



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E
PRÁTICAS ESCOLARES

A CORPOREIDADE INFANTIL NO PROJETO “ARTE POR
TODA PARTE” SOB O OLHAR DE EDUCADORES E ARTE-
EDUCADORES

PATRÍCIA UEBE RIBEIRO

São João del-Rei – MG

2017

Patrícia Uebe Ribeiro

**A CORPOREIDADE INFANTIL NO PROJETO “ARTE POR
TODA PARTE” SOB O OLHAR DE EDUCADORES E ARTE-
EDUCADORES**

Texto apresentado ao Programa de Pós-graduação
Processos Socioeducativos e Programas Escolares
como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Aparecido Damiano

São João del-Rei – MG

2017

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R484c Ribeiro, Patricia Uebe.
 A corporeidade infantil no Projeto "Arte Por Toda
 Parte" sob o olhar de educadores e arte - educadores
 / Patricia Uebe Ribeiro ; orientador Gilberto
 Aparecido Damiano. -- São João del-Rei, 2017.
 230 p.

 Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos
 Socioeducativos e Práticas Escolares) --
 Universidade Federal de São João del-Rei, 2017.

 1. Corporeidade. 2. Arte. 3. Vida Infantil. 4.
 Projeto Arte Por Toda Parte. I. Damiano, Gilberto
 Aparecido, orient. II. Título.

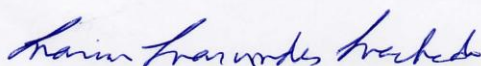
Patrícia Uebe Ribeiro

**“A CORPOREIDADE INFANTIL NO PROJETO “ARTE
POR TODA A PARTE” SOB O OLHAR DE
EDUCADORES E ARTE-EDUCADORES”**

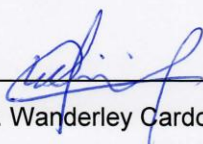
Banca examinadora:



Prof. Dr. Gilberto Aparecido Damiano – Orientador
Universidade Federal de São João del-Rei – MG



Profa. Dra. Marina Marcondes Machado – Titular
Universidade Federal de Minas Gerais



Prof. Dr. Wanderley Cardoso de Oliveira – Titular
Universidade Federal de São João del-Rei – MG

SÃO JOÃO DEL-REI
março 2017

Dedico esta pesquisa a todas as crianças, que, com seus corpos-luzes,
iluminam os nossos dias e, com olhares reluzentes sobre as
descobertas, nos inspiram a arte do encantamento pelas coisas simples
e profundas da vida.

Aos meus filhos amados, Augusto e Ricardo, por serem as luzes mais
vivas e brilhantes da minha existência.

AGRADECIMENTOS

Ao agradecer, sinto-me, assim, fruto maduro no pé...

Agradeço primeiramente a Deus, Pai de infinito amor e misericórdia, por me fazer semente rica de possibilidades; por me amar, inspirar e fortalecer nas experiências; por me regar e podar em todas as estações; e por me permitir estudar, construir e multiplicar saberes.

Agradeço aos meus pais, Manuel e Terezinha, meus amores tão profundos, pelo plantio desta semente no tempo certo e por me nomear, educar, vibrar com cada conquista desde que rompi a terra-mãe e entender o sentido de cada movimento, recolhimento ou expansão; por sempre acreditarem que tudo que faço faz florescer e germinar; e por cuidarem e zelarem pelos meus brotinhos, sempre que precisei.

Agradeço imensamente à minha irmã Cristiane, flor linda do meu galho, que compartilha os mesmos ventos, tempestades e as esperanças dos dias de sol; por vivermos experiências tão parecidas e próximas, que se confundem na história bonita que juntas escrevemos; por seu olhar atento, palavras de ânimo, paciência nas leituras cuidadosas e ricas; e pelos *feedbacks* motivadores. “Ah, se todos fossem no mundo iguais a você...”

Aos meus amados irmãos, Rodrigo e Manu, pela admiração e carinho e por vibrarem a meu favor, aguardando um pouco à distância o desabrochar de todo empenho.

Ao meu esposo Cidinho, meu amor, por tirar a semente crescida da terra e replantar, em outro canto, em um vaso bonito. Cuidar ao seu modo, dar calor, frescor e sabor, seja nos dias de sol ou chuva; por me dar raiz e ensinar que podemos estar em qualquer lugar fazendo qualquer coisa, menos ficar fincado na terra vendo a vida passar. Obrigada, pelo plantio bonito das nossas sementinhas nomeadas e por atravessarmos o tempo junto, entre rosas ou espinhos, no grande jardim da vida.

Ao meu jardineiro querido, meu orientador Gilberto Damiano, que, com seu chapéu e regador, se dispôs a adubar, podar, educar, remexer a terra, respeitar as folhas, valorizar as ervas daninhas, acreditando que tudo tem seu valor no tempo que traz a colheita certa. Você floresceu comigo! Por me ensinar que cada vez que olhamos, pensamos ou sentimos, a vida se abre como uma eterna novidade. Obrigada, pela parceria, confiança e acolhimento nesta experiência tão enriquecedora.

Aos membros da Banca, Prof. Wanderley Oliveira e Profa. Marina Marcondes Machado, por terem aceitado o convite e pela competência profissional e sensibilidade das

importantes sugestões e contribuições! Como beija-flores, vocês polinizam, sopram e nos lançam a outras terras e novos rumos.

Às florzinhas lindas, tão faceiras e coloridas, que fazem do meu jardim um lugar mais interessante e alegre. Obrigada, por todo apoio, carinho e crises de riso: Flávia Magela Ferreira, Lucia Helena Pena Pereira, Dilcéia, Raquel Borges, Alessandra Carvalho, Gisele, Tia Gorete, Rita Sousa, Eleny Carriço, Thalita Ferreira, Patrícia Martins e Virginia Maria da Silva. Às “Musas do Mestrado”: Adriana Lameda, Flaviana, Franciane, Katiússia, Jacque Sade, Vanesca, Mariana, Angélica, Bruna, Bianca, Ana Maria, Lais e Rafaela. Obrigada, também, ao querido cravo, Marcinho Lima, pela amizade e companheirismo de tantos anos.

À direção, supervisão, professores, arte-educadores e alunos das escolas municipais Elpídio Ramalho e Menino Jesus, por me abrirem um campo fértil, extenso, para plantar e para colher, onde puder ver a grandeza das miudezas, me relacionar com uma variedade de “insetos”, “passarinhos”, “borboletas”, “camaleões”, “macacos”..., todos juntos, e entender que sempre haverá flores e frutos, doces e amargos, para serem tocados, experimentados e (re)descobertos. Obrigada, pela acolhida sempre carinhosa e disponível. Todos têm meu carinho, respeito e admiração. Gratidão imensa.

Obrigada ao Teatro da Pedra, ao Projeto Arte por Toda Parte, em que destaco minha querida Fernanda Nascimento, o diretor Juliano Pereira e as arte-educadoras Paula, Alessandra e Mariana; por toda disponibilidade, interesse e contribuições; por me mostrarem que há tantas sementes diferentes e que é exatamente nisso que reside a beleza; que cada um carrega sua história, seu colorido próprio e, ao contato com outras, desabrocham. E caso a casca seja muito dura, existem sons, toques e contos que ajudam a florescer. Vocês são lindos semeadores de sonhos.

À Secretaria Municipal de São João del-Rei, à Escola Municipal Bárbara Heliodora, ao Instituto de Ensino Superior Presidente Tancredo de Almeida Neves (IPTAN) e à Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), canteiros férteis do saber, que humanizam e enaltecem minha condição de aprendiz/educadora, para que possa ser árvore.

Agradeço a todos e a todas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta etapa e que acreditaram no meu potencial e em minha determinação.

Vou, assim, de flor em flor, de fruto em fruto, de semente a semeadora, apenas sendo. Disposta a “conhecer as manhãs e as manhãs, o sabor das massas e das maçãs. É preciso amor pra poder pulsar, é preciso paz pra poder sorrir, é preciso a chuva para florir!...” (Almir Sater).

Gratidão!!!!

- Para apalpar a intimidade do mundo é preciso saber:*
- a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca*
 - b) O modo como as borboletas preparam o dia para morrer*
 - c) Por que as borboletas de tarja vermelha têm devoção por túmulos*
 - d) Se o homem que toca de tarde seu fagote, tem salvação*
 - e) Que um rio que flui entre dois jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre dois lagartos*
 - f) Como pegar a voz de um peixe*
 - g) Qual o lado da noite que emudece primeiro.*
- etc.*
etc.
etc.

Desaprender oito horas por dia ensina os princípios
(Manuel de Barros, 2000)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APTP	Arte por Toda Parte
AE1	Arte-educadora 1
AE2	Arte-educadora 2
CAO	Centro de Artes e Ofícios
CPPA	Curso de Preparação para Atores
CTM	Companhia Teatral Manicômicos
DECENEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
E	Entrevista
EMER	Escola Municipal Elpídio Ramalho
EMMJ	Escola Municipal Menino Jesus
EMP	Escola Municipal Polichinelo
FI	Filmagem
FT	Foto
FUNREI	Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei
IPTAN	Instituto de Ensino Superior Presidente Tancredo de Almeida Neves
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NECCEL	Núcleo de Estudos Corpo, Cultura, Expressão e Linguagem
NC	Notas de Campo
OP	Observação Participante
PNE	Plano Nacional de Educação
PPEDU	Programa de Pós-graduação em Educação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PRONAC	Programa Nacional de Apoio à Cultura
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil
SATED-MG	Sindicato de Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversão de Minas Gerais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TP	Teatro da Pedra
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Encontro com as arte-educadoras do Teatro da Pedra.....	29
Figura 2: Área de lazer.....	40
Figura 3: Parque.....	40
Figura 4: Galpão e espaço de apresentações.....	40
Figura 5: Sala de recepção.....	40
Figura 6: Mapa do Campo das Vertentes onde atua o APTP.....	49
Figura 7: Roda de apresentação dos participantes do encontro.....	52
Figura 8: Atividade lúdica com bolas coloridas.....	53
Figura 9: Atividade de atenção, percepção e agilidade.....	53
Figura 10: Os arte-educadores Flávio Rezende e Fernanda Nascimento.....	54
Figura 11: A arte-educadora Paula Oliveira propondo reflexões	54
Figura 12: Atividade lúdica com movimento de animais	55
Figura 13: Atividade com a música “Olha o camaleão”	55
Figura 14: Construção de cenário para peça teatral	55
Figura 15: Produção cenográfica a partir de tecidos.....	55
Figura 16: Apresentação da história “As lagartas negras”	56
Figura 17: Apresentação da história “O casamento da filha do rei”	56
Figura 18: Sala de reunião/biblioteca do APTP.....	58
Figura 19: Estante com material de pesquisa sobre arte/educação.....	58
Figura 20: Alguns livros utilizados nas pesquisas sobre arte e educação.....	58
Figura 21: Exemplares da revista “Com a Palavra”	59
Figura 22: Apresentação de Natal.....	85
Figura 23: Apresentação teatral no pátio da EMER	106
Figura 24: Apresentação teatral no pátio da EMER	106
Figura 25: Apresentação teatral na sala da EMER	106
Figura 26: Apresentação teatral na sala da EMER.....	106
Figura 27: Atividades de desenho das crianças da EMER	107
Figura 28: Atividades de desenho das crianças da EMMJ	108
Figura 29: Atividades de desenho das crianças da EMMJ	108
Figura 30: Atividades de desenho das crianças da EMMJ	108
Figura 31: Brincando com os corpos – EMER	149
Figura 32: Movimentos infantis “paralelos” às atividades propostas – EMMJ	149

Figura 33: O corpo da arte-educadora interagindo com o corpo das crianças por meio do toque.....	150
Figura 34: Roda na EMMJ.....	151
Figura 35: Roda na EMER	151
Figura 36: Comunicação não verbal.....	152
Figura 37: Interação entre professora e arte-educadora	156
Figura 38: Participação da professora em uma das aulas do APTP.....	161
Figura 39: Criança no canto próximo à mesa e realizar as atividades naquele local	164
Figura 40: Meninos brincando ou “brigando”?.....	164
Figura 41: Brincadeira com o tema “casas”	173
Figura 42: Início de uma atividade de relaxamento	182
Figura 43: Criança no colo da professora dificultando suas ações	187
Figura 44: Espaço externo do EMMJ	190
Figura 45: Sala de atividades do APTP na EMER	191
Figura 46: Crianças trocando ideias sobre suas produções	202
Figura 47: Crianças se divertindo com suas produções	202
Figura 48: Casinhas de Gnomo	206
Figura 49: Apresentação teatral	209
Figura 50: Apresentação teatral	209
Figura 51: Professoras e arte-educadora juntas em apresentação	209

