS ÀS CEGAS REALIZADAS POR TOMIE
OHTAKE



CONCEITO I: FIGURATIVO

Hipóteses e conhecimentos prévios das crianças sobre o
conceito de figuração.



CONCEITO II: ABSTRATO

Hipóteses e conhecimentos prévios das crianças sobre o
conceito de abstração a partir da reflexão sobre as coisas
que não têm nome.



CRIAÇÃO ARTÍSTICA – DESENHOS CEGOS

Produção artística desenvolvida durante o processo de
experimentação, articulação dos conceitos, hipóteses,
conhecimentos prévios e o imaginário das crianças.

Esquema Metafórico V: Experiência II – Movimento VI – *Invenções de Tomie* – Escola da Serra (2018).

Imagem 90: *Sem nome*, de Otávio (5 anos) – (pastel a óleo sobre
papel, 2018) - Experiência II – Movimento V – *Invenções de Tomie* –
Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2018).

Sem nome apresenta uma composição com duas áreas distintas de cor e grafias, sendo uma massa central localizada na região média superior esquerda e uma construção vertical situada em toda a largura do lado direito. A massa em marrom situada mais ao centro foi desenvolvida com um emaranhado de linhas em direções distintas, mas concentrados em uma mesma região. Traços em branco parecem estruturar uma borda efêmera em torno do emaranhado, enquanto pontos em marrom flutuam no fundo negro ao redor da forma. No canto direito uma área foi trabalhada com várias cores em gestos amplos e com o mesmo padrão de direção.

Imagem 91: *Sem título*, de Max (5 anos) – (pastel a óleo sobre papel, 2018) - Experiência II – Movimento V – *Invenções de Tomie* - Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2018).

O gesto livre e circular expressou uma construção em linhas nas quais o movimento corporal perpetuou no emaranhado de grafias. *Sem título* tornou eterno o gestual que Max desenvolveu durante sua experimentação. As pausas para trocar a cor do giz foram retomadas em

novos movimentos circulares criando uma continuidade entre as várias linhas.

O exercício da criação sem o uso da visão surpreendeu as crianças ao retirarem as vendas - as coisas sem nome que inventaram apresentaram uma amplitude de sentidos inesperados que foram expressos durante a apreciação coletiva dos desenhos:

“- São desenhos que parecem com coisas e não são as coisas. Às vezes é uma Via Láctea, às vezes é um redemoinho e às vezes é nada”. (Lulu, 5 anos)

“- Fico feliz. Talvez seja um sonho que está acontecendo.” (Felipe, 5 anos)

“- Parece um furacão.” (Bruno, 5 anos)

“- Me lembra quando eu tive um machucado.” (Otávio, 5 anos)

“- Tudo isso me lembra quando eu tinha três anos e desenhava coisas bizarras, coisas estranhas que eu gostava de desenhar.” (Eduardo, 5 anos)

A indefinição das formas e linhas criadas durante as *Invenções de Tomie* abriu possibilidades de interações e significados para as crianças. Em suas oralizações encontramos o desejo de estabelecer diálogos com objetos nomináveis – retomando um elo com a figuração - , mas, concomitantemente, deixando espaço para o olhar adentrar as coisas que não são coisas e mantendo o território expressivo como um campo para o devir.

O conceito de abstração, nas Artes Visuais, foi apresentado durante a experimentação *Observando Tomie*. A concepção sobre o que era abstrato foi construída a partir da apreciação coletiva de obras da artista que foram projetadas na sala e impressas. A visualidade das pinturas foi percebida pelas crianças por

meio da observação dos elementos utilizados nas composições pictóricas. O modo como Tomie Ohtake trabalhava a cor, a forma e a textura tornou-se um objeto de investigação para as crianças durante a apreciação e a criação do desenho de observação.

Imagem 92: Experiência II – Movimento VI – *Observando Tomie* – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2018).

A apreciação e a criação de desenhos de observação das obras de Tomie Ohtake proporcionaram uma oportunidade para as crianças perceberem possibilidades de interação e criação abstrata utilizando elementos essenciais para a construção pictórica e compreenderem, experiencialmente, o conceito de abstração. O exercício de fruição vivenciado na experimentação partiu da proposta de não se tentar encontrar coisas com as quais as obras se parecessem, mas de sentir, olhar e perceber a obra em sua própria realidade.

PONTO DE PARTIDA: APRECIÇÃO DE OBRAS DE
TOMIE OHTAKE



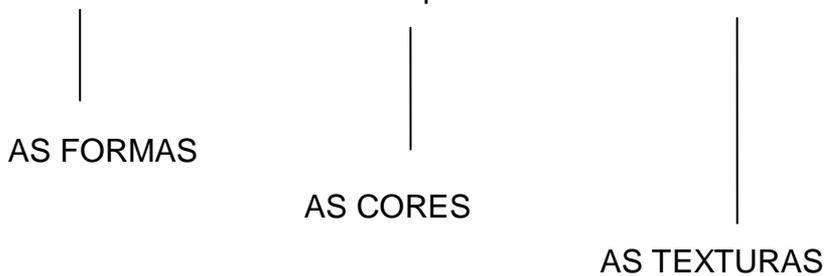
CONCEITO I: ABSTRATO

Hipóteses e conhecimentos prévios das crianças sobre o conceito de abstração.



CONCEITO II: ELEMENTOS VISUAIS DAS OBRAS DE TOMIE OHTAKE

Percepção, denominação e articulação dos elementos visuais que integram as obras de Tomie Ohtake observadas na experiência artística.



CRIAÇÃO ARTÍSTICA – DESENHOS DE OBSERVAÇÃO

Produção artística desenvolvida durante o processo de experimentação, articulação dos conceitos, hipóteses, conhecimentos prévios e o imaginário das crianças.

Esquema Metafórico VI: Experiência II – Movimento VII – *Observando Tomie* – Escola da Serra (2018).

As crianças escolheram a obra que iriam observar e compartilharam as imagens e as mesas durante o desenvolvimento de seus desenhos. Uma mesma imagem suscitou criações diversas que indicaram modos distintos de percepção dos elementos, apreensão e recriação da visualidade da obra.

As produções visuais de Max e André partiram da apreciação de uma mesma obra. A pintura de Tomie Ohtake apresentava tons de azul em uma composição na qual uma forma abstrata se dispunha em um movimento curvo sobre um fundo concebido com as mesmas texturas

e cores da forma central. A apreensão e criação de Max revelou uma composição focada na essência e na síntese da obra referencial. A forma central foi elaborada em vermelho de maneira densa, desenvolvendo uma construção sem variações de texturas e matizes. Um emaranhado de linhas vermelhas se originou da forma em curva e adentrou o fundo do desenho. O espaço que acolhe a forma em vermelho foi elaborado em cinza com o gesto de colorir marcado pelo direcionamento e intensidade das linhas que evidenciam os movimentos.

Imagem 93: *Sem título*, de Max (5 anos) - (caneta hidrocor sobre papel, 2018) - Experiência II – Movimento VI – *Observando Tomie* – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2018).

Imagem 94: *Sem título*, de André (5 anos) - (caneta hidrocor sobre papel, 2018) - Experiência II – Movimento VI – *Observando Tomie* – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2018).

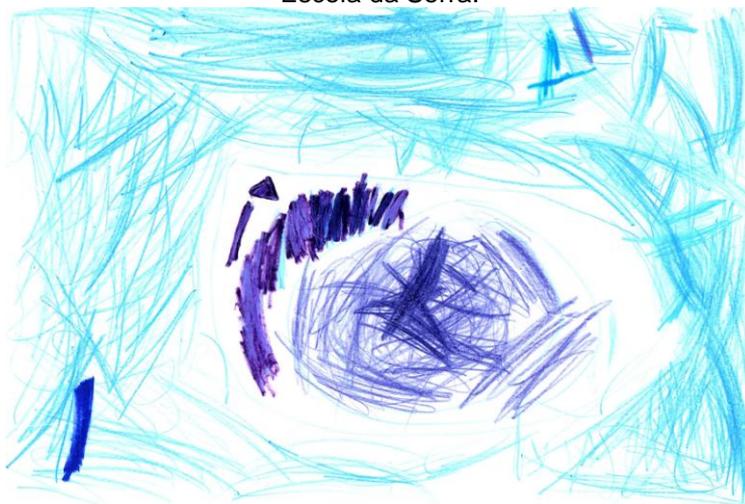
Os azuis da obra de Tomie Ohtake explodiram em variadas cores na criação de André. A forma que ocupa a composição da artista apenas se anuncia na criação do menino em traçados de azul e rosa. O desenho de André integra fundo e forma em uma complexa tessitura de cores trabalhadas por áreas de manchas construídas com o movimento contínuo de linhas.

Imagem 95: *Sem título*, de Henrique (5 anos) - (caneta hidrocor sobre papel, 2018) - Experiência II – Movimento VI – *Observando Tomie* – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2018).

Imagem 96: *Sem título*, de Iara (5 anos) - (caneta hidrocor sobre papel, 2018) - Experiência II – Movimento VI – *Observando Tomie* – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2018).

Henrique e Lara apreciaram e criaram seus desenhos a partir da observação da mesma obra de Tomie Ohtake. A pintura da artista foi trabalhada em tons de azul com uma textura que percorria todo o espaço, apresentando três formas circulares concêntricas que ocupavam a maior parte da composição. As criações das crianças revelaram a apreensão comum do azul e suas matizes observadas na obra e recriadas nos desenhos.

Sem título, de Henrique, evidenciou uma percepção aguçada sobre a estrutura composicional da obra observada. Henrique se apropriou das formas, inclusive do formato da tela que se aproximava de um quadrado, das relações de proporção entre as formas circulares e o fundo da pintura, reinventando o que observou de modo meticuloso. A gradação tonal existente entre as formas circulares de Tomie Ohtake foi [re]significada e construída de maneira harmoniosa na produção visual de Henrique. Os emaranhados, que configuram o fundo e os elementos circulares, dialogam com a textura que percorre o território pictórico da obra de Tomie Ohtake.

A criação de Lara ocupou todo o espaço do suporte, dilatando a composição observada na pintura de Tomie Ohtake. As formas circulares foram apreendidas pela menina e recriadas como uma única estrutura circular localizada no centro de sua composição. Uma área azul escura em curva destacou a forma circular que recebeu também um realce pela área em branco que a circundou. O fundo foi construído com grafias de cor que estabeleceram tramas e direções variadas interagindo com a textura elaborada por Tomie Ohtake em sua pintura.

A apreciação de imagens de obras abstratas de Tomie Ohtake e criação de desenhos de observação possibilitaram a construção do conceito de abstração com base na percepção e apreciação da visualidade das criações da artista. As crianças compreenderam como o uso da cor, da forma, da linha e da textura pode resultar também elaborações visuais abstratas que rompem com a representação da realidade.

O desenvolvimento sobre o conceito de abstração percorreu todo o processo de experimentação vivenciado em *Constelações de Tomie*, culminando na última proposição de experiência cujo objetivo foi a criação de uma pintura abstrata. *Pinturas Imaginárias* aglutinou as elaborações de sentidos e as experiências artísticas vividas anteriormente. Em roda, as crianças ouviram a última história da pequena Tomie, recordando as aventuras e experimentações vividas com a personagem, apreciando novamente suas obras, revisitando as imagens do Universo e dialogando sobre o conceito de abstração.

A retomada e a narrativa sobre a trajetória percorrida durante a experiência *Constelações de Tomie* foram fundamentais para que as crianças percebessem seus processos, se apropriassem do conceito de abstração e mergulhassem na investigação e criação de uma pintura abstrata.

PONTO DE PARTIDA: PROPOSTA DE CRIAÇÃO DE
UMA PINTURA ABSTRATA
↓
CONCEITO I: ABSTRATO

Hipóteses e conhecimentos prévios das crianças sobre o conceito de abstração.



CONCEITO II: ELEMENTOS VISUAIS

Percepção, identificação, articulação e utilização dos elementos visuais (linhas, pontos, formas, cores).



CRIAÇÃO ARTÍSTICA – PINTURAS

Produção artística desenvolvida durante o processo de experimentação, articulação dos conceitos, hipóteses, conhecimentos prévios e o imaginário das crianças.

Esquema Metafórico VII: Experiência II – Movimento VIII – *Pinturas Imaginárias* – Escola da Serra (2018).

A elaboração das pinturas foi realizada no espaço coletivo das mesas do ateliê com o compartilhamento de materiais e o respeito entre as crianças pela expressão individual. A criação de uma pintura abstrata despertou a percepção de cada criança sobre a necessidade de voltar para seu universo interno, articular os conhecimentos e sentidos construídos durante as experimentações anteriores. A apreensão e construção do conceito de abstração foi um processo desenvolvido por cada criança de acordo com suas singularidades (imaginação, pensamento, emoção, corporeidade, percepção e vivência) e resultou em compreensões variadas sobre o conceito.

Imagem 97: Processos de criação de Nino (5 anos) - Experiência II – Movimento VII – *Pinturas Imaginárias* – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2018).

Na imagem 97 observamos um momento do processo de criação de Nino, no qual percebemos que sua pintura abstrata dialoga, na verdade, com o figurativo. A pintura de Nino foi estruturada com a invenção de seres imaginários que ocupam o espaço do suporte. Assim como ocorreu com Nino e outras crianças do grupo, o conceito de abstração ainda não havia sido apreendido e foi relacionado a uma criação que interagiu com o imaginário, ao desenvolver figuras que não existiam na realidade, mas que ainda se pautavam no figurativo.

No entanto, muitas crianças elaboraram a concepção de abstração e construíram produções visuais

que revelaram a construção conceitual. As pinturas apresentaram uma variedade de composições desenvolvidas com os elementos visuais básicos (ponto, linha, forma e cor) e demarcaram uma ruptura com a representação figurativa.

Imagem 98: *Sem título*, de Lulu (5 anos) - (guache sobre papel, 2018)
- Experiência II – Movimento VII – *Pinturas Imaginárias* – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2018).

Sem título, de Lulu, exprime a investigação empreendida pela menina sobre o conceito de abstração e a construção de sua visualidade. Os pontos e suas possibilidades de variações gráficas foram o principal elemento explorado na elaboração da composição pictórica. A paleta de cores escolhida pela menina apresentou tons acinzentados e o contraste com alguns pontos em vermelho. No território expressivo, tecido entre os pontos, Lulu traçou linhas que interligou alguns elementos e transformou a tessitura dos pontos.

Imagem 99: *Sem título*, de Vítor (5 anos) - (guache sobre papel, 2018)
 Experiência II – Movimento VII – *Pinturas Imaginárias* – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2018).

Um traço azul e outro amarelo atravessam o espaço central do suporte na pintura de Vítor. Linhas e formas abstratas interligam os atravessamentos em amarelo e azul. A composição de Vítor revelou a incorporação do conceito de abstração que foi materializado em uma produção visual. Uma forma vermelha arredondada desloca o olhar que pousa sobre a pintura, tornando-se um ponto de atenção. A forma arredondada é destacada por três formas circulares que a rodeiam. Três linhas cruzadas em forma de cruz estabeleceram um triângulo invisível que acolhe a composição pictórica.

