

Alexandre Medeiros de Oliveira*

Patrícia Dias Prado**

*C*orpo, imaginário e coautorias

entre as artes, a educação e o brincar

*B*ody, imagination and co-authorship

between arts, education and play

RESUMO

Este artigo reflete sobre as dimensões corporais e expressivas na infância, fruto de pesquisa de doutorado em Educação, que investigou as dimensões lúdicas, estéticas e artísticas em processos educativos de iniciação artística entre educadores/as artistas e crianças na Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA) da cidade de São Paulo. A partir de narrativas poéticas reflexivas consideram-se os processos educativos, tendo como base analítica os campos dos estudos do brincar, dos estudos sociais da infância, da fenomenologia da percepção e do imaginário. Busca-se, assim, ampliar e aprofundar epistemologias e metodologias de iniciação artística e de pesquisa com crianças que, como produtoras de culturas, participam do agir educativo, concebendo poéticas em coautorias nos processos educativos em arte.

Palavras-chave: Crianças; Imaginário; Iniciação artística; Educação e Arte; EMIA.

ABSTRACT

This article reflects on the bodily and expressive dimensions in childhood, the result of doctoral research in Education that investigated the playful, aesthetic and artistic dimensions in educational processes of artistic initiation between artist educators and children at the Municipal School of Artistic Initiation (EMIA), in the city of São Paulo. Based on reflective poetic narratives, educational processes are considered using the fields of play studies, social studies of childhood, phenomenology of perception and the imaginary as an analytical basis. The aim is to broaden and deepen the epistemologies and methodologies of artistic initiation and research with children who, as producers of cultures, participate in educational action, conceiving poetics in co-authorship in art education processes.

Keywords: Children; Imaginary; Artistic initiation; Art and Education; EMIA;

O presente artigo parte das análises decorrentes da pesquisa de doutorado (Oliveira, 2022), junto à

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (FEUSP), que investigou o brincar, o imaginar e o criar nos processos de iniciação artística com crianças e seus/suas educadores/as artistas, na reflexão sobre as dimensões expressivas e performativas na infância e as dimensões lúdicas, estéticas e artísticas como experiências poéticas na educação de ambas/os (Machado, 2010; Machado, 2010a; Prado; Oliveira, 2021).

A investigação em questão realizou-se na Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA)¹, equipamento público e gratuito da cidade de São Paulo vinculado à Secretaria Municipal de Cultura. Construindo metodologias de pesquisa com crianças (Faria; Demartini; Prado, 2009; Prado; Oliveira, 2021), do tipo qualitativa e de caráter etnográfico² (Menga; Lüdke, 1986), foi realizada observação participante em três turmas de crianças, de 6 a 7 anos de idade e suas duplas de educadores/as artistas³ (cada qual de uma área de conhecimento das Artes: Teatro, Dança, Música e Artes Visuais), com conversas informais com as crianças e educadores/as artistas, e da cartografia (Silva, 2023). Como formas de registro e suporte material foram produzidos cadernos de campo, mapas do imaginário e do brincar, fotografias e desenhos das crianças, além da recolha das narrativas poéticas e avaliações semestrais dos/as educadores/as artistas (mediante autorização).

A fundamentação teórica parte dos estudos sobre o brincar (Piorski, 2016; Huizinga, 2001), em consonância com os estudos da fenomenologia do imaginário (Bachelard, 1991, 1999, 2001, 2003, 2008, 2009; Durand, 1997; Ferreira-Santos; Almeida, 2019, 2020; Duarte Junior, 2000), da percepção

¹ Para crianças e jovens de 5 a 13 anos, fundada em 1980 e distribuída em três casas no parque Lina e Paulo Raia, no Jabaquara, zona sul da cidade de São Paulo. Desenvolve proposta artístico-pedagógica nas linguagens da dança, teatro, música e artes visuais, com projeto de iniciação às artes e sua integração em processos criativos.

² Mais especificamente, por meio da etnografia interpretativa, diferenciando-se da simples coleta de dados, pois envolve uma imersão prolongada do/a pesquisador/a no campo de pesquisa, exigindo compromisso intersubjetivo nas interações com o grupo estudado. Caracteriza-se por descrições densas, que não se limitam aos detalhes, mas a situá-los em um contexto simbólico. No caso das pesquisas com crianças, a etnografia busca interpretar o significado das ações infantis dentro do sistema simbólico de suas culturas, em contexto (Marchi, 2018).

³ Apesar de a nomenclatura utilizada na EMIA ser de artista-professor, trataremos aqui como educadores/as artistas por compreender que a atividade exercida é educativa de natureza artística.