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Procedimentos metodológicos.....	34
Quadro 2: Discurso A – Como você vê Projeto Arte Por Toda Parte nas escolas de Educação Infantil de São João del-Rei?.....	113
Quadro 3: Discurso A – Você acha que ele contribui para o desenvolvimento das crianças? Caso a resposta seja positiva, de que maneira?.....	113
Quadro 4: Discurso A – O que você vê de positivo e de negativo no Projeto?.....	114
Quadro 5: Discurso A – Algumas professoras acompanham as aulas, outras não. O que você pensa sobre isso?.....	115
Quadro 6: Discurso A – Para você, o que é desenvolvimento?.....	116
Quadro 7: Discurso A – Como você percebe a corporeidade dos alunos a partir do Projeto?.....	117
Quadro 8: Discurso B – Como você vê o Projeto Arte Por Toda Parte nas escolas de Educação Infantil de São João del-Rei?.....	118
Quadro 9: Discurso B – Você acha que ele contribui para o desenvolvimento das crianças? Caso a resposta seja positiva, de que maneira?	119
Quadro 10: Discurso B – O que você vê de positivo neste Projeto? E de negativo?.....	120
Quadro 11: Discurso B – Algumas professoras acompanham as aulas, outras não. Você acompanha as aulas do grupo?	120
Quadro 12: Discurso B – Para você, o que é desenvolvimento?.....	121
Quadro 13: Discurso B – Como você percebe a corporeidade dos alunos a partir do Projeto?	121
Quadro 14: Discurso C – Como você vê o projeto Arte por toda parte nas escolas de Educação Infantil de São João del-Rei?.....	122
Quadro 15: Discurso C – Você acha que ele contribui para o desenvolvimento das crianças? Caso a resposta seja positiva, de que maneira?	123
Quadro 16: Discurso C – O que você vê de positivo neste Projeto? E de negativo?.....	126
Quadro 17: Discurso C – Algumas professoras acompanham as aulas, outras não. O que você pensa sobre isso?.....	127
Quadro 18: Discurso C – Para você, o que é desenvolvimento?.....	128
Quadro 19: Discurso C – Como você percebe a corporeidade dos alunos a partir do Projeto?.....	129

Quadro 20: Discurso D – Como você vê o Projeto Arte Por Toda Parte nas escolas de Educação Infantil de São João del-Rei?.....	130
Quadro 21: Discurso D – Você acha que ele contribui para o desenvolvimento das crianças? Caso a resposta seja positiva, de que maneira?	131
Quadro 22: Discurso D – O que você vê de positivo neste Projeto? E de negativo?.....	131
Quadro 23: Discurso D – Algumas professoras acompanham as aulas, outras não. O que você pensa sobre isso?.....	132
Quadro 24: Discurso D – Para você, o que é desenvolvimento?.....	132
Quadro 25: Discurso D – Como você percebe a corporeidade dos alunos a partir do Projeto?.....	132
Quadro 26: Discurso E – Como você vê o Projeto Arte Por Toda Parte nas escolas de Educação Infantil de São João del-Rei?.....	133
Quadro 27: Discurso E – Você acha que ele contribui para o desenvolvimento das crianças? Caso a resposta seja positiva, de que maneira?	134
Quadro 28: Discurso E – O que você vê de positivo neste Projeto? E de negativo?.....	136
Quadro 29: Discurso E – Algumas professoras acompanham as aulas, outras não. O que você pensa sobre isso?.....	137
Quadro 30: Discurso E – Para você, o que é desenvolvimento?.....	138
Quadro 31: Discurso E – Como você percebe a corporeidade dos alunos a partir do Projeto?.....	138

RESUMO

Os estudos propostos por esta pesquisa consideram a corporeidade como importante fundamento para a construção de saberes significativos. Quando os olhares se debruçam sob a corporeidade, abrem-se possibilidades para a compreensão de vários fenômenos da vida como: as relações humanas em diversos contextos, os processos de descobertas e construções dos conhecimentos, as manifestações sensíveis como as artísticas e as implicações da razão e da emoção na vida das pessoas, dentre outros. O objetivo é compreender as percepções dos educadores e arte-educadores sobre a corporeidade infantil a partir das atividades de arte que são propostas e desenvolvidas nas escolas públicas municipais de Educação Infantil de São João del-Rei pelo Projeto “Arte por Toda Parte” (AFTP), que atualmente é o maior responsável pelas intervenções de arte-educação que acontecem nas escolas da região. Alguns pressupostos teóricos foram utilizados como bússola para abordar questões conceituais, procedimentais e atitudinais relacionadas à corporeidade, à arte e à infância, elencadas em autores como: Merleau-Ponty (1975, 1990a, 1990b, 1991, 2002, 2004, 2006a, 2006b, 2006c, 2011, 2012), Assmann (1995, 1998), Garcia (2002), Barbosa (1984, 1998, 2001, 2002a, 2002b), Machado (2010a, 2010b, 2012), Nóbrega (1999, 2007, 2009, 2010, 2016) e Sarmento (2003, 2004, 2005). Trata-se de uma pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica, com observação participante e entrevistas com três professoras e duas arte-educadoras. Para interpretar as falas, foi utilizada a análise ideográfico-nomotética (BICUDO, 2000, 2006, 2011). Ciente de que os estudos que aliam corporeidade e arte como ciências da educação vêm se ampliando, o empenho desta pesquisa torna-se um trabalho relevante, uma vez que vem ao encontro das necessidades educativas da contemporaneidade de considerar a corporeidade como eixo central da educação. Dentre as conclusões, sinaliza-se que a arte contribui para a expressão corporeidade infantil por possibilitar à criança maior plenitude da existência. A arte respeita o modo de ser onírico e o pensamento polimorfo da criança, permitindo uma vivência temporal e espacial em consonância com seu modo de perceber o mundo. Na arte, a criança desenvolve seu corpo; ou seja, desenvolve-se pelo contato com outros corpos, por meio de próprias percepções e pela diversidade de linguagens a que tem acesso. Na arte-educação, na qual há uma intencionalidade educativa com vistas à corporeidade, as propostas de produção, fruição e contextualização trazidas pelo AFTP deixam a criança mais disponível para perceber o mundo, onde a imitação, a imaginação, o jogo e a roda se revelam como importantes condutores desse processo formativo. Que os saberes provocativos da pesquisa permitam pensar e construir uma educação mais significativa, em que a corporeidade seja considerada, cada vez mais a dimensão primeira do processo educativo.

Palavras-chave: Corporeidade. Arte. Vida Infantil. Projeto Arte por Toda Parte.

ABSTRACT

The studies proposed by this research consider corporeity as an important foundation for the construction of meaningful knowledge. When we set our sights on corporeity, we open possibilities for the understanding the various phenomena of life such as: the human relations in diverse contexts, the processes of discoveries and the construction of knowledge, the sensitive manifestations, as the artistic ones, and the implications of the reason and the emotion in people's life, among others. The objective is to understand the perceptions of educators and art-educators about children's corporeity from the art activities that are proposed and developed in the municipal public schools of Early Childhood Education in São João del-Rei by the "Arte Por Toda Parte" Project (AFTP), which is currently the main responsible for the interventions of art-education that happen in the schools of the region. Some theoretical assumptions were used as a compass to address conceptual, procedural, and attitudinal issues related to corporeity, art and childhood, listed in some authors such as Merleau-Ponty (1975, 1990a, 1990b, 1991, 2002, 2004, 2006a, 2006b, 2006c, 2011, 2012), Assmann (1995, 1998), Garcia (2002), Barbosa (1984, 1998, 2001, 2002a, 2002b), Nóbrega (1999, 2007, 2009, 2010, 2016) and Sarmiento (2003, 2004, 2005). This is a qualitative research of phenomenological approach, with participant observation and interviews with three teachers and two art-educators. In order to interpret the statements, an ideographic-nomothetic analysis was used (BICUDO, 2000, 2006, 2011). Aware that the studies that combine corporeity and art as an education science have been expanding, the commitment of this research becomes a relevant work, since it meets the contemporary educational needs of considering corporeity as the central axis of education. Among the conclusions, it is pointed out that art contributes to the expression of infantile corporeity for enabling the child to have a fuller life. The art respects the dreamlike way of being and the polymorphous thinking of the child, allowing a temporal and spatial experience in line with its way of perceiving the world. In art, the child develops its body through contact with other bodies, through its own perceptions and the diversity of languages to which it has access. In art-education, in which there is an educational intentionality towards corporeity, the proposals of production, enjoyment and contextualization brought by the AFTP leave the child more available to perceive the world, where the imitation, the imagination, the game become important drivers of this training process. The provocative knowledge of this research allows us to think and construct a more meaningful education, in which corporeity is considered, more and more the first dimension of the educational process.

Keywords: Corporeity. Art. Child Life. Arte Por Toda Parte Project.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	22
1.1 “Ai bota aqui, ai bota aqui o seu pezinho. O seu pezinho bem juntinho com o meu”: os primeiros passos	27
1.2 “Os escravos de Jó jogavam caxangá, tira, põe... deixa ficar”: explicando os recortes	30
1.2.1 “Era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada..., mas era feita com muito esmero...”: a escolha das escolas.....	30
1.2.2 “1, 2, 3 indiozinhos, 4, 5, 6 indiozinhos... todos num pequeno bote”: crianças, professores e arte-educadores, os sujeitos da pesquisa.....	31
1.3 “Aí, eu entrei na roda para ver como se dança, eu entrei na contradança, eu não sei dançar...”: A Observação Participante e os recursos metodológicos.....	32
1.4 “Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar. Vamos dar a meia volta, volta e meia, vamos dar”: a entrevista fenomenológica como o encontro do “achado”	34
1.4.1 O contato com as escolas e o roteiro de entrevistas	35
1.5 “Da abóbora faz melão, do melão faz melancia... faz doce, sinhá... faz doce, sinhá Maria”: análise ideográfico-nomotética.....	36
1.5.1 Da questão à compreensão: as entrevistas	37
1.5.2 A organização da Análise Ideográfico-nomotética	37
2 DESCRIÇÃO DO PROJETO ARTE POR TODA PARTE (AFTP).....	39
2.1 Projeto Arte Por Toda Parte: em cada ponto um conto, em cada canto um encanto.....	39
3 CORPOREIDADE, ARTE E VIDA INFANTIL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS SOB UMA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA	62
3.1 Corporeidade e vida infantil	62
3.2 Arte e arte-educação	76
3.3 Infância e vivências: “cem” ou “sem” possibilidades?	88
3.3.1 Unidunitê... criança, cadê você?	89

3.3.2 “Eu em cima, eu embaixo. Eu com ele, eu com ela, nós com eles...”: educação infantil e a multiplicidade de experiências	94
3.3.3 “Como pode um peixe vivo, viver fora da água fria?... como poderei viver, como poderei viver, sem a sua, sem a sua, sem a sua companhia”: o eu, o outro e o mundo.....	98
3.3.4 “Vamos dar a meia volta, volta e meia, vamos dar...”: o “retorno às coisas mesmas” pela ciência das crianças	101
4 ANÁLISE IDEOGRÁFICO-NOMOTÉTICA: ORGANIZAÇÃO E COMPREENSÃO..	111
4.1 A organização da análise ideográfica	111
4.1.1 Arte-educadora Aline	112
4.1.2 Professora Mirela.....	117
4.1.3 Professora Cleide	122
4.1.4 Arte-educadora Marina.....	129
4.1.5 Professora Marcia	133
4.2 Resumo das Asserções Articuladas	139
4.3 Matriz nomotética.....	1444
4.4 Categorias abertas.....	1456
4.4.1 O sentido do “outro” nas experiências colaborativas e compartilhadas	147
4.4.2 Corpo e corporeidade no contexto do APTP	157
4.4.3 Diferenças entre o trabalho de professoras e o de arte-educadoras.....	169
4.4.4 A perda da liberdade e a (in)disciplina: pontos de tensão entre educadores e arte-educadores	183
4.4.5 A visão das professoras e arte-educadoras sobre o “desenvolvimento” das crianças no Projeto Arte Por Toda Parte.....	192
4.4.6 A presença do lúdico nas aulas do APTP.....	2011
CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
REFERÊNCIAS	2166
ANEXOS	2222

INTRODUÇÃO

*Sou hoje um caçador de achadouros da infância.
Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos
meninos que fomos.*

Manoel de Barros (2010a, p. 67)

A presente pesquisa aborda como tema central a corporeidade infantil a partir das intervenções de arte-educação do grupo Arte por Toda Parte (AFTP), nas escolas públicas de Educação Infantil, Escola Municipal Elpídio Ramalho (EMER) e Escola Municipal Menino Jesus (EMMJ), no contexto do município de São João del-Rei. O AFTP é um grupo de base teatral que desenvolve diversas atividades artísticas, como teatro, música, literatura, artes plásticas e visuais, dentre outras.