A construção visual e conceitual da abstração foi estabelecida durante um longo processo de experimentação artística concebida por um fio condutor que perpassou o estudo sobre o Universo e a obra de Tomie Ohtake. O conceito sobre a abstração nas Artes Visuais foi desenvolvido a partir da vivência da experiência artística, compreendido pela percepção, pela corporeidade e pela concretude das experimentações. A

abstração apresenta uma conceituação complexa e sua elaboração nas Artes Visuais demanda articulação entre conceitos, ruptura com a representação figurativa, investigação sobre os elementos visuais e incorporação destas interações que são expressas na criação visual. As produções visuais desenvolvidas pelas crianças ao longo de *Constelações de Tomie* revelaram a diversidade de processos de construções conceituais e visuais estabelecidos pelas crianças culminando em uma variedade de elaborações metafóricas tecidas em um espaço coletivo e desenvolvidas pela singularidade de cada criança.

5 METÁFORAS E POÉTICAS DE *SER-CRIANÇA*

Tudo o que não invento é falso.
(Manoel de Barros)

No Capítulo 4, as análises apresentadas se pautaram no aspecto coletivo das proposições de experimentação artísticas que foram vivenciadas pelas crianças na Casa Viva e na Escola da Serra. Neste capítulo, o exercício da análise das construções metafóricas focou em processos individuais, examinando estruturas singulares da criação do sujeito.

As crianças selecionadas apresentaram conformações diferenciadas em seus processos de experimentações, nas articulações de conceitos e na visualidade de suas produções. As análises sobre as elaborações metafóricas construídas por cada *ser-criança* priorizaram a materialidade, a poética e a visualidade das criações artísticas, mas consideraram, compreenderam e refletiram sobre os modos como a corporeidade, a oralidade, a percepção, o pensamento, a imaginação e a emoção da criança se manifestaram em seus processos.

Os Esquemas Metafóricos que organizam os processos de elaboração metafórica apresentam interações únicas de conceitos que foram desenvolvidas por cada criança. A identificação dos conceitos articulados partiu da observação dos processos de experimentação e dos aspectos singulares das produções visuais de cada indivíduo. As elaborações metafóricas desenvolvidas por cada criança trazem em seus cernes aspectos singulares de cada sujeito – a percepção, o corpo, o imaginário, a racionalidade, a emoção e as vivências.

5.1 A casa de Tom

Porque a casa é nosso canto no mundo.
(Gaston Bachelard)

Observo o menino mergulhado em seus silêncios traçar cuidadosamente o contorno da primeira pedra. Cada reentrância é meticulosamente rastreada com o objetivo de transformar em linha os continentes que contêm o objeto. A borda que dá corpo à pedra é apreendida e reinventada por Tom, que grafa suas linhas e compreende suas formas.

A ação de criar linhas para o desenho que constrói as pedras se repete muitas e muitas vezes. O menino não tem pressa para descobrir a margem única de cada pedra. O estudo da forma de cada objeto e o estabelecimento de sua borda identitária, a partir do detalhamento de seus contornos, indica a construção de uma relação de proximidade entre Tom e cada pedra encontrada.

Tom escolheu três pedras para investigar, imaginar e criar seus contornos. Depois de desenhá-las, o menino as colocou delicadamente posicionadas fora do território do papel. Cada pedra foi situada de frente para suas linhas, quase como um espelho, um contraponto entre o volume do objeto e a sutileza dos traços.

O menino iniciou outro momento em seu processo experimental, começou a criar áreas de cor que circundam os desenhos inventados das pedras, sem, no entanto, tocar suas bordas e invadir o espaço cuidadosamente delimitado. As manchas em azuis e verdes ocuparam o território não reservado pelas linhas, estabelecendo um diálogo com as grafias, chegando perto de alguns traços e recuando.

Imagem 100: *Sem título*, de Tom (pedras, giz de cera e guache sobre papel) - Experiência I – Movimento IV – *Pedras* – Casa Viva.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

Enquanto as linhas que reinventavam as bordas das pedras perpetuaram o espaço vazio por elas contido, as manchas que nasceram em seus entornos se apresentaram cheias, preenchidas pelas matizes azuis e verdes das pinceladas. As áreas de cor tinham um corpo denso que comunicava com a materialidade das pedras cuidadosamente posicionadas fora do espaço do papel.

As manchas pareciam brincar com as formas das pedras; algumas se aproximavam de suas concretudes arredondadas e outras romperam com as curvas, criando traços largos que apontavam para várias direções. A densidade das pedras e das áreas de pintura evidenciou ainda mais o vazio tecido pelas linhas dos desenhos.

Nesse processo de investigação dos contornos de cada pedra, da relação estabelecida entre as áreas de manchas, os objetos e o vazio dos desenhos, começo a perceber que a questão da forma, do espaço e do limite que o designa são pontos de interesse e pesquisa para Tom. Seguindo as proposições sobre as metáforas novas

concebidas por Lakoff e Johnson (2002), estabeleço uma primeira possibilidade para as elaborações metafóricas construídas por Tom:

PONTO DE PARTIDA: PEDRA



CONCEITO I: FORMA

Investigações sobre a forma estabelecidas por meio do tato, do reconhecimento da superfície de contorno e da criação do desenho das pedras.



CONCEITO II: LIMITE/ESPAÇO

Criação de relações entre o limite do desenho e o seu entorno, por meio da construção de áreas densas estabelecidas pelas manchas de cor e as pedras. Estabelecimento de diálogos entre cheio e vazio, entre contornos definidos e formas mais expansivas, entre ausência e presença.

—————
 CRIAÇÃO ARTÍSTICA – PEDRA

Produção artística (Imagem 28) construída durante o processo de experimentação e articulação dos conceitos e materiais expressivos.

Esquema Metafórico VIII: *Pedra* – Tom (4 anos) - Experiência II – Movimento II – *Pedras* – Casa Viva (2017)

Poética #9

Ausente

o menino
se demorou
em desenhar
a ausência
das pedras

Imagem 101: Processos de criação de Tom - Experiência I –
Movimento IV – *Pedras* – Casa Viva.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

A experiência vivida por Tom articulou o conceito de forma que vinha sendo trabalhado nas aulas de artes visuais com conceitos que foram trazidos pela criança (limite/espço), por meio da exploração de matérias expressivas (pedras, giz de cera, papel, pincéis e tinta guache). A investigação artística estabelecida construiu novas possibilidades de relações entre a forma das pedras, as linhas criadas para inscrever seus limites, as áreas de mancha que sensibilizaram o espaço em torno dos desenhos, os diálogos entre denso e vazio, limite e expansão.

Os sentidos construídos no processo de experimentação e na criação da produção artística resultaram da associação entre conceitos, materiais, percepção, vivências anteriores, imaginação e emoção. As elaborações metafóricas estruturadas por Tom são reveladas a partir da observação de seu processo e apreciação de sua produção. Os novos sentidos se apresentam no desenvolvimento da experiência e na concretude da produção realizada. As grafias, formas, manchas, composição e cores estruturaram uma criação artística oriunda de uma experiência estética e, portanto, aberta à constante [re]construção de sentidos.

A partir da experimentação com as pedras e as observações que realizei sobre o processo vivido por Tom, segui atenta sobre a sua maneira de estruturar o espaço e construir a forma. Durante a experiência denominada *Fita Adesiva* (Experiência III – Movimento I – Casa Viva), o espaço amplo do chão tornou-se o território para a criação da casa de Tom.

O exercício de achar a ponta do durex, esticar e cortar ocupou o menino. Sentada ao seu lado durante o

processo de sua experimentação sou presenteada, pela primeira vez, por sua voz, que perguntou:

“- Quem pôs cola no durex?”

Imagem 102: Processos de criação de Tom - Experiência III – Movimento I – *Fita Adesiva* – Casa Viva.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

De forma similar ao processo desenvolvido na experimentação com as pedras, Tom começou sua criação traçando um quadrado e delimitando o espaço. Durante o seu percurso, o primeiro quadrado grafado manteve-se como a referência para os outros elementos que foram sendo construídos. A estrutura se ampliou, ganhando outro espaço quadrado cuidadosamente construído. Linhas em preto atravessaram as formas junto

com uma grande linha verde que se deslocou em uma das pontas.

Imagem 103: Processos de criação de Tom - Experiência III – Movimento I – *Fita Adesiva* – Casa Viva.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

A criação de Tom continuou a crescer, ganhou formas com linhas vermelhas, atravessamentos em grafias verde-claro. O menino criou compartimentos e inventou uma história para o seu desenho:

“- Aqui é uma casa, tem armário, tem uma chaminé e a roda da Kombi.”

Imagem 104: Processos de criação de Tom - Experiência III – Movimento I – *Fita Adesiva* – Casa Viva.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

A casa de Tom se transformou durante sua travessia:

“- Agora a casa é uma Kombi. Dentro da Kombi tem uma cama!”

Os espaços delimitados pelas linhas coloridas receberam denominações, mas mantiveram-se, assim como o desenho inventado das pedras, a amplitude de territórios nos quais o preenchimento se faz pelo imaginário. O desenho em devir passou a ser uma *casa-kombi*, uma casa que tem seus traços definidos, que apresenta compartimentos para acolher o corpo, as roupas, a invenção, e, ao mesmo tempo, se relaciona com um objeto que possui mobilidade: uma casa que pode passear pelo mundo, que para, fica e vai embora se assim desejar.

O desenho que se torna morada edifica a casa imaginária e móvel de Tom. Olho a *casa-kombi*, ela instiga minha curiosidade por sua estrutura complexa, pelas bordas que definem o dentro e o fora, pelos atravessamentos de algumas linhas que comunicam o interno e o externo. Descubro que, na história familiar de Tom, sua família vive de forma nômade, em constante possibilidade de ficar e ir embora. Os objetos, as memórias e afetos seguem sempre no carro da família, de um devir para outro devir.

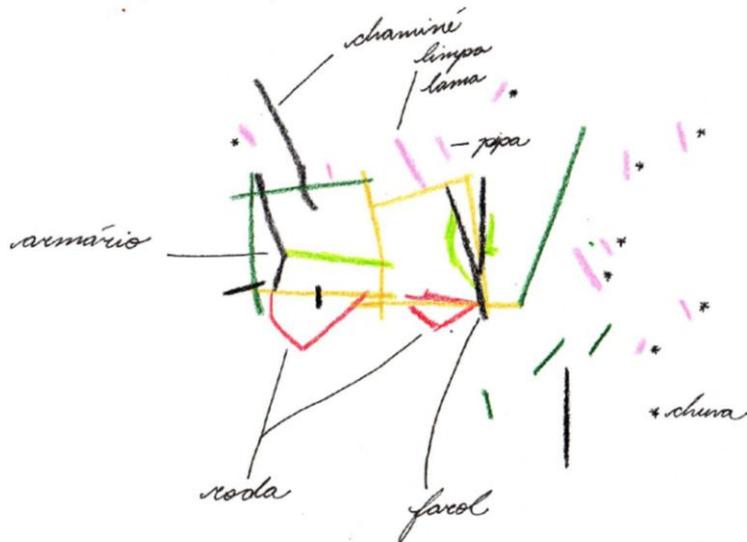
Todo espaço realmente habitado traz a essência da noção de casa. [...] A imaginação trabalha nesse sentido quando o ser encontrou o menor abrigo: veremos a imaginação construir “paredes”. [...] Na mais interminável das dialéticas, o ser abrigado sensibiliza os limites de seu abrigo. Vive a casa em sua realidade e em sua virtualidade, através do pensamento e dos sonhos (BACHELARD, 2008, p.25).

Imagem 105: *Casa-kombi*, de Tom (4 anos) – (durex colorido sobre concreto, 2017).



Fonte: Acervo da Autora (2017).

Imagem 106: Desenho esquemático da *Casa-kombi* – Diário Poético.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

PONTO DE PARTIDA: FITA ADESIVA

Exploração do material, reconhecimento de suas características, cores e a maneira de utilizá-lo.



CONCEITO I: FORMA

Inserção e criação de formas no espaço. O primeiro quadrado estruturou a construção das outras bordas. Criação de compartimentos no espaço interno das formas maiores.



CONCEITO II: ESPAÇO

Investigação do espaço a partir da estruturação dos desenhos. Exploração de relações entre os limites do desenho e o espaço interno e externo.



CONCEITO III: CASA

Concepção do desenho criado como uma “casa”. Denominação de elementos e estruturas, relacionando conhecimento de objetos reais que compõem uma casa, com as “casas” vividas por Tom, sua percepção sobre o espaço, a forma e sua imaginação.

CRIAÇÃO ARTÍSTICA – *CASA-KOMBI*

Produção artística (Imagem 32) construída durante o processo de experimentação e articulação dos conceitos e materiais expressivos. A *casa-kombi* se estabeleceu como um espaço mutável – aberto à construção de sentidos.

Esquema Metafórico IX: *A casa de Tom* – Tom (4 anos) - Experiência III – Movimento I – *Fita Adesiva* – Casa Viva (2017)

Tom construiu uma *casa-desenho* com paredes tecidas em linhas imaginárias que associaram suas vivências, suas investigações sobre o espaço e as bordas que circundam as coisas. Do lado de fora da casa de Tom, a chuva que, segundo o menino, “vem do céu”, cai em linhas brancas e verdes no espaço ao redor. Da mesma maneira que as pinceladas azuis e verdes criaram um território denso em volta dos desenhos inventados das pedras, a chuva de Tom ocupa o espaço externo, sem, contudo, invadir ou tocar a morada inventada pelo menino.

A casa inventada de Tom transbordou o conceito de espaço, forma e casa, surgiu como um campo de construções metafóricas, aberto ao imaginário, no qual é possível habitar uma morada que se locomove e se transforma. Segundo Bachelard, “a casa é um corpo de imagens que dão ao homem razões ou ilusões de realidade” (2008, p.36). Na travessia de seus quatro anos de existência, Tom criou a imagem de sua casa, com suas possibilidades de compartimentos, de abrigo: uma casa construída no mundo onírico da infância que mescla imaginário e real.

A característica mutável e móvel da casa de Tom me leva a refletir sobre suas casas habitadas no mundo que também são mutáveis e transitórias. O menino reconstruiu a casa em espaços de ausência, com bordas bem definidas, mas ainda assim disponíveis para a [re]significação.

A casa de Tom dialoga com seus afetos, suas vivências, sua imaginação, suas percepções sobre si e o mundo. Tom trouxe para o campo expressivo da arte a sua relação com a casa, realizou o que Blanchot propôs

ao dizer que “a imagem fala-nos, e parece que nos fala intimamente de nós” (1987, p.256). O desenho inventado pelo menino cria uma casa em devir, concretizada em matéria, linha, pensamento, emoção e imaginário.

5.2 As construções de Ana

Olhar, reparar tudo em volta,
sem a menor intenção de poesia.

[...]

Tirar uma folha de árvore,
ir mastigando, sentir os ventos pelo rosto...
Sentir o sol. Gostar de ver as coisas todas.
(Manoel de Barros)

Primeiro veio o movimento para reconhecer as texturas da areia. Os pés passavam continuamente no mesmo lugar, experimentando a aspereza. Ana tateou a matéria feita de grãos percorrendo-a com as mãos espalhando pelos braços e deixando escorrer entre os dedos. O tanque de areia visitado diariamente estava sendo redescoberto ao se tornar o objeto de pesquisa na aula de Artes Visuais. A matéria comum e rotineira se transformou em matéria expressiva.