(Merleau-Ponty, 2011; Machado, 2010) e dos estudos sociais da infância, em torno das práticas e compreensões a respeito das culturas infantis e das culturas da infância (Prado; Souza, 2017; Martins Filho; Prado, 2020). Falamos aqui de um campo epistêmico que aborda a infância como categoria social de tipo geracional, com atributos inerentes, defendendo as crianças em sua ação autoral na sociedade como plenas de direitos e incluídas a grupos específicos, tais como classe social, etnia, gênero, idade, em intrínseca relação intra e intergeracional (Sarmiento, 2004, 2011).

Nossas análises foram fundamentadas a partir do método fenomenológico, o qual busca retornar às essências do conhecimento por meio da percepção, memória, imaginação e experiência vivida dos fenômenos, centrando-se na relação entre corpo e mundo. Considera o ser humano como um ser-no-mundo, engajado historicamente e situado em condições socioculturais (Merleau-Ponty, 2011, 1990a). Embora não seja uma metodologia científica tradicional, a fenomenologia se dedica ao estudo das essências da percepção e da consciência. O método também se propõe como uma forma de análise, conectando diferentes áreas do conhecimento, como Artes e Educação, para interpretar as culturas infantis. A pesquisa utiliza narrativas como ferramentas para compreender as relações entre pesquisadores, colaboradores e crianças, reconhecendo o papel ativo de todos na construção do conhecimento.

Os materiais produzidos e trazidos aqui neste artigo refletem as múltiplas avaliações construídas a partir das "[...] narrativas do olhar relacional acerca das crianças, grupos e situações" (Machado, 2010, p. 104). Dessa forma, ao considerar o método fenomenológico como uma ferramenta de análise, recorro às narrativas poéticas como modos de elucidar, apreender e compreender as relações, reconhecendo que tanto os pesquisadores quanto as crianças estão intrinsecamente envolvidos/as na construção do conhecimento, alicerçando bases para uma compreensão da educação em coautorias.

É neste mundo compartilhado em sua dimensão simbólica e cultural que emergem as culturas infantis (Fernandes, 2004; Prado, 1999), criadas e produzidas pelas

crianças a partir dos territórios, espaços socioculturais em que se encontram nas relações com outras crianças, jovens, adultos/as, idosos/as, elaborando e resignificando experiências sociais, manifestando-se e realizando-se culturalmente:

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

Durante a pesquisa na EMIA, nos empenhamos em compreender os diálogos entre artistas educadores/as e crianças como momentos de principiar causos e fabulações. Entendemos que dar seguimento às narrativas próprias das crianças pode engendrar e oferecer sentidos por ser descobertos e levados a cabo por elas, para isso, é preciso abrir este espaço: de sugestão às falas das crianças, aos seus conselhos e suas expressões; e de seus entendimentos sobre os processos que estão vivendo ao compartilharem suas experiências. Fomentar suas formas de expressão é incentivar que contem suas histórias e digam quem são, é positivar a plasticidade de suas criações, suas poeticidades (Paula, 2020).

Desponta na relação entre educadores/as artistas e crianças a premência em recuperar a experiência vivida e seu vigor no contato estético e estésico com o mundo (Duarte Junior, 2000), restaurando um sentido possível da sabedoria, num sentido da qualidade de envolvimento com os/as outros/as e seus dizeres de corpo inteiro (Prado, 2015b). Um mergulho compartilhado na experiência (Larrosa, 2002), em encontros que podem fazer surgir o valor constitutivo das próprias experiências, incluídas aquelas do brincar e imaginar (Benjamin, 1994).

Estes encontros nos abrem a possibilidade de ver as crianças e seus movimentos no mundo por meio de suas aproximações e distanciamentos, uma ação que corporalmente diz sobre suas singularidades e modos de empreender parcerias, de se envolver com as coisas e com os/as outros/as, ou não. Neste sentido, o brincar é o espaço em que aparecem os diversos repertórios expressivos das crianças, permitindo aos/às educadores/as artistas ouvirem as narrativas que vão se constituindo e atuarem com elas, de modo a potencializar materializações às expressividades que já ocorrem, pois a criação artística, ligada a uma ou várias linguagens artísticas, pode acontecer em par com a dimensão lúdica na infância. Compreendendo o brincar como linguagem que se articulada ao polimorfismo infantil (Merleau-Ponty, 1990a, 1990b), abre-se o diálogo às artes e seus modos de apresentar, interpretar e dar sentidos ao mundo.