Meu envolvimento com a temática da Corporeidade associada à Arte surgiu das minhas próprias vivências, do contato corporal com a arte desde a infância, por meio do qual fui sensibilizada e transformada. Algumas experiências, também nos campos acadêmico e profissional, foram (e ainda são) determinantes para despertar o interesse de conhecer mais e melhor as interfaces corpo/arte, as quais compartilho aqui. Nasci artista! Bem, ao menos era o que muitos da minha família diziam. Essa ideia era reforçada por minha mãe que sempre me arrumava com cuidado, laços e fita para os momentos nos quais eu iria dançar, cantar e declamar para uma seleta plateia: a família. O avô achou por bem me matricular em um curso de dança. Vai ser bailarina, diziam alguns. Mas quando a própria professora de dança confirmou a possibilidade, não restaram mais dúvidas. Meu tio materno tratou de investir seu pagamento em filmes para máquina fotográfica, pois não poderia deixar de registrar em fotos as principais apresentações.

Quando entrei na escola, as coisas começaram a mudar um pouco. Não seria mais bailarina, pois a “coisa” estava ficando cara demais. Dessa vez, apostaram que eu seria atriz, porque a apresentação de teatro da escola, na Semana da Alimentação, tinha sido impecável, rendendo-me apelido de bananinha por alguns anos. Mas a professora do primeiro ano apostava que eu seria mesmo escritora e dizia ainda que encerrar a carreira de professora com uma aluna com redações tão interessantes tinha sido um presente para ela, que aguardaria os anos para ver minhas produções no futuro.

Mas a adolescência trouxe outros caminhos. Cheguei a acreditar que seria cantora. Cantei em barzinhos, festas de família e rodas de viola. Entre uns incentivos e outros, já na fase adulta, fui estudar canto e me formei em canto lírico pelo Conservatório Estadual de

Música Padre José Maria Xavier. No mesmo período, participei como integrante de um grupo de percussão, chamado Mucambo, e outro de teatro de rua, a Cia. Trupizupi. Sempre envolvida com afazeres artísticos, arte, artesanato, “contação” de histórias e experiências estéticas de variadas nuances, fui realmente tomando gosto e, por mais que a vida me apresentasse diferentes oportunidades, eu nunca saí da arte e nem a arte saiu de mim.

Nesse caminho de construções sensíveis, um sentimento sempre foi muito forte, o arrebatamento. Na arte, pela arte e com a arte, minha vida se plenificou e tomou um tom muito mais interessante. Muitas surpresas me arrancaram do lugar comum. Esse foi um processo de autoformação, de um caminho que foi se desenhando ao caminhar, dando cada vez mais sentido à minha condição de ser-no-mundo. O fato é que não nasci artista, fui me construindo pelo contato com a arte. Em uma experiência de corpo inteiro, fui descobrindo o mundo e sendo por ele descoberta. Senti, vivi e experimentei minha corporeidade em um processo contínuo, de trocas mútuas, “afetamentos” diversos e aprendizados constantes.

Após terminar o Ensino Médio, em 1989, fui aprovada em um concurso público estadual para atuar como auxiliar de Secretaria, que foi o meu primeiro contato profissional com a escola. Uma experiência rica, por meio da qual pude aprender sobre gestão escolar e conhecer melhor os aspectos administrativos e as relações sociopedagógicas. Após um ano trabalhando, fui “desviada” de função, quando fiquei responsável pelos eventos artísticos da escola, por ensaiar e organizar as apresentações, pois me interessava muito por essas atividades, dando palpites e me oferecendo sempre para dar alguma contribuição.

Em 1990, ingressei na Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei (FUNREI), hoje Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), onde encontrei uma ciência muito versátil, na qual cabem vários olhares e áreas afins, inclusive as experiências com o corpo e a arte: a Educação. Não foi uma escolha imediata, nem simples. Pensava em ser jornalista ou publicitária, mas, dadas as dificuldades de estudar fora da cidade, ingressei no curso de Pedagogia. Sempre digo que foi a Pedagogia quem me encontrou, e não o contrário. Um campo sensível, flexível e também contraditório, que, com o tempo, aprendi a amar.

Tive a oportunidade de ser aluna bolsista, participante de Projeto de Extensão, denominado Centro de Artes de Ofícios (CAO), junto com a professora de arte-educação Lucia Bortolo de Rezende, cujo objetivo era desenvolver técnicas de produção de papéis reciclados. Estes eram utilizados para a confecção de agendas, cadernos, blocos e convites feitos pelos alunos bolsistas e vendidos, cuja renda retornava para o próprio projeto. Percebia, nessa época, uma forte tendência em associar arte à produção. Não estudávamos muito sobre

princípios ou fundamentos da arte ou arte-educação, mas éramos bons para desenvolver as técnicas ou atividades propostas pela professora. Além da grata experiência desse aprendizado, recordo-me da maneira educada, delicada e alegre como a professora Lúcia conduzia o projeto, despertando-me uma admiração imensa por sua pessoa e, assim, pela arte como um todo.

Ao término do ensino superior em 1994, fui aprovada em um concurso público da Prefeitura de São João del-Rei para a função de supervisora pedagógica de Educação Infantil. Percebi, de imediato, um caminho aberto e propício para lidar com elementos interessantes: vivências lúdicas, emoções, imaginação, tempo, espaço, afetos/desafetos e a corporeidade infantil. Todavia, para isso, precisava me envolver de “corpo inteiro”. Não poderia exercer uma função de gabinete, distante do contato diário, a qual precisa ser coatuante, estar junto na partilha das experiências com as crianças e os professores. Essa escolha de atuação me possibilitou uma melhor compreensão do corpo da criança, do corpo do professor e do eu-corpo.

Paralelo à função de supervisora, passei a lecionar desde 2002 no Curso Superior de Educação, atividade que exerço há 14 anos. Foram cinco anos no Curso Normal Superior da Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC) e nove anos no Curso de Pedagogia do Instituto Presidente Tancredo de Almeida Neves (IPTAN), onde me encontro até o presente momento. A oportunidade de trabalhar as disciplinas “Corporeidade e Expressão”, “Arte e Cultura” e “Fundamentos e Metodologias de Educação Infantil” fez com que eu estabelecesse um permanente diálogo entre os âmbitos corpo/arte/educação e identificasse essa estreita relação entre eles. Os conhecimentos adquiridos durante essa experiência foram utilizados em minha prática de supervisão escolar no município de São João del-Rei, onde, por meio do contato diário e direto com os alunos da Educação Infantil, pude apurar meu olhar e agregar novas questões sobre corporeidade e arte-educação.

Pude identificar que, nas escolas, as práticas corporais planejadas e desenvolvidas costumam ter pouco significado para as crianças, ser repetitivas e/ou descontextualizadas. Isso soma-se aos problemas da falta de recursos e ausência de professores especializados, dentre outros, o que gera, nos meios escolares, um discurso redundante sobre dificuldades e ausências de condições trabalho para justificar as ações. Nesse ínterim, surgiu uma questão motivacional para a pesquisa: não haveria, dentre as práticas de ensino do município, experiências bem-sucedidas, práticas interessantes capazes de desenvolver de forma ampla a corporeidade das crianças da Educação Infantil?

Em 2008, integrei o Núcleo de Estudos Corpo, Cultura, Expressão e Linguagem (NECCEL) da UFSJ e, paralelamente, cursei, no Programa de Pós-graduação em Educação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares (PPEDU), da mesma instituição, a disciplina eletiva “Corporeidade, Expressividade e Educação”, ofertada pela profa. Lucia Helena Pena Pereira. As reflexões experimentadas, aliadas aos conhecimentos adquiridos por meio das disciplinas lecionadas na UNIPAC/IPTAN, me possibilitaram a apropriação de conhecimentos extremamente significativos para a compreensão de várias ideias sobre a temática corpo/arte/educação. Obter contato com novos referenciais teóricos da área da corporeidade e poder discutir aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais concernentes aos princípios e práticas que a fundamentam foram muito significativos.

No ano de 2010, bem interessada no assunto, fiz uma especialização *lato sensu* na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em Metodologia do Ensino da Arte, quando pude aprofundar mais e melhor o diálogo entre as duas áreas do saber: Arte e Corporeidade. Fiz o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Arte e Corporeidade: possíveis caminhos para construções metodológicas significativas no Ensino das Artes Visuais”. Aprendi o quanto elas podem ser parceiras para a formação integral na educação institucionalizada. O encontro com obras de Ana Mae Barbosa e seus colaboradores foi determinante nesse período. Muitas reflexões levaram-me a elencar os estudos da autora aos trabalhos de pesquisadores da área da Corporeidade, especialmente Merleau-Ponty (1975, 1990a, 1990b, 1991, 2002, 2004, 2006a, 2006b, 2006c, 2011, 2012), Assmann (1995, 1998), Nóbrega (1999, 2007, 2009, 2010, 2016) e Machado (2010a, 2010b, 2012). Daí, surgiu a questão problematizadora da presente pesquisa: como se dá o fenômeno da corporeidade infantil pelas intervenções de arte-educação?

Centrada nessa busca, fui ao encontro de possibilidades nas escolas públicas de São João del-Rei e região, onde atua um grupo de arte-educadores. Trabalho que tem dado o que falar por parte de professores, pais e alunos das escolas municipais tanto pelos rumores positivos que causavam nas escolas quanto pelo número de escolas e prefeituras que adotaram essa proposta de trabalho em seus estabelecimentos. Trata-se do Projeto “Arte por Toda Parte”, aprovado pela Lei Federal de Incentivo à Cultura (Lei nº 8.313/91) – Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC). O referido Projeto existe desde 1998 em São Paulo e, a partir de 2005, iniciou suas atividades em São João del-Rei. Aos poucos, o APTP se expandiu, alcançando outras cidades da região do Campo das Vertentes. Em 2011, a pesquisa em arte-educação cresceu e o Projeto passou a levar, além das aulas de teatro, aulas de artes

plásticas, dança, literatura e música a vários adultos e crianças (ver Descrição APTP, p. 39-61).

O ano de 2015 trouxe a grande oportunidade de pesquisar e cursar o Mestrado em Educação na UFSJ, que é um aprendizado diário. Durante o primeiro ano de estudos, por meio de experiências dialógicas e leituras empreendidas, fui me apropriando cada vez mais da minha condição de pesquisadora. Um corpo-texto, dentro de um contexto, escrevendo uma história e sendo por ela construído. Pelo exercício da leitura e do encontro com outros pesquisadores e suas respectivas áreas de interesses, pude conhecer algumas das possibilidades norteadoras de caminhos para a condução das pesquisas.

De natureza qualitativa, minha pesquisa solicitava uma abordagem que dialogasse com a experiência, com o fenômeno vivido, para dar conta de compreendê-lo, de entender suas variáveis; enfim, dizer efetivamente dele, a partir dele mesmo, embora uma ideia muito atraente, mas aparentemente complexa para realizar.

O encontro com o meu orientador foi determinante para algumas tomadas de decisão. Destaco aqui pontos desta opção, uma vez que ela também diz sobre este processo. Por escolha, dentre as várias possibilidades para a condução da pesquisa, busquei aquele professor que mais se afinava com o meu interesse, que são as interfaces corpo/arte/educação. Assim, de forma competente, meu orientador me apresentou a Fenomenologia como um dos caminhos capazes de me conduzir de forma rigorosa e instigante para as respostas às inquietações que eu apresentara. Junto com ele, decidi realizar uma pesquisa qualitativa, de cunho fenomenológico.

Para o aprofundamento dos estudos, voltei a frequentar os encontros do NECCEL, agora com um olhar um pouco mais maduro e aguçado. A partir das leituras sobre fenomenologia existencialista de Merleau-Ponty, dos momentos de discussão em grupo e das rodas temáticas, dentre outros, pude compreender melhor o “método” fenomenológico de pesquisa e aos poucos me apropriar de seus fundamentos e práticas.

Aliada a esses encontros, destaco a disciplina cursada no segundo semestre do mestrado, “A Fenomenologia e a pesquisa em Educação”, que me permitiu elencar os objetivos da pesquisa às compreensões sobre o mundo a partir do olhar fenomenológico. Tais conhecimentos provocaram em mim um constante exercício de razão sensível a que tenho me proposto com intensidade: buscar re(aprender) a ver o mundo.