A euforia das crianças explorando a matéria sensível da areia se misturou ao manuseio de baldes e bacias e à busca por água. Ana iniciou suas experimentações: misturou areia com água, preencheu o espaço côncavo da bacia e pressionou a areia molhada com as mãos. O ato, pleno de risco, de voltar a bacia para a areia e tentar transpor a massa modelada para sua origem ocupou o *corpo-criança* da menina. A matéria moldada se revelou ao olhar atento de Ana: o exercício de parar e contemplar o seu processo se iniciou.

Imagem 107: Processos de criação de Ana - Experiência I – Movimento III – Areia – Casa Viva.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

Em seu processo de experimentação, Ana se demora no preenchimento dos objetos côncavos, revelando um interesse na compreensão das formas contidas nos materiais. O ato de trazer a matéria moldada para a superfície da areia foi feito de modo minucioso e seguido por um olhar que percorre e adentra a forma revelada.

Poética #10

A velocidade dos afetos

Observo, quieta, o exercício de Ana.

Colher, experimentar e olhar.

É preciso pouso para descobrir os
mistérios: o afeto é lento.

Imagem 108: Processos de criação de Ana - Experiência I – Movimento III – Areia – Casa Viva.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

A investigação de Ana parte da matéria para a construção da forma em uma tessitura que tem como fio o processo de fruição da menina em cada passo de sua experiência. A forma é explorada pelo manuseio e concretude das modelagens resultantes de suas pesquisas, mas, também, é investigada pelo olhar que percebe suas bordas e se demora na ação silenciosa de interação e diálogo entre o olhar e a construção tridimensional.

Imagem 109: Processos de criação de Ana - Experiência I – Movimento III – *Areia* – Casa Viva.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

Com as formas moldadas e inseridas na superfície da areia, observei Ana iniciar uma exploração no espaço que circunda o tanque de areia para coletar materiais de origem orgânica. A colheita é feita com a mesma minúcia, investigação e contemplação das formas de areia. As folhas, flores e gravetos foram cuidadosamente escolhidos para contracenar com as formas construídas em areia.

O exercício de criação estabelecido pela menina levou a um estado de grande concentração e introspecção. A agitação dos colegas ao seu redor não entrou no campo invisível e potente que Ana construiu durante seu processo de experimentação. O silêncio se tornou um território de mergulho estético, evidenciando cada gesto e experimento da menina.

Lentamente, Ana iniciou a exploração de construções composicionais integrando a base moldada em areia com as folhas, gravetos e flores colhidas. A elaboração da estrutura composicional é feita de maneira minuciosa e delicada, revelando cada ato do processo: a escolha do objeto orgânico, a inserção na base de areia moldada, o distanciar do corpo para olhar.

Imagem 110: Processos de criação de Ana - Experiência I – Movimento III – Areia – Casa Viva.



Fonte: Acervo da Autora (2017).

As investigações composicionais foram feitas em um movimento de repetição das ações de escolher, inserir e observar. Ana abriu espaço para se afetar por suas construções, estabelecendo um jogo entre o fazer e o fruir, entre a forma e a composição. No território dos afetos, os laços entre forma e composição se revelaram na materialidade e visualidade das criações tridimensionais. No território em devir dos afetos de Ana, as matérias traçaram um baile visual que se transformou durante as experimentações do *corpo-olho* da menina.

A construção metafórica de Ana se estabeleceu no exercício lúdico de experimentar, construir, olhar, desconstruir e criar novamente. A partir das matérias expressivas exploradas pela menina, a interlocução entre os conceitos de forma e composição emergiram por meio de suas experimentações, conjugando a percepção, o imaginário, o pensamento, a observação e a corporeidade.

PONTO DE PARTIDA: AREIA



CONCEITO I: FORMA

Investigações sobre a forma estabelecidas por meio do tato, do reconhecimento da matéria da areia, da exploração de objetos, da moldagem da massa de areia e água, da coleta e investigação das formas de materiais naturais.



CONCEITO II: COMPOSIÇÃO

Criação de relações entre as formas resultantes da modelagem da areia e as formas dos materiais naturais.

Investigação, experimentação e observação de várias possibilidades de composição.

CRIAÇÃO ARTÍSTICA – *CONSTRUÇÃO Nº 1, 2 E 3*
Investigações e produções artísticas construídas durante o processo de experimentação e articulação dos conceitos e materiais expressivos.

Esquema Metafórico X: *As construções de Ana* – Ana (5 anos) - Experiência I – Movimento III – *Areia* – Casa Viva (2017)

Nas composições criadas por Ana percebi uma essência minimalista que valorizou cada forma utilizada em suas construções, primando pela utilização de poucos elementos em criações que desenhavam geometricamente o espaço. Ao observar cada construção, vi o espaço se transformar pelas linhas que partiam do centro da base de areia e inscreviam um novo desenho no território de experimentação.

Imagem 111: *Construção nº 1*, de Ana (5 anos) – (areia, água, folhas, graveto e flor, 2017).



Fonte: Acervo da Autora (2017).

Imagem 112: *Construção nº 2*, de Ana (5 anos) – (areia, água, folhas, graveto e flor, 2017).



Fonte: Acervo da Autora (2017).

As diagonais grafadas pelo graveto e as folhas, na *Construção 1*, são ancoradas pela base da semisfera de areia. A forma orgânica da flor de bougainville criou uma pausa entre a base geométrica e as linhas em diagonal e estabeleceu um contraste de cor entre o verde das folhas e o rosado da flor.

Na *Construção 2*, as diagonais foram interrompidas pela forma plana da folha que repousou na estrutura do graveto. Um triângulo surgiu entre a conjugação da folha em repouso e as linhas do graveto, instituindo uma forma vazada que permite a passagem da paisagem e a travessia do olhar entre o objeto escultórico e o espaço circundante.

Na última criação de Ana, *Construção 3*, a solidez da base se refletiu no plano criado pela simetria das duas folhas que partem do eixo central e reverberou na folha em pausa fechando as linhas do graveto. Inesperadamente, uma linha atravessa a construção – um graveto minuciosamente equilibrado no plano da última

folha. A tridimensão orgânica da flor de bougainville foi desfeita e transformada em três superfícies planas que formaram três pontos de cor na composição de Ana.

As construções de Ana se edificaram como territórios poéticos, elaborados no espaço vivo da experiência artística. O exercício de pausa e fruição realizado pela menina permanece como possibilidade para quem se abre à ação de observar as edificações estéticas inventadas e desenvolvidas por Ana. Em suas metáforas visuais, Ana promove sentidos sobre a necessidade de se demorar para se construir os afetos, afinal, é preciso tempo para dar matéria ao imaginário e abrir espaço para o olhar que habita e é habitado pelo encontro com o outro. Nas construções de Ana, a tridimensão redesenha o espaço por meio de esculturas que trazem formas e linhas que convidam à pausa e ao silêncio para serem apreendidas.

Imagem 113: *Construção nº 3*, de Ana (5 anos) – (areia, água, folhas, graveto e flor, 2017).



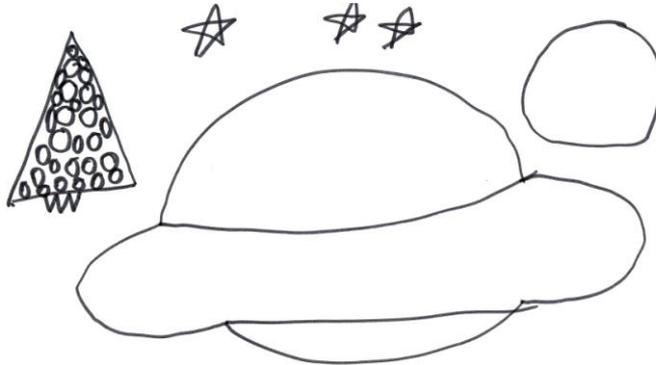
Fonte: Acervo da Autora (2017).

5.3 Os pontos de Lola

Que a importância de uma coisa há
que ser medida pelo encantamento
que a coisa produza em nós.
(Manoel de Barros)

Lola se deitou no chão do ateliê para escutar a história da menina Tomie que sonhava viajar pelo Universo. A contagem regressiva marcou a partida do foguete inventado pela pequena Tomie. No universo particular de Lola surgiram imagens - tecidas na imaginação e nas experiências prévias da menina – que abriram possibilidades para as formas dos planetas, o mistério das nebulosas e o contorno das constelações.

Imagem 114: Experiência II – Movimento I – *Universo Imaginário* – Desenho de Lola (caneta *softpoint* sobre papel, 2018) - Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2018).

No desenho imaginário sobre o Universo, Lola construiu uma imagem com formas bem definidas, apresentando estruturas que comunicaram com facilidade a pré-concepção sobre as formas dos planetas, das estrelas e de um foguete. O desenho apresenta uma composição centralizada, na qual uma figura circular central domina o espaço - destacada por três estrelas em

sua porção superior - e, ao seu redor, aparecem as formas de um foguete e um círculo.

A construção gráfica de Lola dialoga com esquemas gráficos usados no desenho como comunicação, apresentando de maneira clara as estruturas que habitam o espaço sideral segundo o imaginário e as experiências da menina sobre o tema. Na figura do foguete, Lola experimentou criar uma seriação gráfica utilizando círculos e rompeu com a previsibilidade das formas sintéticas e estereotipadas.

PONTO DE PARTIDA: PERGUNTA

O QUE MORA NO UNIVERSO?



CONCEITO I: UNIVERSO

Hipóteses, imaginário e conhecimentos prévios de Lola sobre o que é o universo e o que o habita.



CONCEITO II: ESTRUTURAS CELESTES

Investigação e representação gráfica de estruturas celestes (estrelas, planetas).



CONCEITO III: FOGUETE

Investigação e representação gráfica de um foguete.



CRIAÇÃO ARTÍSTICA – O UNIVERSO IMAGINÁRIO DE
LOLA

Produção artística desenvolvida por Lola durante o seu processo de experimentação, articulação dos conceitos, hipóteses, conhecimentos prévios e sua imaginação.

Esquema Metafórico XI: *O Universo Imaginário de Lola* – Lola (5 anos) - Experiência II – Movimento I - *Universo Imaginário* – Escola da Serra (2018).

Em *Universo Imaginário*, Lola desenvolveu um desenho sobre o Universo sem acessar nenhuma imagem ou material que abordasse o tema. Na experimentação *Investigando o Universo*, a criação partiu da observação de fotografias espaciais feitas pela NASA que propiciaram a apreciação de constelações, nebulosas e buracos negros, entre outros elementos.

No começo havia um ponto. Lola observou as imagens de constelações, apontando as estrelas e reconhecendo a infinitude dos pontos que povoam o espaço. A menina mergulhou nas fotografias espaciais, demorando-se em cada ponto de luz colorida captado nas imagens, apreendendo a possibilidade da diversidade de cores e grafias que podem habitar um ponto.

Imagem 115: Processos de criação de Lola - Experiência II – Movimento II - *Investigando o Universo* – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2018).

A descoberta do desenho das estrelas, compreendido pela estrutura simples do ponto, provocou a desconstrução do desenho estereotipado do corpo celeste – vide Imagem 114 -, ampliando o repertório observacional e imaginário de Lola. As *estrelas-pontos* se tornaram territórios de pesquisa e experimentação visual expandindo as interações de conceitos – Universo e

estrela – junto com a exploração da expressividade e visualidade do ponto.

PONTO DE PARTIDA: OBSERVAÇÃO

Apreciação de imagens fotográficas do espaço realizadas pela NASA



CONCEITO I: UNIVERSO

Investigação e apreciação de imagens do espaço, conjugadas com as hipóteses, conhecimentos prévios e o imaginário de Lola.



CONCEITO II: ESTRELA

Investigação sobre as formas e cores das estrelas, com base na apreciação de imagens de constelações.



CONCEITO III: PONTO

Percepção do ponto como elemento visual/gráfico e estabelecimento de relações entre o ponto e a observação de imagens de estrelas.

CRIAÇÃO ARTÍSTICA – CONSTELAÇÃO

Produção artística desenvolvida durante o processo de experimentação, articulação dos conceitos, hipóteses, conhecimentos prévios e o imaginário de Lola.

Esquema Metafórico XII: *A Constelação de Lola* – Lola (5 anos) - Experiência II – Movimento II - *Investigando o Universo* – Escola da Serra (2018).

A *Constelação* que nasceu durante a experimentação de Lola revela uma poética visual tecida entre os pontos luminosos em azul-claro e as manchas em azul-escuro que circundam espaços negros. As áreas negras do desenho foram trabalhadas com o pastel preto sobre o suporte da mesma cor, criando uma densidade para as áreas escuras.

A criação conjugou a apreciação das imagens do espaço sideral, com o imaginário, a percepção e a expressividade de Lola, culminando em uma produção visual que abriu novas possibilidades de sentidos para o vivido.

O desenho, *Constelação*, foi construído a partir da observação de estruturas reais existentes no Universo que apresentam imagens que dialogam com a visualidade de obras abstratas existentes nas artes visuais. A apreciação de *Constelação*, pautada na visualidade dos elementos composicionais, inaugurou a abertura para a possibilidade de construções, realizadas por Lola, que começaram a conversar com a abstração. Em seu processo de experimentação, Lola não abordou intencionalmente o conceito de abstração, mas a apreciação das estruturas presentes nas fotografias espaciais instigou a percepção sobre a presença de formas não bem delimitadas como as das estrelas, as áreas de manchas coloridas como as existentes nas nebulosas e a escuridão indefinida dos buracos negros, fomentando a criação de desenhos que iniciaram um diálogo com a visualidade abstrata.

Poética #11

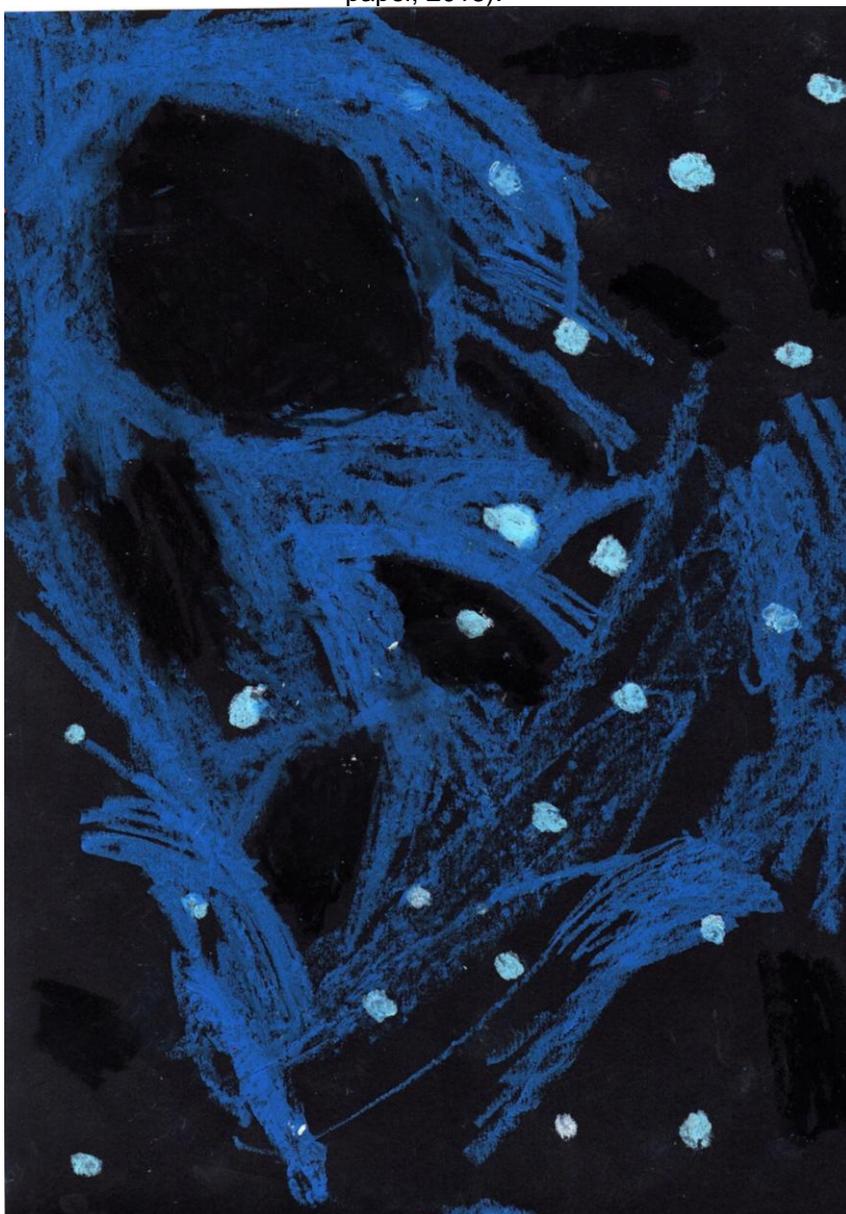
Sobre o céu dos artistas

As estrelas dos artistas são feitas de tinta, água
e amor.