[...] a criança é polimorfa, e essa característica de polimorfismo permite à criança a coexistência de possibilidades; a criança não é nem um “outro” absoluto, nem “o mesmo” que nós. [...] O polimorfismo é uma característica que se desdobra em todos os âmbitos da vida da criança: seu corpo é polimorfo, sua noção de tempo e espaço é polimorfa, sua expressividade na fala e no desenho também (Machado, 2010, p. 19).

Ao caminharmos como profissionais da infância, como educadores/as, pesquisadores/as e artistas (Prado; Souza, 2017), em direção a uma postura aberta pelos sentidos à escuta do que dizem as crianças em seus polimorfismos, gestualidades, expressividades, brincades, imaginades, moveres, dançades, silêncios e contemplanções, seguimos uma trilha na qual o encontro com elas, nos contextos educativos, rompe uma educação e uma iniciação artística unilateral e decidida, a priori, pelos/as educadores/as artistas. A tônica é o oposto, um acontecimento compartilhado na construção dos saberes e narrativas com as crianças, entre elas mesmas e entre os/as adultos/as (Prado, 2015a).

Traremos a ideia de narrativa poética⁴ como um modo ampliado, próprio de narrar e articular as experiências de campo compreendendo, inclusive, sua dimensão poética, os materiais, os processos e procedimentos teóricos-metodológicos, desde onde pretende-se a emergência interpretativa e os desdobramentos conceituais trazidos para o diálogo, aliando as incursões no campo e as reflexões conseguintes.

A partir de narrativas poéticas compreendidas enquanto exercício poético-analítico-crítico-reflexivo pudemos aceder às questões investigadas e esse acesso não foi possível aos/às observadores/as /pesquisadores/as como um dado puro, vêm do caldo experiencial vivido a cada encontro (Saura, 2014).

Neste artigo, traremos algumas interrogações presentes no decorrer da investigação de campo, em especial, a partir de sua última etapa, a qual se deu em uma turma de 12 crianças, 7 meninos e 5 meninas, com 7 anos (no segundo semestre de 2019), sob a orientação de uma dupla de educadores/as artistas de áreas distintas: Artes Visuais e Dança.

Assim, desde o referido campo e suas análises constituímos a narrativa poética nomeada de *Metamorfoses*, uma forma de construção textual que lançou mão de uma escrita advinda do processo de iniciação artística vivido com as crianças e educadores/as artistas, num exercício de escrita, memória e devaneio poético (Bachelard, 1999), com intuito de encontrar espaços de reflexão e de criação ao narrar o percurso, as experiências de criação, em que o grande tema poético norteador foi a metamorfose.

Pretendemos dialogar com os processos artísticos-pedagógicos vividos com esta turma pelo viés dos estudos do Imaginário, da Percepção, da Estesia (Durand, 1997; Duarte Junior, 2000; Ferreira-Santos; Almeida, 2019, 2020), salientando que a integralidade criativa na infância é corporal, plena em suas

⁴ Desdobramento das “Narrativas Poéticas da EMIA” propostas pela assistente pedagógica da Escola, a partir de 2014, para documentação artística e pedagógica dos processos realizados pelos/as educadores/as artistas com as crianças (Cunha, 2014).

narrativas, aparecendo a partir das expressividades das crianças, as quais constituem conhecimentos, comportando e transbordando culturalmente a dimensão simbólica e imaginária nos próprios encontros e relações no mundo - o que nos aponta para a participação das crianças no agir pedagógico engendrado no contexto dessa escola de iniciação artística.

Narrativa poética como caminho: percepção, campos sensíveis e imaginário

Metamorfoses

Esta proposta de narrativa poética a que demos o nome de *Metamorfoses*, durante o processo de iniciação artística com as crianças, inicia-se com a interrogação: se o corpo, o brincar e o imaginário estão entrelaçados, como olhar para essa integralidade e ver a emergência do simbólico nos dizeres, gestualidades e expressividades das crianças nos processos de iniciação artística? Seguindo a trilha do imaginário, investimos nossa atenção para os acontecimentos que surgem no contexto artístico-pedagógico e nos indicam possíveis desdobramentos que vão ao encontro das poéticas engendradas durante os processos criativos.