Como a Fenomenologia carrega uma ética implícita, de respeito ao outro, ao tempo do outro, ao caminho das descobertas partilhadas, aprendi que *pontos de vista* são mais do que

vistas de um ponto, é expressão da subjetividade que na tessitura da vida constrói ao seu modo os sentidos e significados. Passei, portanto, a ver as coisas sobre uma outra ótica, mais interativa e menos preconcebida.

Mais do que conhecer a Fenomenologia, tive um encontro mais íntimo com o meu ser-mundo. Alguma coisa estava se transformando em mim. A primeira ideia proposta nas aulas foi retornar ao princípio “conheça-te a ti mesmo” como um exercício de vida e condição para a fenomenologia. Aprendi que compreender a fenomenologia mais do que como caminho, um estilo do que como uma rígida construção metafísica ou propriamente um método, é determinante para se criar uma relação com o mundo por vias mais humanizadas, na qual não há um único saber ou uma única verdade que a outras se sobrepõe, e sim que os sentidos são sempre imbricados e cambiantes, e que um único olhar não é capaz de dar conta.

Ao contato com novas leituras sobre a temática fenomenológica, saí de uma fase inicial de certo deslumbramento para outra bem menos confortável, que me revelou a dimensão pessoal de um olhar formatado e fragmentado, o qual se expressava principalmente por meio da minha linguagem. Atualmente, busco maiores cuidados, entendendo que há, por princípio fenomenológico, que se ter uma coerência entre o que se pensa e o que se faz.

Entendo que a razão sensível é o melhor caminho para a compreensão do mundo e que tende a oferecer as melhores respostas às indagações existenciais. Em alguns encontros, senti o peso da cristalização do meu olhar, o resquício dos vícios de linguagem, o conforto das paisagens e o ranço do olhar cotidiano. Sentindo e pensando sobre isso, passei a me incomodar com algumas das minhas opiniões mais rígidas, pontos de vista calcados em opiniões firmes, até um pouco inflexíveis. Mas entendi também que o olhar da consciência é limitado, porque é encarnado, pois precisa procurar outras paisagens, outros sentidos e significados, ou seja, estar aberto para o encantamento da vida; que nem sempre é possível ver ou (re)ver de imediato, mas que a disponibilidade é uma postura fenomenológica, a qual, pela devida abertura e despojamento, pode revelar o não visto, propiciar o não vivido, tanto pela similaridade do fenômeno quanto pelas vias da divergência, porque aquilo é conflitante. Decidi, assim, usar, como metodologia para a pesquisa, a entrevista de cunho fenomenológico.

Para a descrição da pesquisa, reporto-me em alguns momentos às cantigas e brincadeiras como um recurso de linguagem para maior aproximação e integração com a realidade da criança. Os capítulos deste trabalho foram organizados com vistas a uma

dialogia, para que os conhecimentos postos se tornem um pouco mais dinâmicos e permitam expandir a compreensão sobre eles. A pesquisa traz cinco capítulos.

O primeiro capítulo apresenta o *Percurso Teórico-metodológico* utilizado no trabalho. Trata da razão das escolhas e traz os recortes empreendidos e a organização das ações da pesquisa a partir de um olhar fenomenológico.

O segundo capítulo traz uma *Descrição do Projeto Arte por toda a Parte* (AFTP) como um dos desdobramentos das ações do Teatro da Pedra (TP). Apresenta o histórico do grupo, os objetivos do projeto e suas principais ações socioeducativas, que lhe conferem reconhecimento por parte da sociedade artística e educacional de São João del-Rei e região.

O terceiro capítulo discute os conceitos de *Corporeidade, Arte e Vida infantil* a partir da razão sensível de Merleau-Ponty (2011). Além de Merleau-Ponty (2011), outros, como Barbosa (1984, 1998, 2001, 2002a, 2002b), Duarte Jr. (2008), Nóbrega (1999, 2007, 2009, 2010, 2016), Machado (2010a, 2010b, 2012) e Assmann (1995, 1998), somam-se a esta discussão. Embora esse capítulo apresente de início um enfoque conceitual, é um exercício dialógico que nos permite refletir “com” os autores. É um momento provocativo para se pensar a criança/infância a partir das vivências em arte propiciadas pelo processo educativo. Trata ainda sobre criança, multiplicidade de experiências, legislação e arte-educação. A ideia de ser-criança é aprofundada por autores como Merleau-Ponty (1990a, 1990b, 2011) e Sarmiento (2003, 2004, 2005). Contribuem com esta reflexão outros pesquisadores, como Barbosa (1984, 1998, 2001, 2002a, 2002b), Gouvea (2003), Derdyk (2014), Gobbi e Pinazza (2014), Machado (2010a, 2010b, 2012), Pereira (2010) Pereira e Bonfim (2014) e Porpino (2006).

O quarto capítulo traz os dados de pesquisa utilizados na análise ideográfico-nomotética. Em um processo conjunto, a análise ideográfica busca desvelar, por meio de entrevistas com três professoras e duas artes-educadoras, a compreensão destas sobre a corporeidade infantil em interface com a arte-educação, que se expressam em falas e gestos organizados em “asserções articuladas”. Já a análise nomotética objetiva definir as invariantes e, também, as divergentes e/ou contraditórias a partir de categorias específicas (Categorias Abertas), que se mostram em diversas asserções articuladas, apontadas pela análise ideográfica. Tais categorias serão discutidas à luz da fundamentação da pesquisa e associadas ao que foi sentido, pensado e construído durante esse processo. Em seguida, e por fim, apresento as considerações finais.

1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

*Qualquer ideia que te agrade
Por isso mesmo... é tua
O autor nada mais fez do que vestir a verdade
Que dentro em ti se achava inteiramente nua...*
(Mário Quintana, 1997)

Compartilhar os modos pelos quais pesquisei me permite uma melhor compreensão das ações significativas e dos desdobramentos efetuados no processo de descobertas. Meu próprio exercício de compreensão aponta os impasses enfrentados na pesquisa, a razão das escolhas e a constância de um olhar indagador. A dinâmica que estabeleci não é de responder às questões de uma forma engessada ou conceitual apenas, pois podem fechar as ideias, e sim de atender aos anseios de descobertas que sejam capazes de nos satisfazer, por entender que a verdade é sempre subjetiva e plural, onde miramos apenas algumas de suas faces. Assim, o pesquisar é algo que me desafia e instiga à busca de verdades, ciente de que nunca as (re)teremos plenamente.

As trilhas foram se desdobrando no decorrer do próprio trabalho, a partir de decisões construídas por meio de leituras, da revisão da literatura, de proposição cuidadosa de questões para as entrevistas, das conversas com o orientador, da observação participante e de fotos, filmagens e notas de campo. Sempre foi mantido o foco nos objetivos da pesquisa e, fundamentalmente, procurando ter um olhar sensível dirigido aos sujeitos e também para o próprio campo.

Aceitar o percurso que alia *corporeidade, arte e vida infantil*, sob um prisma educacional, requereu, além de um aprofundamento e aproximação entre esses conceitos, uma abordagem metodológica capaz de compreender os sentidos e os significados presentes nas ações dos sujeitos. Dada a forma complexa e dinâmica como os fenômenos se revelam, a presente investigação é de natureza qualitativa, na qual tenho como objetivos: compreender a práxis de professores e arte-educadores sobre a corporeidade infantil a partir do projeto Arte Por Toda Parte nas escolas de Educação Infantil de São João del-Rei e investigar quais são e como ocorrem as intervenções de arte-educação, bem como a implicação dessas na corporeidade dos alunos da Educação Infantil.

Optar pela abordagem qualitativa para esta pesquisa foi uma decisão imediata, sem maiores complicações, haja vista que a intenção neste caso não é medir e nem quantificar o

material coletado. O objeto de estudo, que é a corporeidade/criança, não é contável/mensurável.

Qualitativamente, é possível compreender a relação entre os sujeitos e o mundo, numa perspectiva de integralidade, na qual o “[...] mundo é examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p. 49).

Não traço linearidades ou previsão nas ações, mas pontuo possíveis e interessantes caminhos/percursos/trilhas que me permitiram ver além e compreender em maior extensão as implicações da pesquisa. Para este trajeto, escolhi como principais parceiros: Bicudo (2006, 2010, 2011), Bogdan e Biklen (2010) e Yin (2010), que, embora apontem estradas variadas, possuem uma trilha comum, o viés fenomenológico.

Pelos estudos de Bicudo (2011), pude compreender melhor os princípios e fundamentos da pesquisa pela abordagem fenomenológica, que é o grande vetor de condução por meio da qual as ações foram organizadas e desenvolvidas. Fenomenologia é uma palavra composta pelos termos *fenômeno* mais *lógos*, sendo o fenômeno aquilo que se mostra, se evidencia por meio da intuição ou percepção, e *lógos* se refere ao que “[...] é articulado nos atos da consciência, em cujo processo organizador a linguagem está presente, tanto como estrutura quanto como possibilidade de comunicação [...]” (BICUDO, 2011, p. 29).

O fenômeno mostra-se no ato da intuição e é efetuado por um sujeito individualizado, encarnado e situado, que olha o mundo sob a direção de um olhar atento e percebe o que se apresenta nas diversas modalidades pelas quais a vida se dá a ver. Assim, “[...] a realidade mundana é constituída na percepção do fenomenal e a partir dela” (BICUDO, 2011, p. 31). Portanto, uma realidade que se dá no encontro com o visto, do sujeito com o que se dá a perceber; ou seja, com aquilo que se mostra.

A Fenomenologia busca conhecer o que determinado fenômeno significa e como ele é experienciado. Desse modo, contribui para se pensar a educação a partir de um olhar mais cuidadoso.

A maior contribuição da fenomenologia existencial à educação é a perspectiva que abre para a possibilidade de descrição, análise e reflexão da realidade vivida pelo aluno ao estar com outros, professores e alunos, dando destaque à perspectiva da existencialidade humana, que se efetiva na complexidade do imediato e na da vida psíquica (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 55).

Cabe, portanto, ao pesquisador, perceber a si mesmo e perceber a realidade que o cerca em termos de possibilidades, e não de concretudes ou objetividades. Deve dirigir-se aos fenômenos, e não aos fatos.

É justamente no contato com o mundo, onde o corpo pode sentir, agir e refletir, onde é possível criar, projetar e realizar, que o ser humano é capaz de olhar para a sua experiência e dizer dela. Esse exercício de descrição, carregado de sentidos, é o que lhe permite “[...] analisar, explicar, julgar e refletir sobre suas experiências vividas” (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 55).

Assim, para Martins e Bicudo (1989, p. 49), ao “[...] descrever a experiência do homem, tal como ela é vivida, e não conforme as proposições preestabelecidas pelas ciências naturais [...]”, a Fenomenologia requer importantes posturas na condução de suas ações, dentre as quais, destaco: disponibilidade de um olhar para novas descobertas, que seja destituído de preconceitos ou previsões; interessar-se pela compreensão de *como* as coisas são, e não *por que* assim o são; saber ouvir de forma compreensiva, aberta e sem pressa, envolvendo o outro empaticamente, sem interromper ou fazer outros questionamentos; e criar relações de mútuo interesse para que o sujeito da pesquisa se expresse espontaneamente a respeito dos significados da sua experiência. Foram justamente esses os princípios que nortearam os encontros realizados na pesquisa.

Embora imbuída de cuidados com a postura fenomenológica na condução do trabalho, a cristalização de algumas posturas cartesianas, experienciadas ao longo da minha vida acadêmica e profissional, se revelou em falas, comportamentos e tratos nas vivências pessoais. Contudo, foram de forma sutil dando lugar a novas formas de pensar e agir, e, por sua vez, de perceber. Desde o contato com a fenomenologia de Merleau-Ponty, compreendi que precisava me “preparar” para a pesquisa, bem como mudar a postura diante da própria vida, o que venho fazendo desde então.

A minha escolha implicou assumir a concepção da realidade e de conhecimentos fenomenológicos num movimento constante de idas e vindas, de certezas e incertezas, marcadas pela instabilidade; também, a lidar com uma realidade em que os sentidos e significados não se dão em si, “[...] mas que vão se constituindo e se mostrando em diferentes modos, de acordo com a perspectiva do olhar e na temporalidade histórica de suas durações [...]” (BICUDO, 2011, p. 41). Se, por um lado, ir ao campo – sob essas condições – pode ser instigante porque abre possibilidades, por outro, gerou tensões com a minha formação

científica mais tradicional, de caráter positivista, no sentido de que não pudesse ser surpreendida ou de não ver nada além do que os anos de profissão já haviam me apresentado.