(Lola, 5 anos)

Fonte: Acervo da Autora (2018).

Imagem 116: *Constelação*, de Lola (5 anos) – (pastel à óleo sobre papel, 2018).

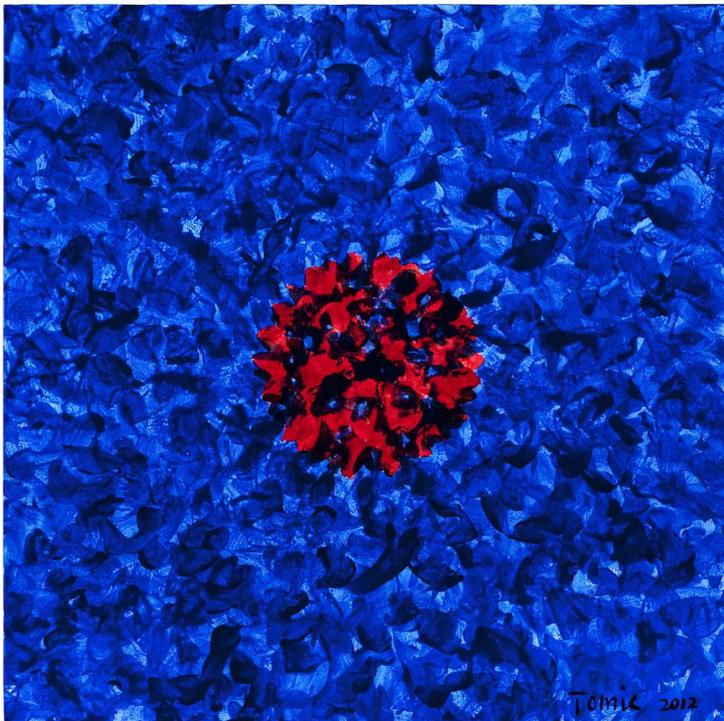


Fonte: Acervo da Autora (2018).

Investigando o Universo apresentou às crianças algumas das estruturas celestes existentes no espaço e marcou o início das investigações sobre a visualidade abstrata. Na experimentação *Observando Tomie*, Lola teve o primeiro contato com a obra da artista e com o conceito de abstração.

Lola escolheu como objeto de investigação uma obra de Tomie Ohtake que apresenta um denso fundo/espaco tecido em azuis com texturas que parecem se movimentar frente aos olhos da menina. No meio da pintura, uma estrutura circular, elaborada com as mesmas texturas azuis, rompe em vermelho e preto a imensidão azulada. A menina se debruça sobre a imagem, mergulha nas *formas-texturas* azuladas e emerge na superfície construída em vermelho.

Imagem 117: *Sem título*, de Tomie Ohtake - (tinta acrílica sobre tela, 2012).



Fonte: Instituto Tomie Ohtake.

PONTO DE PARTIDA: APRECIÇÃO DE OBRAS DE
TOMIE OHTAKE



CONCEITO I: ABSTRAÇÃO

Percepção e elaboração do conceito de abstração a partir da apreciação das obras de Tomie Ohtake.



CONCEITO II: ELEMENTOS VISUAIS DA OBRA DE
TOMIE OHTAKE

Percepção, denominação e articulação dos elementos visuais - que integram a obra de Tomie Ohtake escolhida por Lola - com destaque para a apreciação das texturas, formas e cores.



CONCEITO II: PONTO

Percepção, apreensão e utilização do ponto como elemento visual/gráfico na criação desenvolvida por Lola.



CRIAÇÃO ARTÍSTICA – *AS COISAS SEM NOME DE
TOMIE*

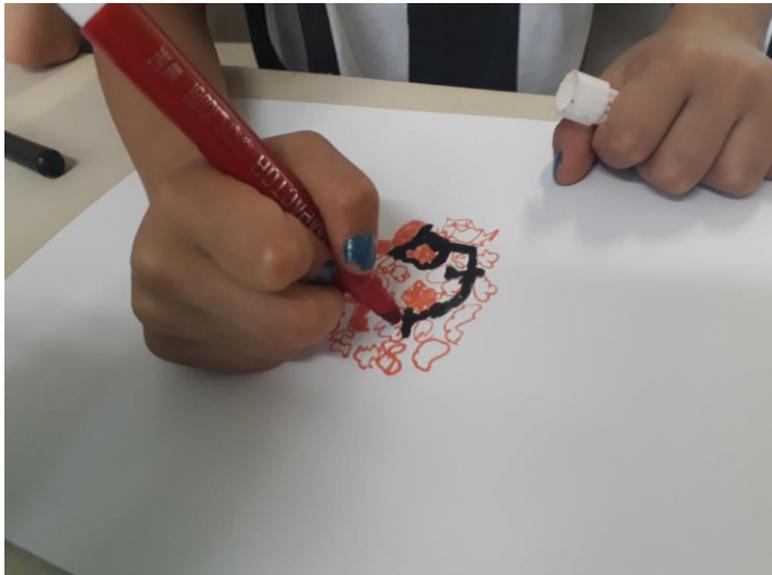
Produção artística desenvolvida por Lola durante o processo de experimentação, articulando a apreciação com o conceito de abstração e a criação de um desenho de observação.

Esquema Metafórico XIII: *As coisas sem nomes de Tomie* – Lola (5 anos) - Experiência II – Movimento VII – *Observando Tomie* – Escola da Serra (2018).

O processo de fruição com a imagem da obra de Tomie Ohtake aconteceu de maneira intensa e demorada.

Lola iniciou a criação de seu desenho de observação a partir do centro do suporte. Observei a construção minuciosa da forma circular vermelha, trabalhada com a junção de pontos no interior dos contornos traçados pela menina. A textura criada por Tomie em sua pintura foi apreendida, ressignificada e recriada por Lola por meio de uma tessitura delicada de pontos e formas.

Imagem 118: Processos de criação de Lola - Experiência II – Movimento VII – *Observando Tomie* – Escola da Serra.



Fonte: Acervo da Autora (2018).

Imagem 119: *As coisas sem nomes de Tomie*, de Lola (5 anos) – (caneta hidrocor sobre papel, 2018).



Fonte: Acervo da Autora (2018).

As coisas sem nomes de Tomie revela a apreensão e recriação da composição e da visualidade da obra de Tomie. Em seu processo de investigação e criação artística, Lola [re]significou os elementos presentes na imagem, construiu modos de elaborar as texturas e trouxe novas formas para sua composição. A tessitura azul do fundo/espço de Tomie ressurgiu em um ritmo agitado de linhas azuis no desenho de Lola. A forma circular vermelha e preta da obra apreciada foi reinventada por Lola em um trabalho minucioso elaborado entre o contorno e o ponto. Surpreendentemente, emergiram pontos negros que circundam a estrutura circular em vermelho e pousam sobre a teia azul da menina.

Durante as experimentações realizadas em Experiência II – *Constelações de Tomie*, observei Lola desenvolver uma investigação sobre o ponto, apreendendo-o como elemento gráfico e elaborando criações visuais nas quais ele se destacou em suas composições. Na última proposta de experimentação – *Pinturas Imaginárias* – os sentidos, conhecimentos e explorações artísticas da menina culminaram na criação de uma pintura abstrata na qual o ponto se apresentou como um dos elementos visuais essenciais.

Na roda, Lola se preparou para ouvir a última narrativa da pequena Tomie. Enquanto a personagem recordava suas viagens pelo Universo, Lola admirava novamente as imagens do espaço projetadas no teto. A história da pequena Tomie lembrou seu apreço em criar coisas que não tinham nomes e as maneiras por ela inventadas para dar concretude às suas imagens abstratas.

Lola aceitou o convite de criar uma pintura abstrata, inventando uma composição com coisas sem nome como a pequena Tomie gostava de fazer. No *corpo-criança* de Lola já moravam as manchas das nebulosas, o *movimento-luz* dos cometas, as formas indefinidas das estrelas. Nos territórios poéticos da menina habitavam os pontos e suas infinitas possibilidades expressivas, a liberdade da criação com os olhos vendados, os céus imaginários dos artistas e o universo das coisas inomináveis de Tomie.

A pintura imaginária de Lola surgiu do encontro de suas terras poéticas no seu *corpo-criança*. A primeira pintura abstrata de Lola nasceu do entrelaçamento entre os sentidos construídos em seu processo de experimentação, com a imaginação, a percepção, o pensamento e a emoção. A construção de Lola traz em seu cerne a concepção de Merleau-Ponty (2011) sobre a proximidade entre o corpo e a obra de arte enquanto espaços sensíveis e abertos à elaboração de sentidos nos quais o expresso e o exprimido não se separam.

Imagem 120: Processos de criação de Lola - Experiência II – Movimento VIII – *Pinturas Imaginárias* – Escola da Serra (2018).



Fonte: Acervo da Autora (2018).

Primeiro vieram as *formas-linhas* que grafaram trajetórias curvas e inesperadas no suporte. As grafias promoveram a criação de movimento no espaço da pintura por meio de contornos orgânicos que foram gradativamente preenchidos com cor.

Imagem 121: Processos de criação de Lola - Experiência II – Movimento VIII – *Pinturas Imaginárias* – Escola da Serra (2018).



Fonte: Acervo da Autora (2018).

Entre as *formas-linhas* de Lola começaram a salpicar pontos coloridos. Os pontos foram inseridos nas margens das trajetórias das formas, estabelecendo um espaço flutuante que acolhe as travessias das grafias em curva. Cada ponto foi colocado sem pressa, marcando uma posição escolhida na composição.

PONTO DE PARTIDA: PROPOSTA DE CRIAÇÃO DE
UMA PINTURA ABSTRATA



CONCEITO I: ABSTRATO

Compreensão, apreensão e utilização do conceito de abstração a partir das experimentações vividas anteriormente por Lola e durante o processo de criação de sua pintura abstrata.



CONCEITO II: ELEMENTOS VISUAIS – FORMA, LINHA, PONTO E COR

Percepção, identificação, articulação e utilização dos elementos visuais na experimentação de Lola.

CRIAÇÃO ARTÍSTICA – AS COISAS SEM NOME DE LOLA

Produção artística desenvolvida durante o processo de experimentação, articulação dos conceitos, hipóteses, conhecimentos prévios e o imaginário das crianças.

Esquema Metafórico XIV: *As coisas sem nome de Lola* – Lola (5 anos)
- Experiência II – Movimento VIII – *Pinturas Imaginárias* – Escola da Serra (2018).

Na pintura *As coisas sem nome de Lola*, a menina criou um diálogo entre os percursos das formas e as margens habitadas pelos pontos. Os elementos construídos por Lola dialogam em seus movimentos e no espelhamento de suas cores.

Imagem 122: *As coisas sem nome de Lola*, de Lola (5 anos) – (guache sobre papel, 2018).



Fonte: Acervo da Autora (2018).

A criação abstrata desenvolvida por Lola revela o entrecruzar de suas experimentações, a apreensão e articulação de conceitos desenvolvidos em seus processos artísticos, o desenvolvimento de sua expressividade dentro do território abstrato, a escolha e potencialização do ponto como um elemento de expressão visual.

O ponto, na concepção geométrica, determina uma posição no espaço, sendo um elemento que não apresenta dimensão e volume. Um ponto, nas investigações empreendidas por Lola, compreendeu um universo de possibilidades gráficas que culminou na criação de desenhos e pinturas nas quais ele se tornou um importante objeto de investigação e expressão visual.

5.4 O universo de Mateus

O céu eu roubei de uma criança.
(Alberto da Veiga Guignard)

Mateus correu para deitar no chão do ateliê. O anúncio de que iríamos ver fotografias do espaço sideral aguçou a curiosidade do menino. Os olhinhos brilhantes de Mateus mergulharam no mistério das imagens captadas pela NASA: seu *corpo-criança* fervilhava de perguntas.

O menino indagou se as nebulosas eram feitas de fumaça, onde estavam as pontas das estrelas e como terminava o buraco negro. As imagens do Universo se tornaram objetos de investigação e expandiram o imaginário de Mateus. A imensidão do espaço reverberou no *corpo-mistério* do menino que inventou chuvas de meteoros, luzes de estrelas e cores de nebulosas para morarem em seus territórios imaginativos.

A descoberta da forma espiralada das galáxias provocou o olhar e o desejo de compreender a grafia deste aglomerado de estrelas, poeira e gases. Mateus iniciou um processo de criação no qual esmiuçou o desenho das galáxias, explorando cores, linhas e movimentos.

Imagem 123: Processos de criação de Mateus - Experiência II – Movimento II - *Investigando o Universo* – Escola da Serra (2018).



Fonte: Acervo da Autora (2018).

A conformação elíptica e espiralada das galáxias foi apreendida por Mateus ao investir na construção de

grafias que apresentavam o direcionamento e a densidade das formas observadas nas imagens fotográficas. O trabalho com o pastel a óleo foi intenso, criando traços que se sobrepunham e estruturaram camadas de cor sobre o papel preto.

PONTO DE PARTIDA: OBSERVAÇÃO

Apreciação de imagens fotográficas do espaço realizadas pela NASA



CONCEITO I: UNIVERSO

Indagações, percepções e observações sobre as estruturas celestes presentes no espaço sideral.



CONCEITO II: GALÁXIA

Apreciação e investigação sobre as galáxias com ênfase nas formas e cores. Observação dos aspectos visuais (forma, cor, composição, etc).



CONCEITO III: ESPIRAL

Observação e investigação gráfica, empreendida por Mateus, sobre a forma espiral.



CRIAÇÃO ARTÍSTICA – GALÁXIA

Produção artística desenvolvida durante o processo de experimentação, articulação dos conceitos, hipóteses, conhecimentos prévios e o imaginário das crianças.