Tendo em mira uma educação que preze para que o outro se constitua a si mesmo de forma integral e em que a imaginação não seja cultivada com somenos importância que a racionalidade, esta narrativa pretende enveredar pelo caminho de uma poética que possa aparecer do encontro com as crianças nos campos vivenciados durante a pesquisa, campos cujos terrenos convocam a compreensão à sensibilidade dos sentidos e a uma estética do sensível:

A compreensão mais profunda que o sensível nos possibilita humaniza a reflexão, precisamente porque se trata de uma sensibilidade como organização de nosso campo perceptivo (permitindo a reversibilidade entre todos os sentidos: visão, olfato, tato, paladar, audição, cinestesia, intuição, etc.), ou seja, num determinado estilo de configuração simbólica que nos permite ter

acesso, pela potência poética imaginante, a determinados estratos de significação e sentidos (imaginário) (Ferreira-Santos; Almeida, 2019, p. 171).

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

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

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

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

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

[...] fenomenologia que tende a restituir [...] a ação inovadora da linguagem poética. De um modo mais geral, compreende-se também todo interesse que há, acreditamos nós, em determinar uma fenomenologia do imaginário onde a imaginação é colocada no seu lugar, no primeiro lugar, como princípio de excitação direta

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

Assim, esta narrativa poética dá-se como um exercício aberto pelo viés que pretende olhar tanto para a emergência dos temas que se desenvolveram artisticamente no processo de iniciação artística, quanto para os caminhos apontados pelos dizeres, expressividades das crianças, incluindo aqueles que não foram acolhidos, ou que não tiveram continuidades.

Primeiros laços.

Para voo

Para quedas

Para ir e voltar

Então...⁵

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

⁵ Poema criado durante a escrita da Tese.

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

Nesse caso, o ar fora o elemento dinamizador de nosso encontro e seu valor ascensional nosso projeto, nossa corporalidade:

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

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

[...] o conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens* – aparece-nos como o grande denominador fundamental onde se vêm encontrar todas as criações do pensamento humano. O imaginário é esta encruzilhada antropológica que permite esclarecer um aspecto de uma

determinada ciência humana por um outro aspecto de uma outra (Durand, 1997, p. 18).

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

Versão poética - primeiro encontro:

Corri puxando a linha, igual uma pipa
minhas mãos dançavam no ar,
a sala era céu.
Lancei para cima eu-meu paraquedista, pedrinha, graveto
em pontas de dedos.
Deitei no azul do arco-íris
voador amigo, comigo.
Eu ele lelé
de pular, saltar o arco e pousar em pé.⁶

Sobre transformações e sensação

Agora é outro dia. Na roda de conversas entre todos/as nós, adultos/as e crianças, o tema foi sobre transformações e metamorfoses. A conversa foi acontecendo e tomando o corpo das crianças que começaram a propor com seus corpos formas e movimentos que iam caracterizando um ser inventado. Percebendo isso, um dos educadores artistas trouxe um livro em francês de seres fantásticos, começou a mostrar as imagens e um menino começou a fazer a tradução daquela língua que chamou de espanhol, alegando que já fizera uma aula antes e que entendia o que estava escrito. Enquanto acontecia a

⁶ Poema criado durante a escrita da Tese.

leitura, uma menina brincava com suas mãos, fazia uma movimentação como se fossem asas, depois ficou rolando no chão segurando os próprios pés que, juntos, faziam suas pernas de asas, voava, balançando deslocava-se lateralmente sentada. A transformação começou aí e seu corpo era alado e aterrado ao mesmo tempo. Outras crianças viraram seres fantásticos e mostraram seus movimentos, suas danças, modos variados de andar, correr, rodar.



Imagem 1 – Duplometrio. Fonte: Acervo da pesquisa, EMIA, 2019.

A sequência das atividades foi desenhar em uma grande folha de papel o ser em que elas haviam se transformado. Uma outra menina começou a fazer seu desenho permeada pela sensação de seu movimento. De olhos fechados, ela movia seu braço suavemente sem tocar o lápis na folha, até que seu traço, que dançava no espaço, tocava o papel com a qualidade de sua sensação e

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

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

Ferreira-Santos e Almeida (2020), abordando o termo razão sensível, positivam o material sensível interconectado com a razão. Não seria mais uma questão de sobrevalorizar a razão cartesiana ou instrumental, separando, polarizando e diminuindo a dimensão da percepção sensível à expressão unicamente estética pertencente às artes, ou ao senso comum.

A razão sensível é inseparável do próprio ato de conhecimento, trata de repor a dimensão intuitiva, imaginária, metafórica e de devaneio poético enquanto partícipe, convergente, em relação de reciprocidade e câmbios na interpretação, atuando na compreensão fenomênica por um determinado dado sensível, “portanto, é parte indissociável da razão na busca pelo conhecimento” (Ferreira-Santos; Almeida, 2020, p. 103).