Bicudo (2011) propõe que se organize a pesquisa a partir de três importantes ações: *interrogação, descrição e modalidade de análises*.

A *interrogação* que me move desde o início: como os professores e arte-educadores lidam com a corporeidade infantil a partir do projeto Arte Por Toda Parte nas escolas de Educação Infantil de São João del Rei?

Ao buscar expressar o questionamento, em “[...] uma linguagem proposital que diga de nossa perplexidade [...]”, como diz Bicudo (2011, p. 41), senti-me convocada por essa questão a olhar para o contexto das experiências que suscitou o questionamento e ver nele um espaço de conflito, um campo de inquérito, de provocações, marcado pela incompletude, onde ver é também re-ver, sob nova ótica.

A *descrição* é uma “narrativa” expressiva das experiências vividas. Quando se descreve, se diz, por diversas mediações da linguagem (sons, artes plásticas, dança, teatro, linguagem gestual, linguagem falada ou escrita e imagens, dentre outras) da experiência vivida. Ela se expressa em duas situações: o que a expressão evidencia, que é “[...] o fenômeno constituído no encontro ver-visto” (BICUDO, 2011, p. 44), e aquela que se apresenta pela busca da “[...] compreensão e interpretação do culturalmente presente no mundo” (*ibidem*). Isso requer um exercício hermenêutico, um cuidado no trato com a linguagem, com clareza nas considerações. A descrição se concentra no fenômeno a ser estudado, com base na realidade vivida do Ser que se mostra. As descrições que faço nesta pesquisa se deram pelo contato intenso com o campo, por meio das entrevistas, pelo olhar atento e provocativo, motivado tanto pelo interesse sobre a corporeidade infantil quanto pelas ações do APTP. Expressa-se tanto na fundamentação teórica que sustenta este estudo quanto dialoga com as entrevistas e as análises empreendidas. Portanto, a descrição passeia pelo trabalho, clareando algumas situações vividas.

A *interrogação* e a *descrição* criam possibilidades amplas de compreensão por meio de uma *análise de dados*, abrindo-se aos sentidos e significados expressos e transportados pela forma de dizer, pelo qual a “[...] descrição se doa a interpretação” (BICUDO, 2011, p. 44). Nesse exercício, lidamos com a linguagem. Esta, quando diz, também interpreta. Ao considerar que a linguagem é polissêmica, o procedimento hermenêutico possibilita um entendimento mais explícito do que é percebido e trabalhado pelos atos da consciência de um sujeito que experiencia em uma realidade intersubjetiva e objetiva: o eu, o outro e o mundo.

Por isso, há na pesquisa um cuidado com a linguagem e os sentidos por ela expressos e o que me conduziu para uma compreensão mais profunda; isto é, uma análise ideográfico-nomotética, da qual trataremos de forma mais detalhada, à frente.

As ideias apresentadas por Bicudo (2011) dialogam com os estudos de Bogdan e Biklen (2010, p. 47-51) sobre pesquisa qualitativa, aos quais recorri também como importantes passos, que, ao serem empreendidos, possibilitam um contato mais intenso com o objeto de pesquisa. Por meio destes, pude cuidar melhor das ações e entender mais profundamente o que o campo poderia revelar. Primeiramente, busquei, no contato com o campo, uma aproximação mais intensa com o *contexto* e todos os elementos que o compõem, ou seja, que fazem com que ele seja aquilo que é. Após, utilizei-me da *descrição* como significativo recurso para ilustrar e substanciar o vivido, contando com recursos de notas de campo, fotos, filmagens e áudios. Conduzi a investigação com mais interesse no *processo* do que no produto. Os dados recolhidos durante a pesquisa foram analisados de forma indutiva; isto é, *não* foram utilizados com o objetivo de *confirmar ou infirmar* hipóteses construídas previamente, mas para que eu possa compreender o fenômeno em extensão, no qual as abstrações se constroem à medida que os dados particulares que foram recolhidos dialogam entre si. O *significado* do fenômeno é grande ponto da pesquisa tanto para mim como pesquisadora quanto para os sujeitos da pesquisa que o constroem conjuntamente. Isso tem provocado novas reflexões e não fecha a discussão; ao contrário, tem revelado a própria dinâmica da vida, que é de transformação.

Aos estudos de Bicudo (2011) e Bogdan e Biklen (2010), somam-se as ideias de Yin (2010) para tratar de cinco componentes essenciais, que permitem construir as ações e compreender melhor a condução do trabalho de pesquisas qualitativas, ao qual busquei estar atenta: as questões de estudo, as proposições, as unidades de análises, a lógica que une os dados às proposições e os critérios para interpretar as constatações.

As *questões de estudo* que mais me desafiaram: como se dá a relação arte e corporeidade no ambiente escolar? Como as intervenções de arte-educação do APTP trabalham a corporeidade infantil? Como se dão as relações entre crianças e arte-educadores no processo de construção, fruição e produção artística? O que pensam os educadores sobre o trabalho que o APTP desenvolve com as crianças de Educação Infantil nas escolas?, dentre outras levantadas sobre as temáticas: corporeidade, arte-educação e vida infantil. Essas questões me possibilitaram abrir o campo de visão para ver além. Motivada por

questionamentos, fui a campo em busca de respostas, porém incidi o foco na questão central, que se refere à relação da corporeidade com a arte-educação.

As *proposições* levantadas, que não são previsões, considerando que não estivemos em um campo a ser explorado “às cegas”, se deram por meio de um distanciamento possível e necessário do objeto de pesquisa, resultando em propósitos como: compreender como as crianças se relacionam no contexto das atividades de arte, com os colegas, com a arte-educadora, com suas produções e com o ambiente. Como lidam com conflitos? Quais atividades são mais significativas para seu desenvolvimento? Também, quais proposições relacionadas às práticas desenvolvidas durante as aulas, na dimensão da produção, fruição e contextualização da arte?, dentre outras.

Utilizei como *unidade(s) de análise* as falas das entrevistas de três professoras e duas arte-educadoras. Por meio de uma análise ideográfico-nomotética, estas constituíram num primeiro momento as *Asserções Articuladas*. A *lógica que une os dados às proposições* (ou descobertas), por sua vez, estruturaram as ideias de elaboração da Análise Nomotética, revelando *Categorias Abertas*. *Os critérios para interpretar as constatações* se deram a partir de uma relação dialógica entre o que foi visto, experienciado em campo, com os princípios e fundamentos da relação Arte e Corporeidade.

Apresento, a seguir, as principais ações empreendidas para a realização da pesquisa, em duas escolas de Educação Infantil de São João del-Rei, a E. M. Elpídio Ramalho (EMER) e a E. M. Menino Jesus (EMMJ), por meio da Observação Participante (OP) e da Entrevista Fenomenológica.

Em um exercício dialógico com a realidade infantil, no intuito de maior aproximação com a criança e a Fenomenologia, reporto-me ora a poesias, ora às brincadeiras e cantigas infantis (de domínio popular) para apresentar alguns capítulos, cujo ator principal é a criança. Afinal “[...] Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria” (BARROS, 2010b, p. 348).

1.1 “Ai bota aqui, ai bota aqui o seu pezinho. O seu pezinho bem juntinho com o meu”: os primeiros passos

Iniciei os trabalhos aprofundando os estudos sobre Corporeidade, Arte e Vida Infantil a partir da razão sensível de Merleau-Ponty. Descobri interessantes autores que dialogam com ele e contribuem sobremaneira para a fundamentação de ideias, dentre os quais, destaco

Assmann (1995, 1998) e Nóbrega (1999, 2007, 2009, 2010, 2016). Estudando sobre a vida infantil com aproximações de textos de Merleau-Ponty, pontuo as contribuições de Machado (2010b) e Matthews (2011); e sobre Arte e Arte-educação: Barbosa (2002a), que trata sobre o ensino de arte no Brasil e traz importantes contribuições na construção do trabalho com arte na escola a partir da trilogia produção/fruição e contextualização; Duarte Jr. (2008), que nos aproxima de uma visão da arte pelas vias sensíveis; Derdyk (2010), que nos possibilita pensar o desenho infantil como uma recorrente atividade de produção artística escolar, a qual merece um novo olhar; Gobby e Pinazza (2014), que trazem discussões acerca da diversidade de linguagens artísticas presentes no contexto escolar, cujas experiências e vivências das crianças devem ser consideradas como o ponto de partida para toda e qualquer ação; e Porpino (2006), que, de forma provocativa, apresenta imprescindíveis reflexões sobre a relação corpo e arte. Vale lembrar que essa organização metodológica dos autores e temas é apenas com fins didáticos dentro do trabalho, visto que todos eles se (inter)relacionam com a tríade corpo/arte/educação, compondo, portanto, as referências deste trabalho.

O primeiro contato de pesquisa de campo (junho de 2015) com a pedagoga da Secretaria Municipal de Educação, a sra. Virgínia Maria Silva, foi com o propósito de informá-la sobre a proposta, objetivos e demandas, e conseguir a autorização para a realização desta. Durante o diálogo, pude conhecer um pouco sobre o vínculo contratual entre a Prefeitura de São João del-Rei e o Projeto APTP, quais escolas são contempladas no referido ano e se há um critério de seleção para atendimentos. Ela relatou algumas experiências vividas enquanto supervisora atuante das Escolas Municipais de Emboabas e das Goiabeiras e me apresentou o documento contratual e as fichas de avaliação que o grupo encaminha mensalmente para a Secretaria Municipal de Educação. Demonstrou, ainda, interesse e disponibilidade em contribuir com toda a pesquisa.

Num segundo momento, entrei em contato com a coordenadora do grupo de arte-educadores, Fernanda Nascimento, diretamente na sede de trabalho do ATPT, o espaço “Teatro da Pedra”. O intuito foi conversar sobre a possibilidade de realização da pesquisa, os objetivos desta e conhecer alguns integrantes do grupo. Depois de firmado o compromisso de pesquisa, no decorrer do diálogo, consegui algumas informações adicionais sobre os projetos futuros do grupo, tais como ampliação do espaço físico, a temporada 2016, a oferta de novas turmas e as atividades, dentre outras. Nesse encontro, consultei a parte documental e conversei um pouco sobre como é o APTP. Algumas informações foram passadas durante essa conversa e outras vieram por *e-mail*. Manifestei à Fernanda a necessidade de ouvir

alguns arte-educadores e não demorou muito para que ela se prontificasse gentilmente a marcar um encontro, quando pudéssemos conversar um pouco sobre essa experiência. Assim, agendamos para a semana seguinte outro encontro/entrevista, quando os arte-educadores, que atuam em escolas de educação infantil, puderam estar presentes.

Durante as entrevistas, algumas questões me ocorreram, em relação ao fato de o corpo do arte-educador ser um corpo “diferente”, que se porta sob outras condições com maior flexibilidade e despojamento em relação às “pessoas comuns”. Descrevo um pouco dessa experiência:

Cheguei ao espaço Teatro da Pedra com o céu muito nublado, carregado, ameaçando chuva. De imediato, procurei me abrigar no galpão antes que a chuva caísse e me assentei junto com a coordenadora Fernanda para aguardar as demais. Felizmente, o mau tempo não foi empecilho para a vinda dos arte-educadores que participariam da roda de conversa e que tiveram que se deslocar de algumas partes da cidade até a sede do grupo, considerada por alguns como ‘fora de mão’, por ser afastada do centro da cidade.

Quatro professoras compareceram a esse encontro, sendo duas arte-educadoras que atuam nas escolas de Educação Infantil, uma que atua em cidades vizinhas trabalhando com o Ensino Fundamental e também é a coordenadora pedagógica do projeto, e uma quarta que colabora na organização das atividades de formação pedagógica e têm várias experiências com trabalhos de arte em Educação Infantil, visto que já atuou há vários anos como arte-educadora, sendo uma das pioneiras. A Figura 1 trata sobre o encontro.

Figura 1: Encontro com as arte-educadoras do Teatro da Pedra



Nota: da esquerda para a direita: Paula, Fernanda, Alessandra, Patrícia e Mariana.

Fonte: arquivo da pesquisadora.

Pensei que a entrevista aconteceria no sofá do galpão, onde eu e Fernanda já estávamos alocadas. Porém, para minha surpresa, as outras três que chegaram sugeriram que fizéssemos nosso encontro na varanda da sede apesar do mau tempo. Assim que a entrevista começou, ventava demais. Foi preciso prender meu cabelo, para não atrapalhar as atividades. Folhas das árvores voavam para todos os lados. Mesmo com os braços arrepiados, elas se mantiveram com a maior tranquilidade nesse espaço. Fiquei pensando... será que só eu estou nesse estranhamento corporal? Fui tomada de certo incômodo, que parecia ser só meu. Nenhuma delas assentou em “posição convencional” na cadeira. Duas com as pernas dobradas em posição de lótus, outra de lado, apoiando-se às vezes na lateral da cadeira, e a outra com um pé sobre a cadeira e segurando os joelhos. “Seria o corpo do artista um corpo diferente?”