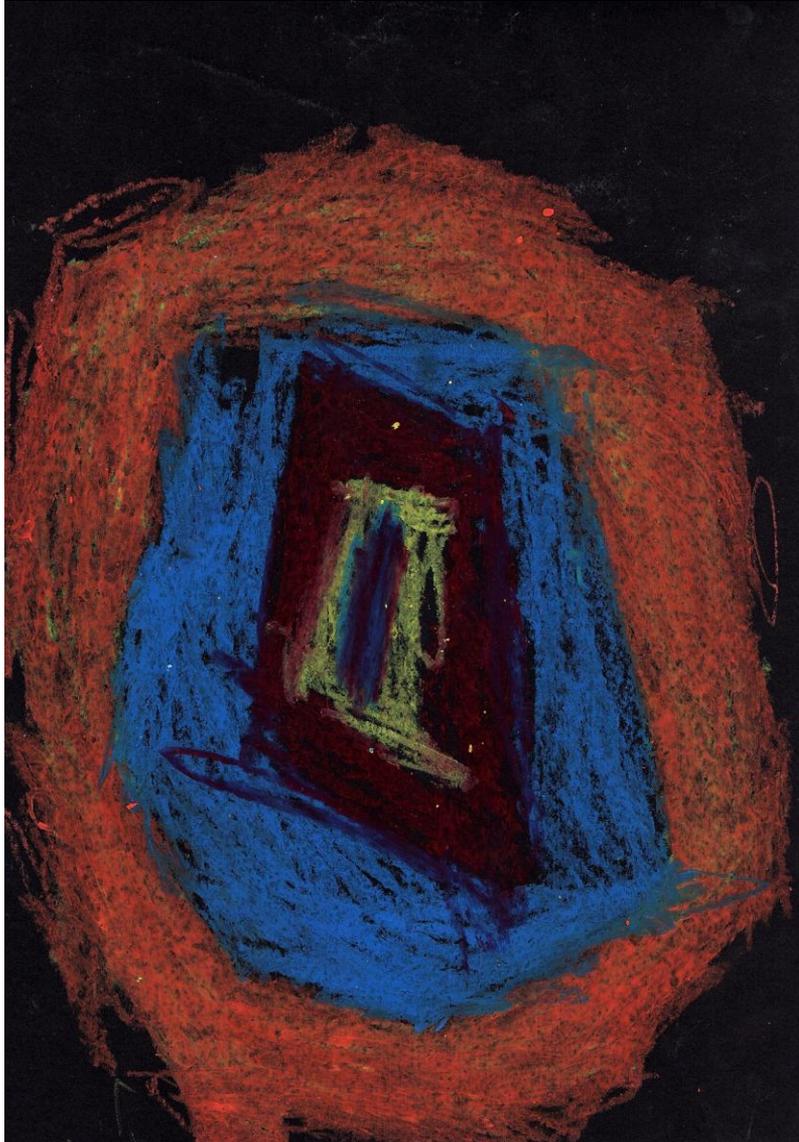
Esquema Metafórico XV: *A Galáxia de Mateus* – Mateus (5 anos) - Experiência II – Movimento II - *Investigando o Universo* – Escola da Serra (2018)

Mateus explorou e apreendeu o movimento espiralado, desenvolvendo uma expressão gráfica estruturada na composição de formas arredondadas concêntricas. As construções arredondadas se encaixaram em um movimento em direção ao centro, apresentando camadas fortes de cor construídas por um emaranhado de linhas. A área laranja e amarela acolhe os traços azuis que recebem a camada intensa de vermelho que, por sua vez, evidencia a explosão em amarelo para, enfim, retornar e findar em um centro com grafias azuis e vermelhas.

Galáxia inaugurou a percepção e a apreensão de Mateus sobre o desenho da espiral – das formas que contêm uma à outra e seguem em um movimento contínuo e infinito. A partir da apreciação das imagens das galáxias, Mateus desenvolveu uma investigação sobre as formas concêntricas que reverberou em seus posteriores processos de experimentação artística.

Em *Investigando o Universo*, a produção visual de Mateus dialogou com a observação de imagens de estruturas celestes que, apesar de serem figurativas, anunciavam uma visualidade relacionada com a abstração. Na sequência das propostas de experiências artísticas a aproximação e interação com a abstração foi se consolidando durante as vivências das crianças.

Imagem 124: *Galáxia*, de Mateus (5 anos) – (pastel à óleo sobre papel, 2018).



Fonte: Acervo da Autora (2018).

A investigação de Mateus sobre a espiral e organização concêntrica de formas seguiu durante as experimentações guiadas pela história da pequena Tomie. Em *Invenções de Tomie*, observei Mateus trazer as formas concêntricas e espirais para uma vivência que privilegiou o gesto espontâneo e sem uma condução guiada pela visão.

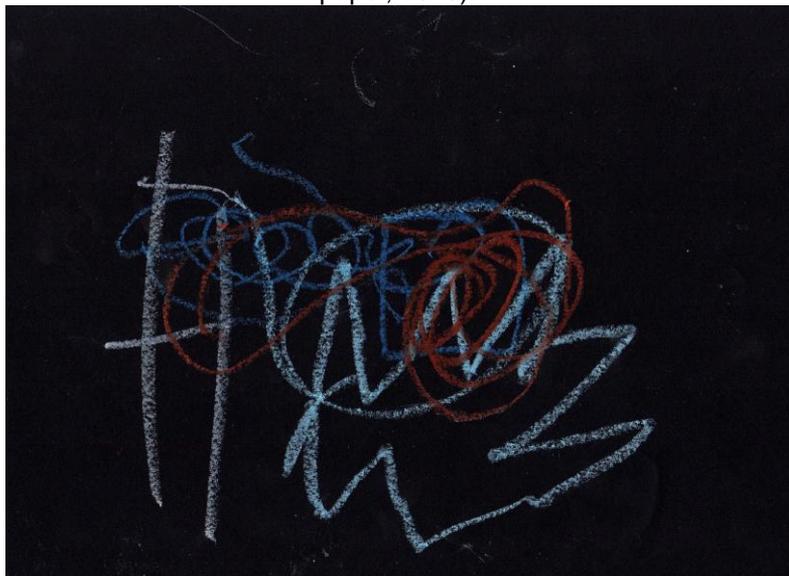
O conceito de abstração não foi apresentado formalmente na experimentação *Invenções de Tomie*,

mas a concepção de abstração foi trabalhada com base no desejo da pequena Tomie, personagem da narrativa que conduziu a experiência *Constelações de Tomie*, de criar pinturas com coisas que não tinham nomes. Mateus colocou sua venda e se entregou à proposta de criar um desenho sem ver o que estava fazendo.

As primeiras grafias surgiram em azul, partindo da construção de um quadrado que deu segmento a um traço com emaranhados circulares. Num segundo movimento, Mateus utilizou o giz pastel branco, para construir uma forma abstrata com várias pontas, duas linhas verticais cortadas por um traço horizontal e um traço que culmina em uma forma circular.

Sobrepondo as grafias em azul e branco, Mateus criou um último traçado em laranja que apresenta uma estrutura em espiral. *Sem título*, evidencia a interação incorporada por Mateus entre suas investigações e apreensões sobre a forma espiral e a percepção sobre o que seriam as coisas inomináveis pesquisadas por Tomie.

Imagem 125: *Sem título*, de Mateus (5 anos) – (pastel à óleo sobre papel, 2018).



Fonte: Acervo da Autora (2018).

PONTO DE PARTIDA: EXPERIMENTAÇÕES DE
PINTURAS ÀS CEGAS REALIZADAS POR TOMIE

OHTAKE



CONCEITO I: ABSTRATO

Conjunção entre a percepção, o imaginário e as hipóteses de Mateus sobre o que seria uma pintura com coisas que não têm nomes.



CONCEITO II: ESPIRAL

Investigação, apreensão e expressão gestual/gráfica da forma espiral.

CRIAÇÃO ARTÍSTICA – *SEM TÍTULO*

Produção artística desenvolvida durante o processo de experimentação de Mateus que envolveu a articulação dos conceitos de abstração e da forma espiral.

Esquema Metafórico XVI: *O desenho cego de Mateus* – Mateus (5 anos) - Experiência II – Movimento VI – *Invenções de Tomie* – Escola da Serra (2018).

A última experimentação, em *Constelações de Tomie*, culminou com a proposição de criação de uma pintura abstrata. Mateus articulou as experimentações vividas durante as investigações desenvolvidas sobre o Universo, a abstração e a obra de Tomie Ohtake, interagindo estruturas observadas durante o processo, com a apreensão do conceito de abstração e a investigação sobre a espiral.

Imagem 126: Processos de criação de Mateus - Experiência II – Movimento VIII – *Pinturas Imaginárias* – Escola da Serra (2018).



Fonte: Acervo da Autora (2018).

O gesto observado em *Invenções de Tomie* que gerou a criação de uma grafia em espiral retornou de maneira intencional durante o processo de criação em *Pinturas Imaginárias*. A apropriação construída por Mateus sobre a espiral e a estrutura concêntrica é expressa de modo contundente na criação de sua pintura abstrata. As linhas circulares em preto delimitam as construções concêntricas elaboradas por Mateus, exprimindo a estrutura em espiral que domina a composição em *Sem título II*.

As áreas entre as grafias em preto foram, gradativamente, preenchidas com cores, remetendo à visualidade do desenho *Galáxia* concebido anteriormente. Se em *Galáxia* o ponto de partida para a investigação foi a figuração e a configuração visual de uma galáxia, em *Sem título II* a produção visual revela a criação de uma construção geométrica circunscrita por um pensamento sobre a abstração.

A travessia efetuada por Mateus durante suas experimentações em *Constelações de Tomie* demonstra o processo de construção metafórica engendrado por ele no qual a apreensão e incorporação da espiral e das formas concêntricas ocorreu conjuntamente com a compreensão e apreensão do conceito de abstração.

PONTO DE PARTIDA: PROPOSTA DE CRIAÇÃO DE
UMA PINTURA ABSTRATA



CONCEITO I: ABSTRAÇÃO

Percepção e compreensão de Mateus sobre o conceito de
abstração e sua expressão visual.



CONCEITO II: ELEMENTOS VISUAIS

Percepção, identificação, articulação e utilização dos elementos visuais (cor, linha e forma) no processo de criação abstrata de Mateus.



CONCEITO III: ESPIRAL

Investigação, apreensão e expressão gestual/gráfica da espiral e da construção geométrica concêntrica.



CRIAÇÃO ARTÍSTICA – SEM TÍTULO II

Produção artística desenvolvida durante o processo de experimentação de Mateus que envolveu a articulação dos conceitos de abstração – com ênfase em sua construção visual -, da forma espiral e concêntrica.

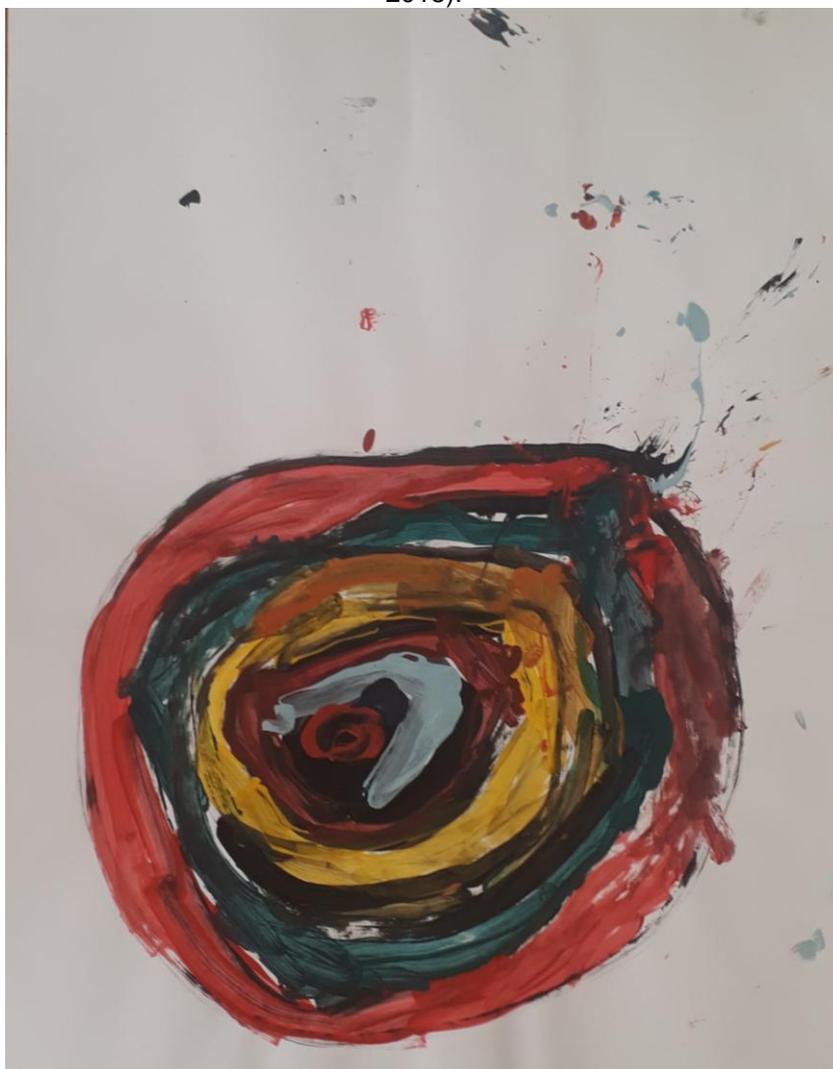
Esquema Metafórico XVII: *A pintura abstrata de Mateus* – Mateus (5 anos) - Experiência II – Movimento VIII – *Pinturas Imaginárias* – Escola da Serra (2018).

As galáxias de Mateus se transmutaram em territórios sem nomes, nos quais o exercício da construção abstrata e geométrica se perpetuou. As invenções abstratas do menino guardam em suas raízes o dia em que ele avistou, pela primeira vez, o desenho misterioso de uma galáxia. As criações visuais abstratas de Mateus perpetuam o mistério que habita o espaço e ampliam o universo imaginário que mora em seu *corporação*.

Poética #12

Abandono em espiral

Imagem 127: *Sem título II*, de Mateus (5 anos) – (guache sobre papel, 2018).



Fonte: Acervo da Autora (2018).

5.5 Os transbordamentos de Débora

O meu quintal é maior do que o mundo.
(Manoel de Barros)

Na roda em que a história de Tarsila começou a ser narrada as crianças principiaram a perceber como a protagonista gostava de olhar a natureza. O olhar de Débora admirou as imagens das paisagens brasileiras preferidas pela menina Tarsila: a magnitude da vitória-régia, a beleza do mandacaru florido e as curvas das montanhas.

Débora escolheu a fotografia da fruta do guaraná para apreciar e criar um desenho de observação. A percepção da menina sobre as formas do fruto despertou curiosidade: os cachos com cascas vermelhas arredondadas que acomodam os frutos foram apreendidos e recriados como estruturas quadradas que acolhem um círculo no meio.

Imagem 128: Processos de criação de Débora - Experiência III – Movimento I – *Olhar a Paisagem* – Escola da Serra (2019).



Fonte: Acervo da Autora (2019).