Nesse sentido, com Merleau-Ponty (1990b, p. 269), acrescentamos que a sensorialidade coexiste em uma relação integral e “afetiva com as coisas” e a dimensão corporal sensória “é reveladora de um certo modo de sincronização do sujeito encarnado com o mundo”.

Instigados por Fernando Pessoa (1999) e a partir da narrativa acima, concebemos as crianças em suas criações e desde suas expressividades, sensibilidades, percepções, imaginários, enfim, suas razões sensíveis que nos convocam a olhar para os corpos e nos encontrarmos com seus modos de dizer, reconhecendo e positivando seus modos de apropriarem-se daquilo que lhes tocam, ou seja, estar com as crianças em suas experiências sensíveis, que se constituem conhecimentos amparados pelos sentidos, pois um dado sensório sempre acontece conectado à estrutura corporal situada em um lugar no espaço e no tempo, na história e em uma dada facticidade.

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

Meu corpo é o lugar, ou antes, a própria atualidade do fenômeno de expressão (*Ausdruck*), nele a experiência visual e a experiência auditiva, por exemplo, são pregnantes uma da outra, e seu valor expressivo funda a unidade antepredicativa do mundo percebido e, através dela, a expressão verbal (*Darstellung*) e a significação intelectual (*Bedeutung*). Meu corpo é a textura comum de todos os objetos e é, pelo menos em relação ao mundo percebido, o instrumento geral de minha “compreensão” (Merleau-Ponty, 2011, p. 315).

Esses encontros guiados pelas crianças em seus movimentos apontam a culminância dos corpos pela expressividade dançada, teatralizada, que se dá a ver pelo movimento em suas realizações corporais, suas teatralidades (Machado, 2010). A indicação e o uso do papel como suporte para o desenho em sua produção de corpo inteiro foram motivo de modulação à realização das expressividades, primeiro na intimidade pelo suporte, segundo na partilha dessa intimidade no jogo aberto às visibilidades no espaço da brincadeira

quando colocada – pelo grafismo – em prática para a intervenção e participação dos pares, reverberando aproximações entre os corpos, o brincar e o desenho em ligação com o imaginário, pois:

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

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

O que está implicado em semelhante filosofia não é apenas uma teoria do conhecimento, mas uma antropologia para a qual o homem se concebe antes de tudo como ser-no-mundo, e o mundo como mundo humano e simbólico. A intencionalidade diz respeito ao modo de ser, de existir do homem e do mundo. Homem e mundo não são exteriores um ao outro, mas relativos transcendentemente, na totalidade de uma coexistência dinâmica que “transforma a natureza em mundo”. [...] a existência faz sentido enquanto ser-ao-mundo (Rezende, 1990, p. 13).

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

Versão poética - segundo encontro:

No começo da roda foi muita emoção

Ver menina, menino com bico de pato e rabo de leão
Menina borboleta da terra, menino virado em camarão
Com a onda a levar
Entre ir e volta
Numa dança emaranhada em Lilliput chegar⁷.

Agir educativo e a poética do imaginar

Martins Filho e Prado (2011) destacam que, após mais de duas décadas de pesquisas com crianças pequenas, torna-se crucial reconhecê-las como protagonistas e participantes ativas nas relações sociais e culturais. Elas não apenas criam e se apropriam de valores culturais, mas também desempenham papéis fundamentais na construção de suas próprias infâncias. As escolhas metodológicas nessa pesquisa são construídas a partir das concepções dos pesquisadores sobre crianças e infância, compreendendo-as como atores sociais competentes, capazes de ação e culturalmente criativas.

Convocamos e convidamos leitores e leitoras desse nosso artigo ao movimento de colocar-se em relação às crianças de modo que estejam abertos/as às suas provocações e aos seus modos de trazer e comunicar os assuntos que vêm à partilha. Convite ao exercício de ouvir e ouvindo reconhecer que o espaço de acontecimento do encontro educativo é de multiplicidades de afetos e de pessoas reais que, por estarem nesse espaço, são as responsáveis e integralmente partícipes de qualquer ato pedagógico que possa ser aí gerado, podendo tanto estarem sujeitos à submissão quanto chamados ao agir educativo que os considere na própria constituição do conhecimento, este, um ato político na Educação, chamando à coautoria (Freire, 1987, 1996).

Em relação ao agir educativo, imaginar faz parte de uma atuação que joga o jogo que se instaura entre as presenças em uma determinada trama situacional. Esse jogo na EMIA possibilitava a partilha do devaneio desperto de

⁷ Poema criado durante a escrita da Tese.

sonhadores/as para que este se fizesse comum, potencializado na iniciação artística de projetos conjuntos, elaborações inventivas cocriadas.