As questões da entrevista foram surgindo no decorrer do contato, das quais destaco algumas: como você se tornou um arte-educador? Conte um pouco da sua experiência como arte-educador do APTP? O que é ser-artista e ser arte-educador: desafios e possibilidades? Como é a metodologia de trabalho do APTP? Como vocês avaliam o Projeto e se autoavaliam? Relatem experiências interessantes, significativas, junto ao projeto, que possivelmente tenham contribuído com a corporeidade das crianças. Por meio desses contatos, pude levantar vários dados para a pesquisa e intensificar os vínculos com o Projeto.

1.2 “Os escravos de Jó jogavam caxangá, tira, põe... deixa ficar”: explicando os recortes

Aqui, trato sobre *escolhas*. Desenhar os caminhos/trilhas/percursos de construção de uma ideia requer o abandono momentâneo de algumas ações, que, neste momento, poderiam embaçar os olhares e dificultar a compreensão do objeto de pesquisa. Este é o momento quando “menos” pode ser “mais”. Não é uma tarefa fácil, porém é necessária. Somente a partir do amadurecimento dentro do próprio processo de descobertas pela pesquisa, é possível pensar em recortes.

1.2.1 “Era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada..., mas era feita com muito esmero...”: a escolha das escolas

Durante o encontro com Virgínia Silva, foi possível apropriar-me de dados como o processo de contrato do APTP com as escolas municipais de São João del-Rei e saber quais as escolas de Educação Infantil têm sido contempladas pelo projeto no corrente ano. Quatro

escolas de Educação Infantil estavam sendo contempladas: Escola Municipal Menino Jesus (EMMJ), Escola Municipal Polichinelo (EMP), Escola Municipal Elpídio Ramalho (EMER) e Escola Municipal Parada do Giarola (EMPG). Porém, na E. M. Parada do Giarola, as turmas eram multisseriadas, em que os alunos da Educação Infantil tinham aulas com os do Ensino Fundamental. Isso serviu como critério para não incluí-la.

Os arte-educadores do APTP que atuam nas demais escolas são: Aline (EMER e E. M. Polichinelo – EMP) e Marina (EMMJ). Optei em observar as práticas da arte-educadora Aline em apenas uma das escolas. Escolhi duas turmas da EMER: da professora Marcia (turma 1- 18 alunos) e da professora Cleide (turma 2- 20 alunos), de crianças de quatro/cinco anos, por ser uma escola onde o trabalho já acontece há mais tempo. Optei por trabalhar com duas turmas porque as crianças da turma 2 fazem parte do Projeto há dois anos. As aulas acontecem todas as quintas-feiras no horário das 8 às 8h50 para a turma 1 e das 10 às 10h50 para a turma 2. A outra escola observada é a EMMJ, da professora Mirela (turma 3- 16 alunos). Nesta, as aulas acontecem quinzenalmente às quintas-feiras no horário das 15h30 às 16h20.

1.2.2 “1, 2, 3 indiozinhos, 4, 5, 6 indiozinhos... todos num pequeno bote”: crianças, professores e arte-educadores, os sujeitos da pesquisa

Vivenciar a corporeidade não é uma experiência solitária, pois ninguém vive sozinho. Posso, por experiência e pelo contato com o outro, perceber sua transformação, partilhar suas descobertas, entender os momentos da vida. Embora as experiências corporais sejam aparentemente mais significativas para quem as vive, o contato com o outro na diversidade das relações pode contribuir tanto para uma melhor compreensão da condição corporal humana quanto para as transformações que acontecem ao longo da vida. No caso do espaço escolar, muitos sujeitos estão envolvidos com o fazer pedagógico: crianças, professores, pais, funcionários e gestores, dentre outros. Toda essa ação tem alguma implicação. Portanto, nenhuma intenção nesse âmbito é neutra.

Devido à complexidade desse contexto, um desafio se apresentou de início: muitos atores envolvidos com a questão corporeidade infantil – pais, professores, crianças e arte-educadores, dentre outros. Com muitos sujeitos, a pesquisa ficaria inviável de ser realizada. Optei, portanto, em compreender a corporeidade infantil por meio da práxis e da ótica daqueles que compartilham as experiências junto com as crianças no espaço escolar, que são

os professores e arte-educadores. A partir de uma entrevista fenomenológica, que se caracteriza pela forma de uma existência situada no encontro entre sujeitos, como um fenômeno que acontece de maneira imprevisível, com rumos próprios e que carrega a alteridade do outro, por meio do qual nos descobrimos e podemos ser nós mesmos, busquei compreender a corporeidade infantil pelas intervenções de arte-educação do APTP.

As demais informações adquiridas durante a observação participante e por meio de fotos, vídeos, conversas informais, são descritas no decorrer do trabalho de modo a contribuir mais efetivamente nos resultados da análise ideográfico-nomotética referente às entrevistas.

1.3 “Ai, eu entrei na roda para ver como se dança, eu entrei na contradança, eu não sei dançar...”: A Observação Participante e os recursos metodológicos

Destaco a Observação Participante (OP) como importante ação de pesquisa, uma vez que é “[...] uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental” (MOREIRA, 2002, p. 52). Consiste na participação real do pesquisador junto aos sujeitos da pesquisa e pode ser definida como “[...] uma técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir de seu próprio interior” (GIL, 2009).

Para o presente estudo, a OP é uma estratégia muito significativa, já que “[...] podemos incluir nas pesquisas descrições físicas, descrições de situação, detalhes de conversação e relatos de acontecimentos” (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p. 127). Dessa forma, pude intensificar minha relação com o objeto de pesquisa para compreendê-lo melhor, compartilhando as impressões advindas do contato com o ambiente escolar, as pessoas e suas ações.

Como ela pode se desdobrar de várias maneiras, mas implica sempre saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos, pude realizar várias ações motivadas pelas seguintes propostas: o que observar, como observar, quando observar, por que observar e para que observar. Busquei ter muito cuidado com a postura fenomenológica nesses instantes para afinar meu olhar, mantendo o foco da pesquisa, com uma observação “equilibrada”, entre o distanciamento e a interação, como condição necessária para não me envolver tanto com o objeto de pesquisa a ponto de não perceber suas especificidades ou dele afastar-me demais. Por meio da OP, pude explorar mais intensamente as experiências mediante um contato direto

com as crianças, professores e arte-educadores, vivendo momentos junto com eles, numa dimensão de compartilhamento.

Acompanhei 14 aulas do APTP, de setembro a dezembro, às quintas-feiras, e pude ver o desdobramento de várias ações, a metodologia utilizada e os desafios em relação ao espaço físico, ao tempo, ao corpo e ao comportamento durante as aulas. Percebi as potencialidades do fazer artístico e da fruição em arte, e a relação entre professores, arte-educadores e alunos. Algumas dessas observações compõem o capítulo intitulado Descrição do Projeto Arte Por Toda Parte.

Recursos, como fotos, filmagens, áudios e notas de campo, entram na pesquisa como um artefato de memória que me permitem recuperar e reconstruir o sentido das vivências. Concordo com Bogdan e Biklen, 2010, p. 150-151) que “[...] o gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extras, ditos antes e depois da entrevista”, mas junto com as notas de campo constitui valioso recurso para acompanhar o desenvolvimento do projeto, compreender melhor os dados e facilitar a descrição das experiências.

Dentre os vários recursos metodológicos, escolhi trabalhar com as notas de campo. A dinâmica estabelecida foi organizar previamente *in loco* os recursos utilizados para a observação. Entretanto, surpreendi-me diversas vezes em meio às observações pelas quais optei por não fazer as anotações e as fotos/filmagens e, simplesmente, fruir o momento.

Apresento o Quadro 1 com o objetivo de uma melhor visualização das escolas que foram observadas, os recursos utilizados e o período das observações.

Quadro 1: Procedimentos metodológicos

DIA/ MÊS	TURMA 1				TURMA 2				TURMA 3			
	NC	FI	F T	E	NC	FI	FT	E	NC	FI	FT	E
PERÍODO	ESCOLA MUNICIPAL ELPÍDIO RAMALHO (EMER) Arte-educadora: Aline Professoras: Marcia Cleide								ESCOLA MUNICIPAL MENINO JESUS (EMMJ) Arte-educadora: Marina Professora: Mirela			
18/09	X	X	X	-	X	X	X	Aline	X	-	X	-
25/09	X	-	X	-	X	-	X	-				
23/10	Entrevista com a arte-educadora Aline. Obs.: no mês de outubro, por ser comemorado o <i>mês da criança</i> , as crianças realizaram atividades externas e não teve o Projeto APTP											
06/11	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-
13/11	-	-	-	Cleide	-	-	-	Marcia	-	-	-	Marina
27/11	X	X	X	-	X	X	X	-	X	X	X	-
03/12	X	X	X	-	X	X	X	-	-	-	-	Mirela
10/12	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	-
11/02	Entrevista com a arte-educadora Marina											

Fonte: dados da pesquisa.

1.4 “Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar. Vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar”: a entrevista fenomenológica como o encontro do “achado”

Quando a pesquisa em educação se dá sob uma abordagem fenomenológica, ela se constitui e se expressa com maior sensibilidade; uma sensibilidade advinda do encontro do Eu com o Outro, num exercício de aprendizados mútuos de experiências compartilhadas. Nesse

tipo de entrevista, a obtenção de dados de pesquisa acontece por meio do ir-a-coisa-mesma, buscando o que faz sentido para o sujeito que percebe (BICUDO, 2000).

Assim, busquei ver e observar sem estar fechada em um modo causal. Compreender as falas das professoras e arte-educadoras como um “veículo de significações” (MELO, 2004, p. 57), considerando as subjetividades e respeitando os seus modos de pensar e se expressar, o seu tempo e os interesses. Procurei não fazer análises imediatas, nem conceituais, nem classificatórias. Entendo que “[...] na entrevista fenomenológica as palavras não são a única expressão dos gestos linguísticos” (*ibidem*). Os gestos, as pausas, os silêncios e os sorrisos revelam o estilo e o engajamento na entrevista. Por isso, utilizei-me da intuição e sensibilidade, como recurso de escuta, para não interromper e nem direcionar a linguagem, procurando criar um clima de liberdade, a fim de que as professoras e arte-educadoras se expressassem da forma mais espontânea possível.

1.4.1 O contato com as escolas e o roteiro de entrevistas

O contato com as escolas ocorreu de uma forma muito tranquila. Acredito que, devido ao fato de eu fazer parte da rede municipal de ensino de São João del-Rei, isso facilitou meu acesso e o consentimento para a pesquisa e as entrevistas. Tanto as arte-educadoras quanto as professoras foram pesquisadas e entrevistadas nas escolas. Todas as entrevistas da EMER ocorreram na mesma sala. Não houve muita interferência de barulho, porém uma das professoras fala muito baixo e outra, muito rápido. Então, no momento das transcrições, retornei ao áudio várias vezes, haja vista que transcrevi as falas na íntegra e isso demandou muito tempo.

Elaborei um roteiro de entrevistas a partir da questão central: como professores e arte-educadores lidam com a corporeidade infantil a partir das ações do APTP nas escolas de Educação Infantil de São João del-Rei? Tive o cuidado de não formular questões que induzissem as respostas. Embora tenha sido um roteiro, as questões foram elaboradas a partir de alguns encontros e observações realizadas.

Optei por gravar as entrevistas, como a ciência dos sujeitos, por considerar que “[...] a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

A entrevista foi marcada por momentos de reflexão em torno de assuntos como o corpo/arte, o desenvolvimento de alunos e os desafios da docência e da aprendizagem, apontando que não utilizamos questões fechadas, e sim pontos de interesse, sendo que outras várias reflexões surgiram no decorrer das entrevistas.

Em seguida, descrevo os dados de pesquisa para que possam ser tomados como texto, que se articulam à experiência vivida e pela linguagem se abrem à interpretação. Assim, utilizo-me da Análise Ideográfico-nomotética para sistematizar saberes experienciados e aprofundar a compreensão sobre o que a pesquisa pode desvelar.