Durante seu processo de observação e criação, Débora passou a criar várias estruturas com o quadrado e o círculo, desenvolvendo uma grafia que ocupou todo o

espaço do suporte. *Olhos de guaraná* apresentou uma composição com a seriação da estrutura básica – quadrado com círculo –, revelando um processo de apreensão, transformação e [re]significação das formas observadas na imagem de referência.

Imagem 129: *Olhos de guaraná*, de Débora (4 anos) – (caneta *softpoint* e lápis de cor sobre papel, 2019).



Fonte: Acervo da Autora (2019).

PONTO DE PARTIDA: IMAGENS DE PAISAGENS
BRASILEIRAS



CONCEITO I: OBSERVAÇÃO

Exploração e compreensão sobre o exercício de observar e criar um desenho de observação.



CONCEITO II: GUARANÁ

Investigações de Débora sobre o fruto do guaraná: percepção sobre seus aspectos visuais (forma, cor).



CONCEITO III: SERIAÇÃO

Criação e repetição de uma célula gráfica na composição do desenho.

CRIAÇÃO ARTÍSTICA – OLHOS DE GUARANÁ

Criação de um desenho de observação durante o processo de experimentação e articulação dos conceitos e materiais expressivos.

Esquema Metafórico XVIII: *Os olhos de guaraná de Débora* – Débora (4 anos) - Experiência III – Movimento I – *Olhar a paisagem* – Escola da Serra (2019)

Pelas histórias da menina Tarsila, Débora percebeu o interesse da artista pela flora, fauna e o desenho da paisagem. Ao apreciar diversas reproduções das obras de Tarsila, Débora observou o modo singular com que a artista trabalhava a forma, as cores e a composição das paisagens, compreendendo a construção de uma visualidade que conjugava elementos que dialogavam com a realidade e outros que interagiam com o imaginário de Tarsila.

Imagem 130: *O Lago*, de Tarsila do Amaral – (óleo sobre tela, 1928) – Coleção Hecilda e Sérgio Fadel – Disponível em: <https://tarsiladoamaral.com.br/portfolios/antropofagica-1928-1930/> (acesso em 5 jul. 2022).



Fonte: Página Oficial Tarsila do Amaral.

O *Lago* foi a obra de Tarsila escolhida por Débora para ser apreciada. A paisagem inventada de Tarsila despertou a percepção de Débora sobre o arredondamento das formas criadas pela artista. No processo de percepção e apreensão da imagem da obra e a criação de seu desenho, Débora novamente sintetizou as formas e ocupou todo o suporte com sua composição.

PONTO DE PARTIDA: OBRAS DE TARSILA DO
AMARAL



CONCEITO I: OBSERVAÇÃO

Exploração e compreensão sobre o exercício de observar uma imagem e criar um desenho de observação.



CONCEITO II: ELEMENTOS VISUAIS DAS OBRAS DE
TARSILA DO AMARAL

Percepção, denominação, articulação e apreensão dos elementos visuais que integram as obras de Tarsila do Amaral observadas na experiência artística.



CONCEITO III: SERIAÇÃO

Criação e repetição de uma forma na composição do desenho.



CRIAÇÃO ARTÍSTICA – *UM LAGO PARA TARSILA*

Criação de um desenho de observação a partir da articulação dos conceitos e do processo de experimentação de Débora.

Esquema Metafórico XIX: *Um lago para Tarsila* – Débora (4 anos) -
Experiência III – Movimento III - *Descobrimo Tarsila* – Escola da
Serra (2019)

A construção gráfica de Débora, baseada na obra de Tarsila, apresentou uma síntese das formas apreciadas, resultando em uma criação na qual o círculo se tornou o principal elemento da composição. A interação entre a observação, a percepção sobre a visualidade da obra de Tarsila e a repetição de um elemento gráfico configuraram novos sentidos para o processo de experimentação e criação de Débora, culminando em uma produção visual que transborda círculos em sua composição e abre novas possibilidades para a invenção da paisagem.

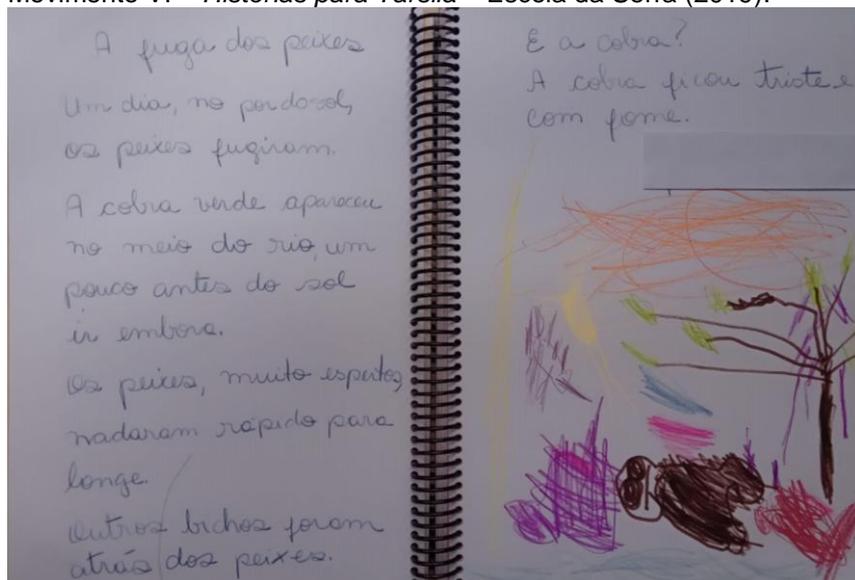
Imagem 131: *Um lago para Tarsila*, de Débora (4 anos) – (caneta *softpoint* e lápis de cor sobre papel, 2019).



Fonte: Acervo da Autora (2019).

No decorrer de suas experimentações artísticas, Débora foi compreendendo a interação entre o real e o imaginário estruturada por Tarsila em suas obras e percebendo as características expressivas da artista na construção singular da visualidade de suas criações. Os territórios de invenção da artista reverberaram no *corpo-invenção* da menina, expandindo suas possibilidades de experimentação e criação visual.

Imagem 132: Processos de criação de Débora - Experiência III – Movimento VI – *Histórias para Tarsila* – Escola da Serra (2019).



Fonte: Acervo da Autora (2019).

Na experimentação *Histórias para Tarsila* (Experiência III – Movimento VI – Escola da Serra (2019)), Débora criou uma história – que foi registrada por sua mãe – a partir da articulação entre suas investigações sobre a visualidade e o universo imaginativo de Tarsila, com as construções criativas desenvolvidas durante suas experimentações artísticas. Para estruturar sua história, Débora criou personagens e acontecimentos a partir da apreciação da obra *Sol Poente*.

A fuga dos peixes I apresentou uma narrativa estruturada na imagem da obra de Tarsila, juntamente com o imaginário e as experiências e investigações artísticas de Débora vividas anteriormente.

Imagem 133: Processos de criação de Débora - Experiência III – Movimento VII – *Pinturas para Tarsila* – Escola da Serra (2019).



Fonte: Acervo da Autora (2019).

A história construída por Débora se tornou, por escolha da menina, o ponto de partida para a criação de sua pintura na experimentação *Pinturas para Tarsila*. Em seu processo de criação pictórica, Débora recontou oralmente a sua história e solicitou a imagem da obra *Sol poente* para observar. A construção composicional principiou por uma forma arredondada no canto direito e

da qual saíram linhas diagonais. Os traços em marrom seguiram o exercício de seriação desenvolvido pela menina nas experimentações anteriores, mas, na produção da pintura, a repetição de células gráficas foi permeada por uma concepção composicional que se abriu para outros elementos visuais. A partir desta estrutura, Débora desenvolveu a criação de figuras e linhas que ocuparam o espaço do suporte.

Imagem 134: Processos de criação de Débora - Experiência III – Movimento VII – *Pinturas para Tarsila* – Escola da Serra (2019).



Fonte: Acervo da Autora (2019).

A ação de pintar surgiu após o desenho das linhas, figuras e formas no suporte. Débora trabalhou a pintura em faixas de cor, com diferentes direcionamentos, e que foram recobrendo todo o espaço pictórico. Os transbordamentos que ocorreram em *Olhos de guaraná* e

Um lago para Tarsila, desenvolvidos com a profusão das formas em seriação, aconteceram na pintura *A fuga dos peixes II* por meio da cor que preencheu o espaço pictórico.

PONTO DE PARTIDA: CRIAÇÃO DE UMA PINTURA



CONCEITO I: *A FUGA DOS PEIXES I*

Exploração da história criada por Débora e escolhida como objeto de investigação para a criação pictórica.



CONCEITO II: ELEMENTOS VISUAIS DA OBRA *SOL POENTE*

Apreciação, percepção, apreensão e [re]significação de elementos visuais da obra de Tarsila do Amaral.



CRIAÇÃO ARTÍSTICA – *A FUGA DOS PEIXES II*

Criação de uma pintura, a partir da articulação da história inventada por Débora, com a apreensão e percepção de elementos visuais da obra de Tarsila, a criação de formas, linhas e figuras e a apropriação da matéria expressiva da pintura.

Esquema Metafórico XX: *A fuga dos peixes II* – Débora (4 anos) - Experiência III – Movimento VII – *Pinturas para Tarsila* – Escola da Serra (2019).

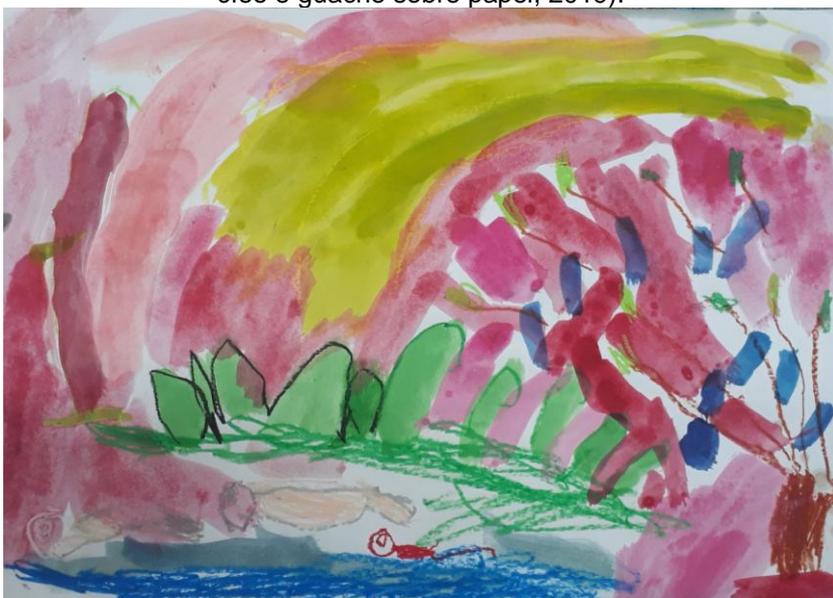
A narrativa sobre os peixes que fugiram no momento em que o sol se punha se transmutou em imagem, em expressão visual tecida em manchas coloridas, formas, linhas e figuras. *A fuga dos peixes II* revela a profusão de sentidos e cores que nasceram do exercício estético de Débora e exprimem a abundância de grafias e manchas que desejam habitar o território da composição visual.

Poética #13

A fuga dos peixes I e II

Um dia, no pôr do sol, os peixes fugiram.
A cobra verde apareceu no meio do rio,
um pouco antes do sol ir embora.
Os peixes, muito espertos,
nadaram rápido para longe.
Outros bichos foram atrás dos peixes.
E a cobra?
A cobra ficou triste e com fome.
(Débora, 4 anos)
Fonte: Acervo da Autora (2019).

Imagem 135: *A fuga dos peixes II*, de Débora (4 anos) – (pastel a óleo e guache sobre papel, 2019).



Fonte: Acervo da Autora (2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Porque a gente fala a partir de ser criança,
a gente faz comunhão:
de um orvalho e sua aranha,
de uma tarde e suas garças,
de um pássaro e sua árvore.
(Manoel de Barros)

O processo de pesquisa desenvolvido e relatado na tese confirmou as hipóteses que provocaram os primeiros movimentos de investigação. Os estudos aqui relatados evidenciam a presença de processos de construções metafóricas nas experiências e criações artísticas de crianças de 4 a 6 anos. As metáforas novas foram encontradas no decorrer das vivências estéticas expressas nas construções corporais, nas relações com as matérias expressivas, nas oralizações, nos compartilhamentos coletivos e nas criações individuais. As produções visuais se constituíram como espaços especiais para as construções metafóricas revelando - por meio da visualidade das criações - a articulação e elaboração de conceitos e a abertura de possibilidades de construções de sentidos.

Os estudos pautados na concepção da metáfora como elemento cognitivo, estabelecida por Lakoff e Johnson (2002), firmaram o conceito da metáfora nova como estruturante no decorrer da pesquisa. A compreensão sobre a natureza estética da experiência artística indicada por Dewey (2010), associada às investigações sobre a cognição imaginativa edificada por Efland (2004) enriqueceram o estudo sobre as construções metafóricas, possibilitando o desenvolvimento de experiências estéticas no processo

de coleta de dados e a análise das experimentações e produções visuais das crianças.

O olhar sobre a infância, baseado em Merleau-Ponty (2006), foi essencial para estabelecer a concepção sobre a criança que perpassou o processo de pesquisa e determinante para a elaboração das propostas de experiências artísticas e a análise das criações visuais e experimentações.

Merece destaque a importância do aspecto coletivo no processo de experiência artística, ressaltando o compartilhamento de ideias, questionamentos, investigações e processos criativos. O encontro e a partilha com o outro potencializaram as experimentações e influenciaram os processos de criação individuais. Concomitante com a relevância da partilha coletiva, a singularidade do indivíduo também se destacou no processo de criação artística, revelando modos de expressão e construções metafóricas únicas.

As análises abarcam uma parte da coleta de dados. Os dados que não foram explorados na tese poderão ser analisados posteriormente e encaminhados para publicações que visem ampliar os estudos realizados na pesquisa e, inclusive, possibilitar novos processos de investigação.

As articulações teóricas, juntamente com as análises desenvolvidas na tese, elucidam a importância do ensino de Arte na Educação Básica, salientando a Arte como um território de experiências estéticas, ressaltando a experiência estética como um espaço de construção metafórica e de novos sentidos. A concepção sobre o processo de cognição que abarca o imaginário, a razão, a emoção e a percepção amplia o olhar sobre a construção

de conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem. A identificação e a análise das elaborações metafóricas presentes nos processos de experimentação e nas criações artísticas apontam novas possibilidades de observação, reflexão e proposição no ensino das Artes Visuais e no estudo sobre o desenho e as produções visuais das crianças.

Espera-se que esta tese contribua para o processo de formação do professor que atua no segmento da Educação Infantil por meio da elucidação da estrutura de uma experiência estética expressa na amostragem de experiências artísticas realizadas com materiais simples, mas com uma concepção complexa que visou à articulação de conceitos e à construção de sentidos. Além disso, os diálogos teóricos e as análises das estruturas metafóricas podem contribuir para o estudo do professor sobre o campo de ensino-aprendizagem em Arte e desencadear novos olhares sobre a experiência e a criação artística das crianças.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Imanol. Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia. *Docencia*, Madri, n. 57, p. 5-15, 2000.

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução: SOUZA, E. de. Porto Alegre: Globo, 1996.

BACHELARD, Gaston. *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARBIERI, Stela. *Territórios da Invenção: ateliê em movimento*. São Paulo: Jujuba, 2021.