Nessa medida, temos que um devaneio poético compartilhado se abre igualmente em sua projetividade simbólica que nos indica caminhos das suas raízes primitivas, arcaicas às imagens instantaneamente presentes em um determinado contexto cultural, onde os seres imaginantes se encontram e se colocam em relação, atrelados às tramas afetivas e suas dinâmicas, sendo tocados e atravessados por elas (Larrosa, 2002).

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

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

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

de um mundo sonhado como berço de acolhimento. O mundo sonhado de um bem-estar nos põe inteiros na felicidade. E nesse mundo, o devaneio e o sonhador:

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

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

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

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

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

Destarte, o polimorfismo calcado como condição de apreensão do mundo na infância prolonga-se pela vida como realização da existência em

contextualidade, em relação com o conjunto de acontecimentos, fundado nos estados corporais da percepção instalada numa efervescência de sensações, pelos modos de interpretação pré-reflexiva e afetiva, repleta de traços de onirismo, marcado por uma experiência humana do tempo não cronológica e pelo imaginar.

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

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

Seria possível pensar o acontecimento educacional na EMIA como lugar do existir de cada criança no grupo? Talvez possamos nos encaminhar para um agir que prevê a abertura para com as situações, sejam elas as indicadas pelos/as educadores/as artistas ou aquelas em que as crianças mostram os caminhos, ainda que esses possam aparecer como desorganização, haja visto que o polimorfismo não tem um vetor único para a expressividade.

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

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

Tempo de crescer

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

As crianças foram se deitando e se acomodando de um determinado jeito, mais enroladas em si mesmas, apoiando-se lateralmente sobre os braços, tronco e pernas, alongando-se ao máximo, como na forma de uma estrela-do-mar, apoiando-se no chão sobre seus próprios joelhos e levando as mãos à frente,

mas sempre conectando-se por alguma parte do corpo com outra pessoa, ou parte deste corpo-peça de monstro, de modo a irem tocando-se, encaixando-se como se fosse um dominó que se estendia pelo espaço, porém com os corpos em uma forma serpenteada.



Imagem 2 – Camarão que dorme a onda leva. Fonte: Acervo da pesquisa, EMIA, 2019.

Essa criatura fantástica mobilizou relações, brincades com a imaginação, com o espaço, com o corpo e com os objetos. A conversão dos materiais disponíveis que remetiam a um trabalho já realizado, apoiados em ações que vinham se constituindo e convocando o imaginário, deu-nos de presente o monstro marinho. Esse ser insaciável saído do fundo de um mar primitivo, veio aprofundar as dimensões expressivas e oníricas do grupo de crianças e adultos, revelando a virtude da ação educativa compreendida em coautoria nos processos de iniciações artísticas, visto que devanear conjuntamente no mundo compartilhado é dar expressão e forma a algo que na intimidade seria um segredo.

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

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

Quando se valoriza alguma coisa, ideia, matéria, imagem, movimento, gesto etc., intensifica-se o objeto valorizado e essa ação “valorizante” aprofunda os sentidos desvelados na ação. Assim, uma imagem pode abrir-se em sua dimensão simbólica ao buscar uma certa materialização no plano das realizações dadas nas situações de comunhão; neste nosso caso, convocando seres fantásticos e suas histórias pela imagem de um monstro marinho materializado na junção de muitas peças de desenhos de partes do corpo humano. Essa criação coletiva situa-se no território da *imaginação criadora* (Bachelard, 1991, p. 3), a qual tem:

[...] funções completamente diferentes daquelas da imaginação reprodutora. Cabe a ela essa função do irreal que é psiquicamente tão útil como a função do real evocada com tanta frequência pelos psicólogos para caracterizar a adaptação de um espírito a uma realidade marcada pelos valores sociais (Bachelard, 1991, p. 3).

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

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

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

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

A criação que vem ao mundo pelas mãos do imaginário se faz presente nas expressividades, as quais se constituem enquanto devir criativo para o existir humano. O imaginário, expressando-se nas linguagens (modos de

acontecimento da expressão humana), convida ao exercício interpretativo das imagens, desejos, dos duplos sentidos e das metáforas, de uma poética dos corpos e seus dizeres. Dessa maneira, Bachelard (2008, p. 3) vem nos amparar nesta reflexão sobre o dinamismo que ocorre entre as imagens, que afloram nos encontros com as crianças e sua interconexão com a *imaginação criadora*, a qual correlaciona “a vida própria das imagens aos arquétipos”:

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

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

Nossos corpos, em suas dimensões perceptivas, inelutavelmente atados aos sentidos, consubstanciados ao imaginário, ao pensar, ajuizar, racionalizar, idealizar e simbolizar, voltam-se as suas capacidades de gestar e dar à luz as elaborações de significados, que nos atravessam em suas múltiplas formas de aparecimento e materializações.