1.5 “Da abóbora faz melão, do melão faz melancia... faz doce, sinhá... faz doce, sinhá Maria”: análise ideográfico-nomotética

Apoiei-me basicamente nos estudos de Bicudo (2000, 2006, 2011), a fim de proceder à análise dos saberes de pesquisa, realizando primeiramente uma sequência de ações propostas para análise ideográfica, ou análise individual das entrevistas, que é aquela que busca tornar visível o sentido presente no discurso, nas descrições que os sujeitos fazem sobre determinado fenômeno. Para isso, pode-se utilizar de ideogramas ou símbolos para expressar as ideias. No caso, realizamos a partir do depoimento de três professoras e duas arte-educadoras, levando-me às Unidades de Significado; ou seja, às expressões que fazem sentido ao que busco compreender.

Na perspectiva de Bicudo (2000, p. 81), as Unidades de Significado são “[...] unidades do texto que fazem sentido para o pesquisador a partir da interrogação formulada”. Empreendo, então, uma hermenêutica, na qual busco pela linguagem perceber, explicitar e interpretar o que compreendi dos discursos das entrevistadas. Busco, portanto, esmiuçar um pouco mais o sentido percebido na fala das professoras, utilizando algumas palavras e expressões do que foi dito, ao qual denomino Explicitação da Linguagem. A partir daí a interpretação do fenômeno interrogado me permite ver o sentido do todo e passo a buscar convergências/divergências do que é dito, e assim proceder a Análise Nomotética. Os resultados dessas análises encontram-se no capítulo 4.

1.5.1 Da questão à compreensão: as entrevistas

Elaborei as questões a seguir com os seguintes objetivos: compreender a percepção que as professoras têm sobre o APTP nas escolas de Educação Infantil; entender se as atividades realizadas contribuem ou não para a corporeidade das crianças; conhecer as potencialidades e os desafios do APTP nas escolas; saber se as professoras acompanham ou não o trabalho das arte-educadoras nas escolas e se isso implica ou não no trabalho do APTP em prol do desenvolvimento infantil; pensar como as professoras e arte-educadoras pensam o desenvolvimento infantil; e compreender a percepção das professoras e arte-educadoras sobre corporeidade das crianças a partir do Projeto.

São estas as principais questões orientadoras da pesquisa:

- 1- Como você vê o Projeto Arte Por Toda Parte nas escolas de Educação Infantil de São João del-Rei?
- 2- Você acha que ele contribui para o desenvolvimento das crianças? Caso a resposta seja positiva, de que maneira?
- 3- O que você vê de positivo neste Projeto? E de negativo?
- 4- Algumas professoras acompanham as aulas, outras não. O que você pensa sobre isso?
- 5- Para você, o que é desenvolvimento?
- 6- Como você percebe a corporeidade dos alunos a partir do projeto?

Os relatos dessas experiências foram utilizados em interface com a análise-nomotética.

1.5.2 A organização da Análise Ideográfico-nomotética

Para a sistematização dos dados, utilizei as orientações dos estudos de Bicudo (2000), construindo um quadro de Análise Ideográfico-nomotética.

A Análise Ideográfica, enquanto ação inicial, foi estruturada em três colunas: *Unidades de significado*, *Explicitação da linguagem* e *Asserções articuladas*. A coluna da esquerda traz as *Unidades de Significado*; a do meio, a *Explicitação da Linguagem*; e a da direita, as *Asserções Articuladas*.

Na coluna das *Unidades de Significado*, consta o discurso de cada professora e cada arte-educadora, com as falas transcritas e subdivididas.

Na coluna de *Explicitação da Linguagem*, são explicitados o sentido e o significado de algumas palavras, termos ou expressões expressas nos discursos das professoras e arte-educadoras.

Na coluna das *Asserções Articuladas*, temos a interpretação das ideias contidas em cada um dos discursos e identificadas por uma letra e um número. Cada letra se refere ao discurso de uma professora ou arte-educadora, e o número indica a posição daquela asserção na sequência dos quadros (explicitados no capítulo que trata sobre a análise dos dados).

Portanto, do movimento de análise e interpretação individual, passa-se para o geral, que permite agregar pontos de vistas e apontar convergência nos modos de dizer da experiência do vivido, em que temos a Análise Nomotética, a qual, segundo Machado (1994, p. 42), “[...] deriva-se de *nomos*, que significa uso de leis, portanto, normatividade ou generalidade, assumindo um caráter de princípio ou lei”. Tais convergências me conduziram às Categorias Abertas, que são grandes generalidades. Embora sejam muito significativas para a compreensão do fenômeno, essas generalidades não são universalidades, elas apenas clareiam “[...] uma perspectiva do fenômeno, considerada inesgotável abrangência do seu caráter perspectival (*idem*, p. 43)”.

Para a Análise Nomotética, foi construída uma matriz nomotética, baseada nos estudos de Martins e Bicudo (1989), a fim de representar as asserções, as invariantes e as intersecções entre as asserções e as invariantes encontradas. A estrutura proposta pela matriz nomotética (eixos vertical e horizontal) permite uma visualização mais clara do cruzamento das asserções. Dessa maneira, foi possível contabilizar, identificar e evidenciar, entre as diversas invariantes, as que são de maior relevância para a compreensão dos resultados da pesquisa.

2 DESCRIÇÃO DO PROJETO ARTE POR TODA PARTE (APTP)

Por isso nos enfeitamos, por isso escrevemos, por isso convidamos os amigos para os jantares, por isso vamos a alegres reuniões de amigos, por isso se fazem atos heroicos, por isso se escrevem poemas, por isso se fazem gestos: todos são reconhecimentos da nossa beleza.

Rubem Alves (2003, p. 22)

O APTP é uma das principais ações socioeducativas desenvolvidas pelo Teatro da Pedra junto às escolas municipais de Educação Infantil de São João del-Rei. Este capítulo traz a descrição do APTP, com o objetivo de apresentar o histórico do grupo, as principais ações arte-educativas desenvolvidas na cidade e região, e apontar alguns desafios e potencialidades do grupo, bem como a metodologia de trabalho. As informações adquiridas se deram por meio de entrevistas com quatro arte-educadoras (Fernanda Nascimento, Paula Adriana dos Santos, Alessandra Fátima da Silva e Mariana Ladeira Barbosa) e uma das professoras participantes da pesquisa (Cleide) e consulta a arquivos impressos e digitais na sede do grupo, páginas eletrônicas na *internet* (*blog, facebook e sites*) e à revista “Com a Palavra”.

Para conseguir as informações tratadas, foi necessária uma busca constante, muito diálogo e leituras, pois, embora o APTP desenvolva várias ações, nem todas são registradas com precisão.

2.1 Projeto Arte Por Toda Parte: em cada ponto um conto, em cada canto um encanto

O Projeto Arte por Toda Parte (APTP) é um dos desdobramentos das ações do Teatro da Pedra, grupo profissional de teatro que iniciou sua caminhada em 1998 na zona sul da cidade de São Paulo, como Cia Teatral ManiCômicos (CTM), com cinco atores em formação que se juntaram a um diretor e professor de teatro, Juliano Pereira. O APTP desenvolve inúmeras ações pedagógicas de caráteres lúdico e social, com o objetivo de levar às crianças e adultos o contato com a arte em suas diversas expressões e linguagens.

Para conhecer melhor a realidade do grupo e contextualizá-la na pesquisa, busquei um contato direto com o diretor Juliano Pereira e a coordenadora pedagógica Fernanda Geralda do Nascimento na sede do grupo, situada à Avenida Luiz Giarola, bairro Colônia do Marçal. A sede desse espaço compõe um belo cenário junto à natureza. Trata-se de um sítio bem cuidado, com varanda, pomar, horta e galinheiro. Há, no lugar, uma piscina (desativada por

segurança), campo de futebol e quadra coberta com três banheiros próximos. No galpão de entrada, funciona a Secretaria do Teatro da Pedra. Esse local tem também uma biblioteca com vários livros sobre teatro, educação e arte, além de uma cozinha ampla. Trata-se de um espaço grande, rústico, enfeitado por peças artesanais, objetos coloridos e tecidos de várias cores, principalmente chitão. Há uma energia lúdica no ar. As pessoas circulam por esse espaço com roupas confortáveis, despojadas, e carregam no rosto uma expressão acolhedora. Foi nesse clima que fui recebida para uma entrevista. As Figuras 2, 3, 4 e 5 são da área externa do espaço Teatro da Pedra.

Figura 2: Área de lazer



Figura 3: Parque



Figura 4: Galpão e espaço de apresentações



Figura 5: Sala de recepção



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Nas diversas experiências pelas quais a Cia passou desde que chegou a São João del-Rei, ela foi agregando alguns elementos muito específicos, tais como: a forma de prestar atendimento ao público mineiro, projetos de arte direcionados às comunidades locais e regionais, e espaço de pesquisa em arte-educação, dentre outros, que lhe renderam a

construção de uma identidade nova e muito própria, que a fez distanciar-se parcialmente do que a Cia apresentava há alguns anos na cidade de São Paulo. Somam-se a isso o fato de alguns integrantes terem retornado para São Paulo, em busca de outras experiências no campo do teatro, e alguns terem permanecido aqui, com propostas e perspectivas diferentes. Assim, em 2015, a Cia mudou de sede e passou a funcionar em um sítio.

Além das mudanças de espaço físico e de modo de gestão, uma nova companhia se instaurou, o “Teatro da Pedra”, apresentando-se como um grupo realmente lapidado e fundamentado em São João del-Rei, que, com sede junto à natureza, compõe um belo cenário no Alto das Águas, bairro Colônia do Marçal. Nos dizeres de seus integrantes:

O Teatro da Pedra é a celebração, a saudação em gratidão à história que a Companhia escreveu até aqui, nos seus 17 anos de vida, que agora assume nome e razão de um novo caminhar! A condição de ser pedra nos traz o gosto de estar nas montanhas, nos faz sólidos, mas também maleáveis, possibilita sermos lapidados e nos faz pertencentes à terra. É terminada uma travessia... inicia-se outra! Segue em transformação. Queremos ver a arte brotar e florescer nesse novo chão (CIA TEATRAL MANICÔMICOS, 2015).

Tendo em vista que a Cia passou a se chamar Teatro da Pedra (TP) em 2015, com novas ideias e propostas, reporto-me, em alguns momentos, à CTM e a outros ao TP, a fim de situar melhor essa travessia e entender as ações que pertencem a cada uma das realidades.

Historicamente, desde a sua criação, a CTM trabalhava com o objetivo de produzir espetáculos teatrais que fossem adaptáveis a todos os espaços, chegando às praças, ruas, parques, teatros, centros comunitários, favelas e escolas. Desde sua formação, sempre buscou um envolvimento bem próximo de seu público. Na intimidade desses contatos, os integrantes, quando passavam por bairros carentes, se surpreendiam pela maneira acolhedora e muito afetiva com que eram recebidos por um público ávido de espetáculos. Mas, lamentavelmente, descobriam também que nesses mesmos locais não existiam espaços públicos para a prática artística. Surgiu, então, uma questão de interesse comum no grupo: como proporcionar, propiciar, a essas pessoas um encontro maior com a arte? É possível fazer isso? Criar espaços para isso? Embora não encontrando caminhos de imediato, essa vontade já havia feito morada e só crescia.

Se pensarmos que a arte é um elemento primordial na formação de um povo e na construção de sua identidade, contribuindo no resgate do patrimônio cultural e na reelaboração de valores desta sociedade, faz-se fundamental garantir o acesso das pessoas, independentemente de idade, classe social, cor, orientação sexual ou credo religioso, ao usufruto e exercício da arte (CIA TEATRAL MANICÔMICOS, 2015, p. 1)

A partir de então, uma vertente pedagógica do grupo começou a se desenvolver, paralela à investigação artística que já acontecia nos momentos de criação dos espetáculos. O grupo entendeu que a ação de caráter social daria bons resultados se ocorresse a partir de uma formação de cunho educacional, que envolvesse tanto as crianças quanto os jovens e adultos. Pensaram-se caminhos para propostas de arte-educação mediante vivências no teatro, música, dança, artes plásticas e literatura, aliadas a estudos de autores do teatro que o grupo considera que podem contribuir nessa perspectiva cultural, tais como: Klaus Vianna, Rudolf Laban, Viola Spolin e Cristiane Paoli Quito.

Os temas, as inquietações, as vontades de diálogo com o mundo, que, alimentados sempre por biografias diversas, vão virando gestos, movimentos. O corpo consciente (Klaus Vianna) e desperto para sua localização e suas possibilidades dinâmicas no espaço (Rudolf Laban) vai criando cenas, por meio de improvisos (Viola Spolin), jogos (Cristiane Paoli- Quito) e assim, em processo colaborativo entre elenco e diretor-dramaturgo vão sendo criados os espetáculos da ManiCômicos (CIA MANICOMICOS, 2015).