BARROS, J.; GINO, M.; NAGEM, R. *As metáforas e o cinema de animação: uma análise do filme Meow!*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, TxT: Leituras Transdisciplinares de Telas e Textos, 2006, v.2, n.3, p 46-58.

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.

_____. *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.

_____. *Meu quintal é maior do que o mundo: antologia*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

_____. Três momentos de um gênio. *Caros Amigos*, São Paulo, n. 117. P. 29-33. Dez. 2006. Entrevista concedida a Bosco Martins, Claudia Trimarco e Douglas Diegues.

BLANCHOT, Maurice. *O Espaço Literário*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

CABANELLAS, I.; HOYUELOS, A. Sentimiento, pensamiento y acción en el dibujo del natural. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n. 24, Murcia, p. 65-82, 1995.

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho – desenvolvimento do grafismo infantil*. Porto Alegre: Zouk, 2015.

DEWEY, John. *Arte como Experiência*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EFLAND, Arthur. *Arte y Cognición: la integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro, 2004.

_____. *Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno*. In: GUINSBURG, J. ; BARBOSA, A. (Org.) *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

GALLO, Sílvio. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GIBBS, R. W., Jr. (1994). *The Poetics of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press. (2002). *The Challenge of Cognitive Linguistics*. I Conference of Metaphor in Language and Thought. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. In: SARDINHA, Tony B. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

GINO, Maurício S. *A Expressão e Recepção do Pensamento Analógico/Metáforico por Meio da Animação Cinematográfica*. 2003. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

GUINSBURG, Jacob; BARBOSA, Ana Mae (Org.). *O Pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

JOHNSON, Mark. *El cuerpo en la mente: Fundamentos corporales del significado, la imaginación y la razón*. Trad. Horacio González Trejo. Madrid: Debate, 1991.

KELLOG, Rhoda. *Analysing children's art*. Califórnia: Mayfield Publishing, 1969.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da Vida Cotidiana*. Trad. Maria Sophia Zanotto e Vera Maluf. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and this challenge to western thought*. Nova York: Basic Books, 1999.

MENDES, Murilo. *A Idade do Serrote*. São Paulo: Cosac & Naif, 2014.

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

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

_____. *Psicologia e pedagogia da criança*. Trad. Ivone C. Benedetti. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

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

MOREIRA, Ana Angélica Albano. *O espaço do desenho: educação do educador*. São Paulo: Loyola, 1984.

PALHARES, Juliana Mendonça de Castro. *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*. 2015. (Arte e

Experiência Interartes na Educação) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

_____. Encantadores de palavras: analogias e metáforas como discurso poético da infância. In: Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil, 23, 2013, Porto de Galinhas. *Anais...* Recife: ConFAEB, 2013. p. 1-10. Disponível em: <http://faeb.com.br/admin/upload/files/2013atualCONFAEB.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. O desenho como grafia da existência. *Revista CLEA*, Lagoa Santa, n.5, p.47-59, 2018.

_____. Por que cantam os passarinhos?. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v.11, n. 2, p.121-134, 2018.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Cognição Imaginativa. *Pós*, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 96-104, 2013. Disponível em: <https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/issue/view/6>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. Processos artísticos como metodologia de pesquisa. *Ouvirouver*, Uberlândia, v.11, n. 1, p. 88-98, 2015.

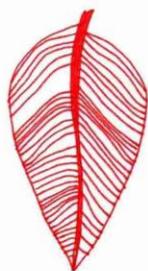
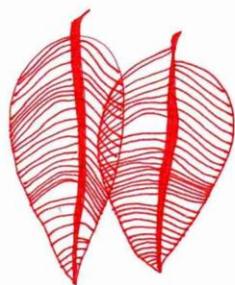
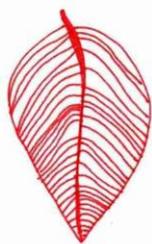
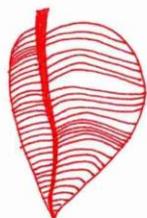
PLATÃO. *A República*. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1997.

PEREIRA, Ana Cristina Carvalho. *Linguagem e cognição: uso de analogias e metáforas no ensino de balé em escolas de Belo Horizonte*. 2005. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

RAMALHO, Felipe de Castro. *Cinema de Animação: Filmes e Metáforas para Crianças e Adultos*. 2014. 176 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

RICOUER, Paul. *A Metáfora viva*. São Paulo: Loyola, 2000.

SARDINHA, Tony B. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.



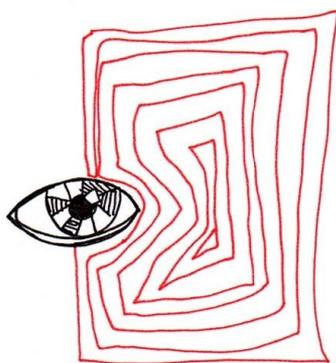
DIÁRIO-POÉTICO

Juliana Palhares

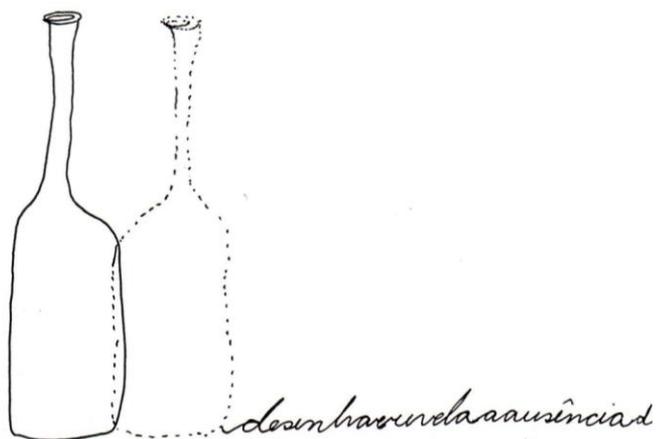
O *Diário Poético* foi construído com registros livres compostos por escritas, desenhos, fotografias e citações. As páginas podem ser apreciadas de modo individual, mas foram concebidas em sequência de pares conforme o processo de abertura do caderno. A visualização do PDF em página dupla corresponderá à concepção original do *Diário Poético*.


fa quid pro qua sapientia habitare in viciis
tormentis et horum morata pro alydioru
topa.

talvez seja assim
talvez seja assim

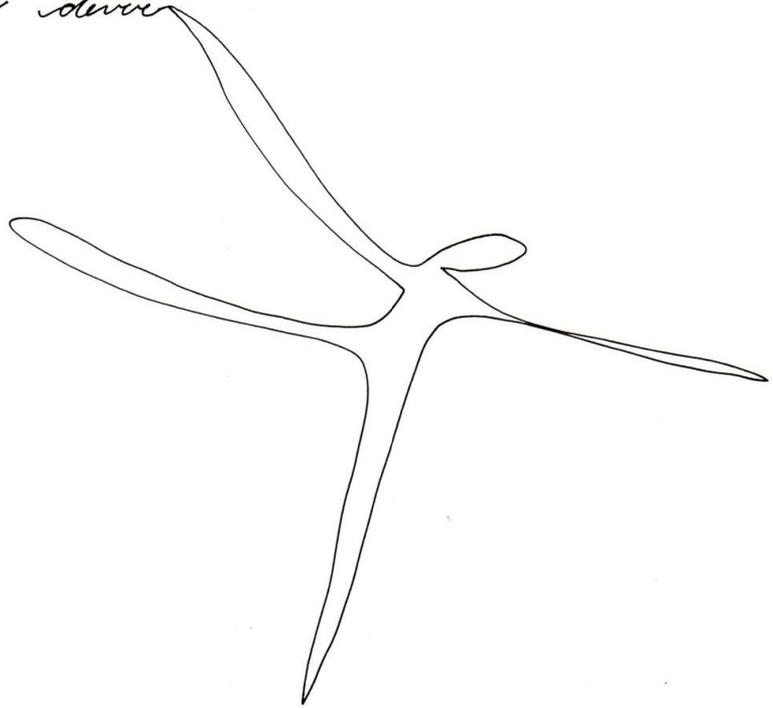


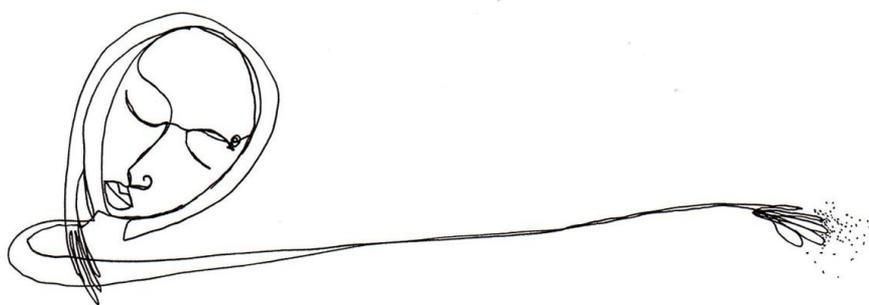
oguzásífi



COMPREENDER o desenho como espaço

aberto ao devir





a IMAGEM fala-nos, e parece que
nos fala intimamente de nós.

(BLANCHOT, 1987, p. 256)

segura dos olhos de filha.

No silêncio dos eunco, moço
o menino. Lá: onde tudo é
dito e silêncio.

No caminho dos olhos do
menino nasce uma pala-
vra. Brota assim: verde, com
pouca vestimenta e sede de
querer ser.

No canto dos olhos o
menino faz pausa.

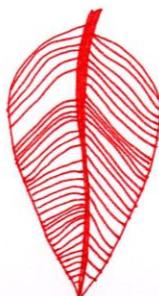
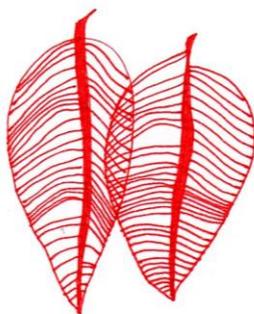
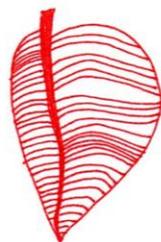
Olhar cansa. É preciso a
pausa para descobrir os
MISTÉRIOS.

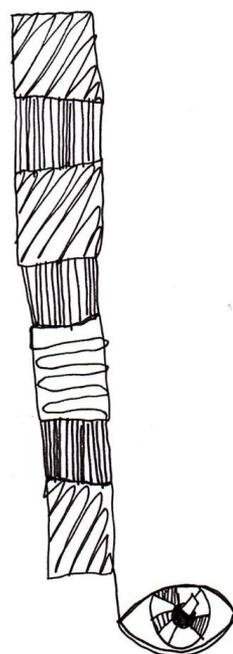
Descobri.

Onde moram os maracá-
lhamentos, o cheiro das
palavras, os azuis de Gau-
ro que me faltam, as a-
sas de passarinho do meu
urô, a morada dos cab-
leodomurmenino, e a

[...] os meios de expressão da
ciência, [...], quando tiverem
sido retomados deliberadamen-
te por um artista num
verdadeiro gesto criador, nos
dará a ressonância secre-
ta pela qual nossa finitude
se abre ao ser do mundo
e se faz poesia.

(MERLEAU-PONTY, 2007, p. 244)





O menino Jacques Devuda
demorava-se em olhar
para esse ladrilho.

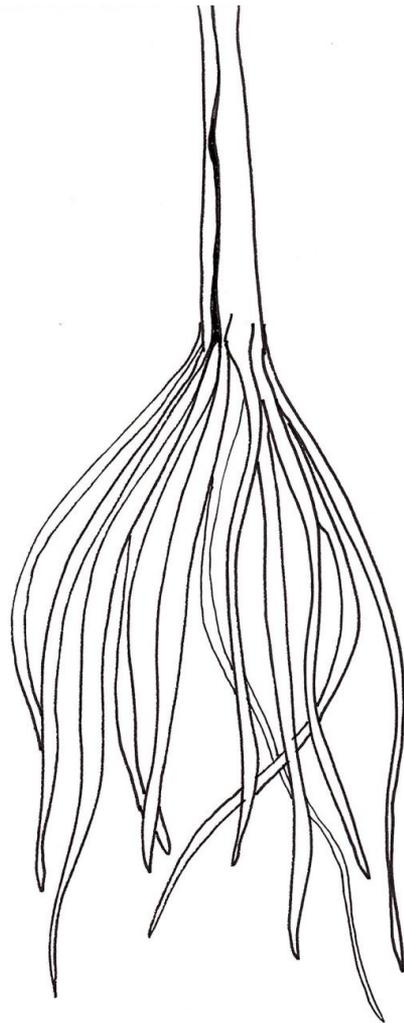
(SERRA, 2014, p. 38)

o mundo onívico da infância

simane da concepção do mundo de
Blanchot, Deleuze e Derrida
que traz em sua estrutura o
IMAGinário e o real.

A corporeidade da
suavidade é o
invisível que
constroi a linha
do desenho?

O corpo que
desagua na
imagem:
terceira margem?

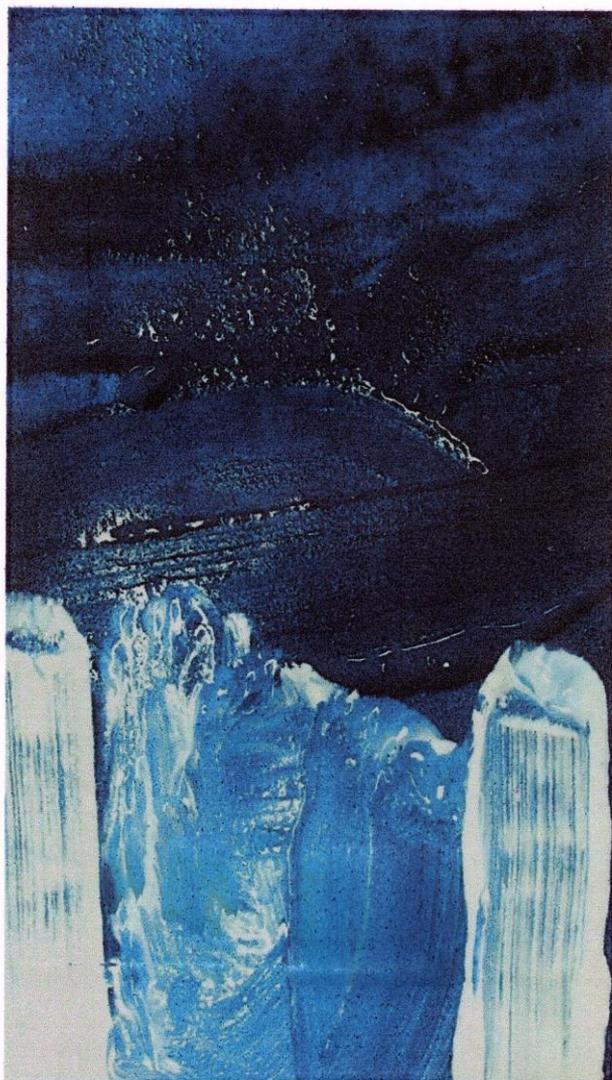


o DESENHO
como grafia
da existência

[DEWEY]

toda experiência é uma forçagem

[Constelação, de Gabriel - 6 anos - 2013]



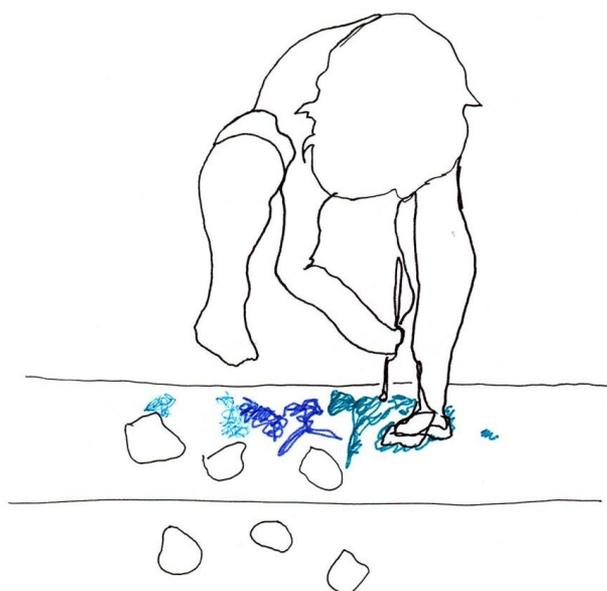
As estrelas inventadas
do menino
são ainda mais misteriosas
que as nebulosas de Tomie.