Nesse caminho, com Duarte Junior (2000), dirigimo-nos à complexidade de uma educação estética, porém, não somente aquela difundida e validada no ensino formal, a qual caracteriza e dá aval teórico ao campo das artes, seus objetos, ideias, formulações, obras de arte e autores/as. Mas também à uma educação compreendida em sua dimensão sensível, estética, em que estética e estesia significam, como na origem na palavra grega: “... *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (Duarte Junior, 2000, p. 15).

Considerando nosso sentir como abertura estética ao mundo, aos/às outros/as e a nós mesmos/as (ser-no-mundo), dá-se que o viver a vida em sua

integralidade corporal não é encapsulado, é também uma abertura, uma passagem. Nessa passagem, há o fluir imaginário, das sensações, das percepções e emoções, uma corrente de vida da qual nós somente tomamos fugazmente consciência de uma ínfima parte, pois somos levados/as, arrastados/as e empurrados/as a algumas margens, muito mais do que conduzindo ou no controle de todos os afetos, escolhas, decisões e emoções:

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

Seguimos na direção de uma educação do sensível (Duarte Junior, 2000) e de sensibilidade (Ferreira-Santos, 2021), que considera no curso do próprio existir humano a dimensão estética-estésica. Dimensão que inclui os dizeres de uma corporalidade integrada aos seus gestos, as criações, aos desejos, a espontaneidade, ao imaginário – devaneio incorporado –, sonho compartilhado de um mundo inaudito, poética iniciadora:

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

Inclinamo-nos a um projeto que vislumbra uma educação que reconheça as pessoas enquanto criadoras. As crianças em seus atos em ligação com os

assuntos que as atravessam nos encontros com os/as outros/as, consigo mesmas, com o mundo, suas materialidades e o aspecto imaterial da cultura em seu conjunto simbólico, infundem seu agir educativo no contexto pedagógico. Daí o agir educativo ser um acontecimento em coautorias e a urgência por parte dos/as educadores/as artistas, coordenações e direções em considerar essa dinâmica enquanto constitutiva no conjunto das relações pedagógicas.

Considerações finais

As crianças da narrativa poética *Metamorfoses* nos indicam os contextos e afetos que circulam na cultura e – em meio aos processos de partilhas em iniciação artística com os/as educadores/as artistas – narram seus caminhos, tanto trazendo e reverberando os apelos socioculturais, quanto tendo espaço para outras formulações e expressividades na EMIA.

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

Nesse sentido, o imaginário e o surgimento das imagens pelas formas, gestos, movimentos, em seu aparecer expressivo, pela corporalidade, fala, ato comunicativo, podem vir a surgir enquanto algo que se manifesta no espaço das relações em sua luminosidade, devir poético e criador. Ao agir educacional, notadamente aquele de abertura artística – mas não só, pois há essa possibilidade nos contextos em que possa ocorrer encontros entre educadores/as e crianças –, cabe auxiliar esse nascimento da imagem à

materialidade expressiva como ato poético. Desse modo, partilhar as autorias é igualmente reconhecer que a contribuição é de cada um/a envolvido/a nesse processo e, portanto, de todos/as em relação.

Enfim, consideramos que os modos de ser na infância, na plenitude expressiva das crianças, propõem a coautoria em relação as articulações às linguagens, ao agir educativo, às próprias culturas infantis, ampliando seus contextos epistêmicos e culturais, que transbordam e adentram a trama de sentidos compartilhados com os modos de expressão adulta, preenchendo o mundo de experiências simbólicas e novos dizeres, outros existires.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BACHELARD, Gaston. **A Terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BACHELARD, Gaston. **A psicanálise do fogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BACHELARD, Gaston. **A Terra e os devaneios do repouso**: ensaio sobre as imagens da intimidade. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BACHELARD, Gaston. **A Terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BUFALO, Joseane Maria P. No espaço da creche, com o convívio das diferenças, emerge a cultura infantil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 14, p. 23-33, jun., 2003.

CARMO, Paulo Sérgio do. **Merleau-Ponty: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.