[João, 5 anos, 2013]

ARTISTA olha
as coisas devagar.

a que se demorar
para colher a chuva

o menino se
esmerou em desenhá-la
a ausência das pedras



TOM construiu uma casa
mutável.

A casa-kombi do menino
está sempre em travessia:
às vezes pausa, experimenta
a nova terra e depois segue...

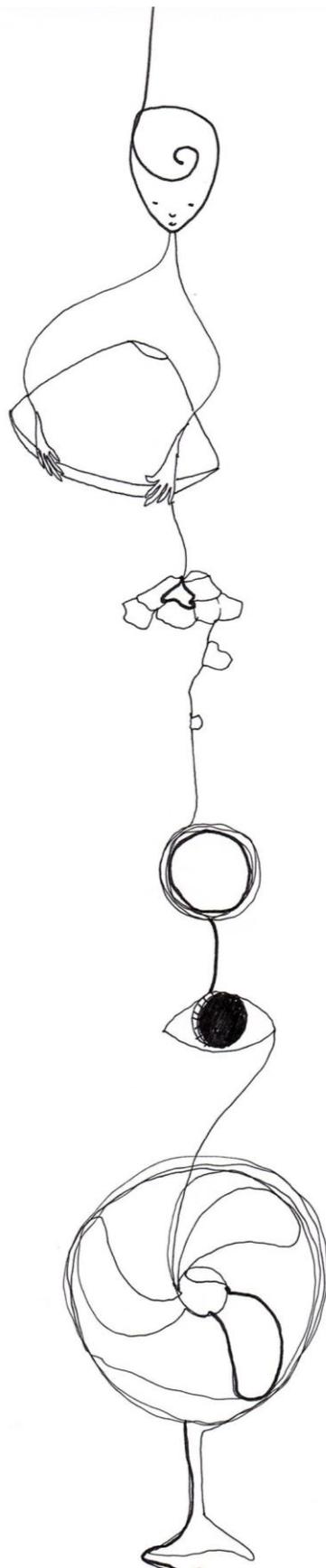
MORADA em devir

U

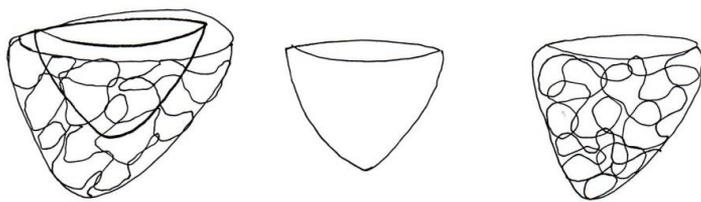
ESTOU

*habitado
por duvidas.*

*é preciso ser CORPO
para experimentar
o MUNDO.*



tatear a forma para compreendê-la
 reconstruir a forma com vestígios transparentes
 - miúdos de seda coloridas -
 tecer a forma com pedacos de papel

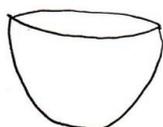
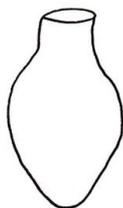
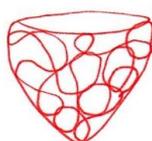


cobrir a forma para descobri-la

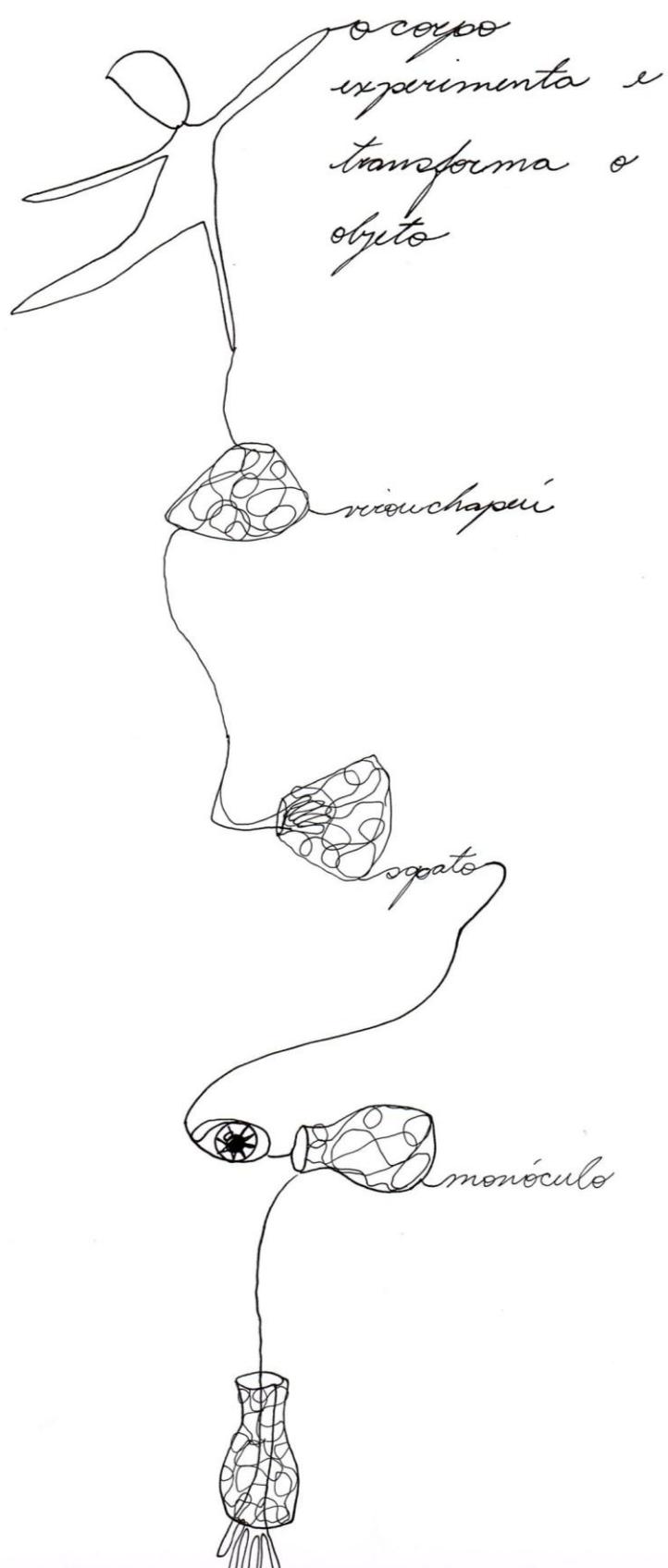
ESPERAR

dissolver a origem de sua origem
 torná-la ser, autónomo e livre

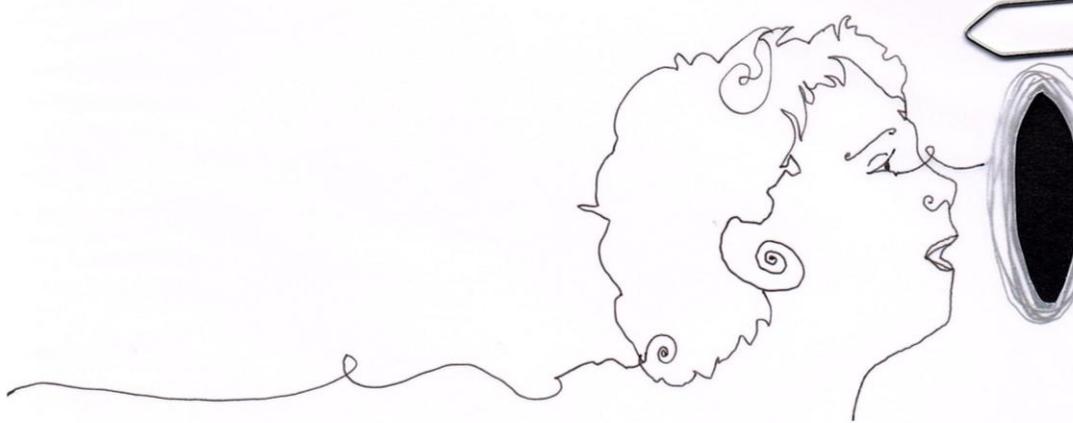
colar

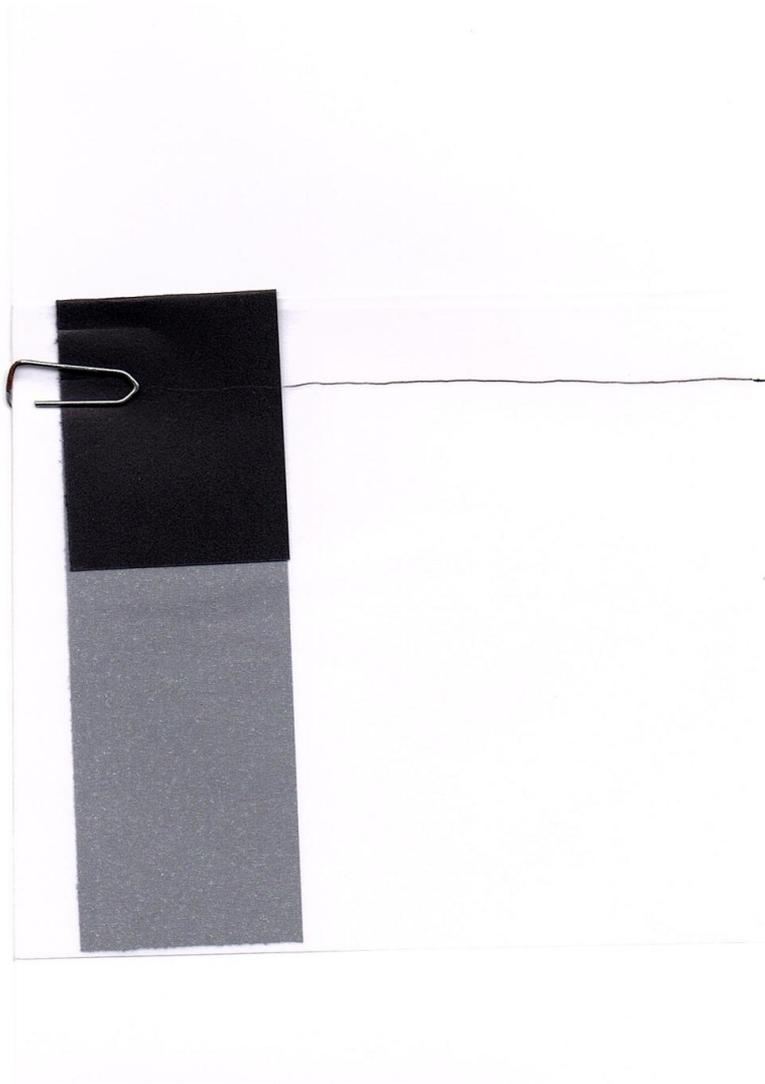


DES*COLAR*



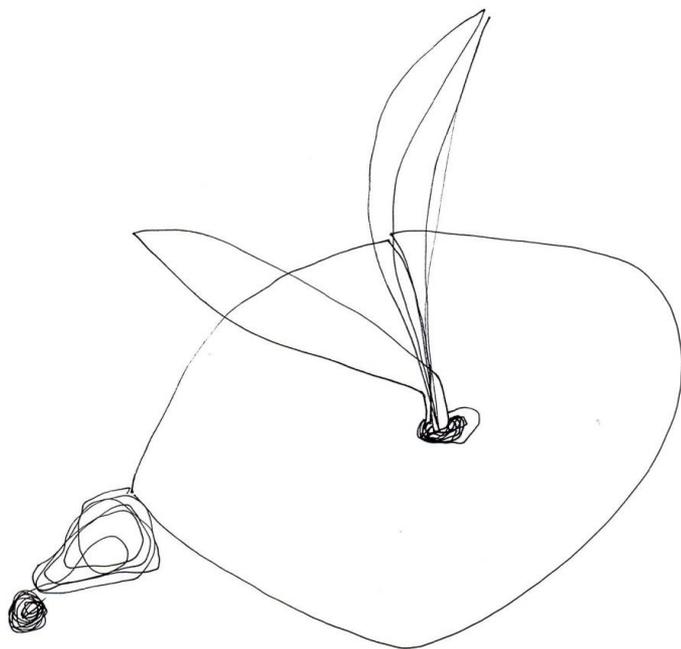
onde mora o BELELEÚ





noniodalini

corisanguis



OBSERVO, *quita,*
o exercício de ANA.

Colha, experimentar
e olhar.

É preciso *pausa*
para descobrir
os mistérios:

O AFETO

E LENTO

QUANDO O CORAÇÃO PARA
a vida gita.

O tempo silencia.

É PRECISO AQUIETAR O VENTO
para plantar.

TRAZ FLORES, diz o coração.

TRAZ A CRIANÇA, ele completa.



Desvendar a metáfora
é como desenhar o
infinito: sempre existe
a possibilidade de
uma nova linha.

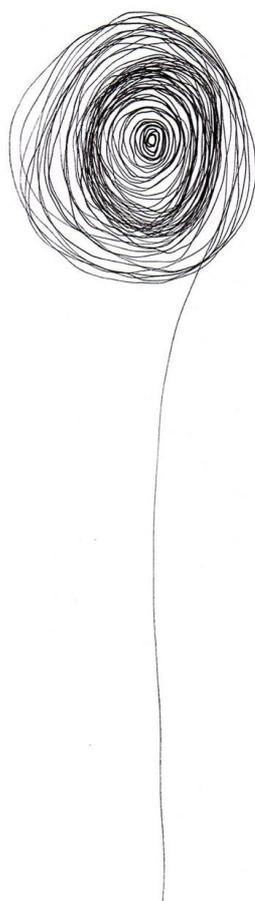


A POSSIBILIDADE

DO ABANDONO

HABITA O VAZIO

EM ESPIRAL.





SEGUIR

NA DELICADA

ESPESSURA

DA MATÉRIA

VIDA

TRANSBORDAR *infinitos*





O UNIVERSO

nos convida à inespantada
da vida.

Acolher a penumbra das
nebulosas, a luz de estrelas
que já se foram e o vazio
dos buracos negros é
fazer o exercício de acutar
a nossa própria indeli-
mitada, a infinitude que
persiste em nossa existência
finita.