CUNHA, Sandra Mara. O que as “Narrativas Poéticas” têm a nos dizer sobre o ensino de arte para crianças na EMIA. In: SÃO PAULO. **EMIA em Revista**. Publicação da Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo. São Paulo: Secretaria de Cultura, 2014, p. 16-17.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2000.197855>. Acesso em: 30 ago. 2024.

DURAND, Gilbert. **A imaginação Simbólica**. São Paulo: Cultrix, EDUSP, 1988.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arqueologia geral**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. In: **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 229-250.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. **Crepusculário: conferência sobre mitohermenêutica & educação em euskadi**. São Paulo: FEUSP, 2021.

FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. **Antropológicas da educação**. São Paulo: FEUSP, 2019. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/318/279/1188>. Acesso em: 10 abr. 2024.

FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. **Aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética**. São Paulo: FEUSP, 2020. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/453>. Acesso em: 10 abr. 2024.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** p. 20-28, jan./abr., 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2024.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Marina M. **Merleau-Ponty e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARCHI, Rita de Cássia. Pesquisa Etnográfica com crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623668737>. Acesso em: 23 ago. 2024.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. 2 ed., Campinas: Autores Associados, 2020.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Merleau-Ponty na Sorbonne**: resumo de cursos: Filosofia e Linguagem. Campinas: Papirus, 1990a.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Merleau-Ponty na Sorbonne**: resumo de cursos: Psicossociologia e Filosofia. Campinas: Papirus, 1990b.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

OLIVEIRA, Alexandre M. de. **Brincar, Imaginar, Criar**: a iniciação artística com crianças e a poética na educação. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2022.tde-18012023-124439>. Acesso em: 23 jun. 2024.

PAULA, Bianca B. de. **A Poeticidade Contida nas Linguagens Artísticas e Estéticas da Educação Infantil**: vamos escutar a cor dos passarinhos fazendo o verbo delirar? Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.48.2020.tde-29092020-154243>. Acesso em: 20 jun. 2024.

- PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999.
- PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.
- PRADO, Patrícia D. As crianças pequeninhas produzem cultura?: considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**, FE-UNICAMP, Campinas, v. 10, p. 110-118, 1999.
- PRADO, Patrícia D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de B.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3 ed., Campinas: Autores Associados, 2009, p. 93-111.
- PRADO, Patrícia D. **Educação infantil: contrariando as idades**. São Paulo: Képos, 2015a.
- PRADO, Patrícia D. Por uma pedagogia da educação infantil de corpos inteiros. In: MELO, José Carlos de; CHAHINI, Telma Helena C. (Orgs.). **Reflexões & práticas na formação continuada de professores na educação infantil**. São Luis: EDUFMA, 2015b, p. 205-219.
- PRADO, Patrícia. D.; OLIVEIRA, Alexandre M. de. Expressividades, performatividades e infâncias: iniciação nas artes e territórios de experimentações. **Anais do XI Congresso da ABRACE**, v. 21, dez. 2021.
- PRADO, Patrícia D.; SOUZA, Cibele W. de. (Orgs.). **Educação Infantil, diversidade e Arte**. São Paulo: Laços, 2017.
- REZENDE, Antônio M. Apresentação. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. **Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de cursos: Filosofia e Linguagem**. Campinas: Papyrus, 1990, p. 11-15.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, p. 9-34, 2004. Disponível em: <http://sgmd.nute.ufsc.br/content/especializacao-cultural-digital/educacao-infantil/medias/files/culturas.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2024.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir. *et al.* **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 137-179. Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36757/1/Etnografia.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2024.

SAURA, Soraia C. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, 28 (1): 163-75, jan./mar., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/KT3JS89J3dKdcB5wrmsrj7f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2020.

SILVA, Andréa F. da. **Entre processos e performances de crianças criando dança: arte, corporalidade e experiência na EMIA**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2023.tde-06042023-110556>. Acesso em: 21 mai. 2024.

***Alexandre Medeiros de Oliveira** é Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP. Mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. Artista das Artes da Cena. Membro do Grupo de Pesquisa e Primeira Infância: Linguagens e Culturas Infantis – CORPINFÂNCIAS, FEUSP. E-mail: alexdrm@gmail.com
****Patrícia Dias Prado** é Profa. Dra. da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP. Pós-Doutora em Artes Cênicas, pela Escola de Comunicação e Artes, ECA-USP. Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, FE-UNICAMP. Líder Grupo de Pesquisa (CNPq): Pesquisa e Primeira Infância: Linguagens e Culturas Infantis – CORPINFÂNCIAS, FEUSP. E-mail: patprado@usp.br

Recebido em 18 de maio de 2024

Aprovado em 09 de setembro de 2024