Desde o ano de 2005, quando a Cia se mudou para São João del-Rei, ela mobilizou os espaços públicos com espetáculos apresentados em praças, bairros e teatro, chamando a atenção das comunidades local e regional. Estreava, anualmente, pelo menos um grande espetáculo e mantinha uma dinâmica de estudos e construção de atividades voltadas para a arte, as quais realiza até hoje. As apresentações se davam de forma ininterrupta, alcançando inúmeras pessoas no Brasil e no exterior, como a turnê do espetáculo “Perfeição – quando a tempestade nasce das luzes”, que foi apresentada no Espaço Cultural *Sudhaus* – em *Tuebinge*, na Alemanha. Atualmente, fazem parte do repertório os seguintes espetáculos: A fada, a flor e a princesa e Olho Raso D’água (Infantis); A Flor de ManaCá, Verdade e Consequência (Teatro de Rua) e Muxarabiê – Enquanto atravessamos a noite, e Fado (Teatro Adulto).

Quando iniciou os trabalhos na referida cidade, a CTM desenvolveu suas atividades artístico-culturais em uma sede/galpão alugada, situada à rua Industrial Paulo Agostini, 55A-Vila Nossa Senhora de Fátima, conhecido com Espaço Cultural Manicômicos. Nesse espaço adaptado, aconteciam eventos gratuitos a preços populares e havia uma biblioteca

comunitária. Foi nesse mesmo espaço que, posteriormente, aconteceram vários cursos de formação teatral e oficinas de arte e de percussão, dentre outros. Além de ser uma forma de captação de recursos financeiros (embora simples), esse espaço fomentava também discussões sobre arte, processo de formação humana e sua contribuição sociocultural, além de muitos sonhos e desejos.

Essa experiência dos atores paulistas inspirou os integrantes da Cia em São João del-Rei a buscar parcerias para efetivar um projeto semelhante, de cunho pedagógico, na cidade. Criou-se, portanto, em 2007, o Projeto Arte por Toda Parte (AFTP).

O Projeto Arte por Toda Parte foi elaborado como um conjunto de ações que pretende alcançar de múltiplas maneiras às diversas camadas e setores da população das cidades do interior de Minas Gerais, proporcionando a apreciação e a criação teatral a uma parcela grande da população e, assim, fazendo com que o teatro novamente seja parte do cotidiano da região (CIA TEATRAL MANICÔMICOS, 2015, p. 1).

A fim de se efetivar no campo da Arte-Educação, o AFTP buscou ampliar suas parcerias por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, propondo um trabalho junto às escolas no próprio período de aula. Inicialmente, essa proposta foi desenvolvida na Escola Municipal Padre Miguel no distrito de São Miguel do Cajuru (Ensino Fundamental) e, posteriormente, na Escola Municipal Elpídio Ramalho (EMER) de Educação Infantil no município de São João del-Rei. Nos anos seguintes, outras escolas puderam ser atendidas.

Durante a pesquisa, a professora Cláudia Isabel narrou em entrevista como se deu a inserção do AFTP nas escolas de Educação Infantil de São João del-Rei, que se iniciou pela EMER em 2006, ano em que ela atuou como diretora na referida escola:

[...] olha... eu tenho muita participação nisso, por que o que aconteceu?... o Arte Por Toda Parte chegou em São João e... não tava situado em Matosinhos, ele estava no centro. E as minhas meninas já tinham frequentado, as minhas duas filhas já tinham frequentado teatro em São João com outro grupo, mas o grupo se desfez, aí as meninas ficaram no Conservatório Estadual de Música, faltando essa parte do teatro. Aí, lá no Conservatório nós conhecemos o Juliano no dia da matrícula. E o Juliano vendo as duas, a Ana Letícia e Ana Clarice, me convidou, se as duas podiam fazer parte do projeto, porque já tinha visto as duas lá... então eu conheci o Juliano. E conheci a outra companheirinha lá dele, que foi... como é que ela chama? Cíntia. Tinha a Cíntia. Aí, eu falei: 'Juliano, como é que funciona?' E comecei a frequentar o Arte Por Toda Parte, levando as meninas. Quando ele ligou que eu trabalhava com Educação Infantil e que eu estava na direção da escola, aí ele interessou em desenvolver o projeto em escolas de Educação Infantil, aliás era uma vontade que ela já tinha. Então, ele falou: 'Cláudia, você me dá apoio?' Eu falei: 'Dentro do possível, eu dou'. Então, a

Elpídio (EMER) não caiu de paraquedas, não. Eu tenho essa história com o Arte Por Toda Parte (RODRIGUES, 2015).

Em seguida, explicou sobre o processo de ampliação para as demais escolas e o financiamento:

[...] e o Juliano não podia dar as aulas, mas a Cíntia podia. Então, ela entrou com o projeto. Sabe quem bancava o projeto pra gente? O Café Tamandaré. Não era a Prefeitura, era o Café Tamandaré. Então, assim, o Juliano veio, aí nós fomos lá e conversamos, aí o Café... o pessoal lá contribuiu com o Arte Por Toda Parte. Aí todos mundos [as escolas] saíram falando... ‘A Elpídio tem, a Elpídio tem e ninguém tem’. Começaram a pressionar a Prefeitura, aí foi onde que ele fez essa parceria com a Cultura, na época. [...] depois passou para a Educação, foi o segundo passo. Mas aí, esse vínculo com a Elpídio ele não se desfez. Só ampliou. Porque na época quando começou eram uma ou duas turmas, depois deu pra ele atender seis. Entendeu? Então, essa é a primeira história do Arte Por Toda Parte na rede de educação infantil (RODRIGUES, 2015).

Desde então, o APTP atende às escolas de Educação Infantil com aulas uma vez por semana, com duração de 50 minutos a uma hora. Mas nem todas as escolas conseguiram ainda ser contempladas pelo Projeto.

Em uma entrevista de coleta de dados com a coordenadora pedagógica do APTP, ela disse que, por meio das várias avaliações que os integrantes do APTP fazem do trabalho pedagógico desenvolvido, o grupo sentiu a necessidade de propor um trabalho mais interdisciplinar nas escolas, incluindo cada vez mais as várias modalidades de arte, porém tendo o teatro como o vetor condutor que dialoga com as demais áreas artísticas. Os recursos para o empreendimento das ações vieram em parte do apoio da Prefeitura de São João del-Rei (Secretaria Municipal de Cultura) e parte da Lei de Incentivo à Cultura (Projeto aprovado na Lei Federal de Incentivo à Cultura – Lei nº 8.313/91).

A pesquisa em arte educação cresceu e o APTP passou a levar, além das aulas de teatro, aulas de artes plásticas, dança, literatura e música para algumas cidades da região. Um impulso para isso foi a criação, em 2007, do Curso de Preparação para Atores (CPPA). É um curso profissionalizante que viabiliza aos jovens do interior de Minas Gerais o estudo e a prática teatral em uma vivência que envolve interpretação, criação, leitura e pesquisa corporal fomentando a produção artística. São oferecidas a esses futuros atores aulas de interpretação teatral, técnica corporal, canto, percussão, montagem coletiva de espetáculo, literatura dramática e palestras. Mediante a parceria firmada com o Sindicato de Artistas e Técnicos em

Espectáculos de Diversão de Minas Gerais (SATED-MG), o curso atrai jovens de diferentes cidades que buscam a profissionalização teatral.

Desde sua criação, já passaram pelo curso vários jovens e adultos. Em 2016, 41 alunos fizeram aula no CPPA e já se formaram 54 jovens de São João del-Rei, Barbacena, Barroso, Conceição da Barra de Minas, Conselheiro Lafaiete, Divinópolis, Dolores de Campos, Formiga, Oliveira, Pirapora, Poço Fundo, Ponte Nova, Prados, Santos Dumont, Senhora dos Remédios e Varginha. Atraídos pela possibilidade de se formarem como artistas, eles frequentam o curso, que tem duração de dois anos e meio, com aulas semanais, quando, ao final de cada ano, constroem uma peça que é apresentada em São João del-Rei e região de forma gratuita.

Embora o CPPA tenha como objetivo a formação do artista para Teatro, aproximadamente cinco em cada 15 alunos que se formam manifestam interesse ou buscam uma aproximação maior com a vertente pedagógica do curso. São alunos que se interessam por processos de criação e pelas linguagens artísticas que perpassam os cursos e seus diálogos com a formação humana de cunho educacional. Atualmente, o APTP que atua em São João del-Rei é composto por 11 arte-educadores, os quais são alunos já formados no curso e que assumem mais de uma escola, e outros sete que ainda estão em formação no CPPA, os quais acompanham as aulas.

Duas interessantes ações da CTM serviram para alimentar esse interesse e colaborar para o processo de formação dos atores do grupo: o Grupo Experimental Manicômicos – GEM (2010-2013, que hoje não existe mais), partiu da vontade de nove alunos formados em 2008 e 2009. Eles continuavam interessados em pesquisa artística ligada à CTM; e os Núcleos de Estudo e Pesquisa (2013-2016) em Literatura, Música, Dança, Artes Visuais, Cinema, Vídeo e Teatro, com o objetivo de ampliar as pesquisas artísticas e pedagógicas da Cia. Nesses Núcleos, acontece uma constante reciclagem de saberes, despertando olhares de artistas e educadores da Cia para pesquisa e prática que podem ser levadas para as aulas e para as cenas.

Em 2009, o APTP passou por momentos difíceis devido à impossibilidade de renovação de contrato entre a Prefeitura de São João del-Rei e a CTM para o ano seguinte.

O projeto Arte por Toda Parte da Companhia Teatral ManiCômicos não terá continuidade este ano nas escolas de São João del-Rei. De acordo com comunicado da secretaria de Educação, a ação foi indeferida e não vai haver contrapartida da prefeitura. Para tentar manter o projeto, integrantes do ManiCômicos e participantes do Arte por Toda Parte decidiram fazer um abaixo assinado e encaminhá-lo aos vereadores e ao prefeito da cidade. Na última terça-feira, 19 de maio, um grupo de 20 pessoas participou da sessão

da Câmara de Vereadores onde o coordenador e integrante do ManiCômicos, Juliano Pereira, usou a palavra na Tribuna Livre para apresentar aos presentes os objetivos do projeto e solicitar dos vereadores o apoio perante a administração municipal para manter o Arte por Toda Parte. Os integrantes da Cia. também estão na Avenida Presidente Tancredo Neves para recolher assinatura da população (GAZETA DE SÃO JOÃO DEL REI, 2015).

Em 2009, O APTP já acontecia há quatro anos nas comunidades, atendendo a cerca de 25 escolas da cidade entre zona rural, distritos, centro e periferia. Em 15 de maio do mesmo ano, o grupo realizou uma reunião com essas escolas, com objetivo de informar pais, alunos, professores e diretores de escolas sobre a situação que estavam enfrentando. Tal encontro foi com o objetivo de posicionar os que ajudam, apoiam e participam do APTP sobre as dificuldades do projeto. Nos dizeres do diretor Juliano Pereira:

A reunião serviu para lembrar os moradores da importância desse projeto. Ele está aprovado na Lei Federal de Incentivo à Cultura. O trabalho contempla cinco ações ligadas à educação, formação de arte-educadores, revista cultural, espetáculos teatrais, espetáculos nos bairros e aulas teatrais na escola. Recebemos o apoio da Cemig. Porém, a verba não atende suficientemente toda demanda. O recurso capitado é menor que o valor que precisamos (GAZETA DE SÃO JOÃO DEL REI, 2015).

Tal fato gerou grande comoção nas comunidades e mobilização as escolas em favor da permanência e efetivação do projeto nos espaços de atuação. Sensibilizadas pela possível perda do projeto, as escolas começaram a se manifestar a favor, considerando que o Projeto era muito importante para o desenvolvimento de todos os envolvidos com ele, principalmente as crianças, conforme salientou a professora da Escola Municipal do Tijuco, Elisângela Mauro Garcia:

[...] a perda do projeto vai significar muito para as crianças, pois algumas delas já ficam esperando o mesmo começar. Muitas crianças não têm educação física, nem ensino religioso. Esse projeto supria um pouco essa falta. Quando chegava o professor de teatro nas oficinas era uma festa. As crianças se desenvolviam, perdiam a inibição. Começavam retraídas e iam se soltando aos poucos. Estávamos ansiosos para começar, mas quando soubemos foi um impacto muito grande. Era trabalhado o dia a dia das crianças. Era uma ação que não ficava restrita à escola, abrangia a comunidade, a família inteira (GAZETA DE SÃO JOÃO DEL REI, 2015).

Para o sr. Claudio Guimarães Pereira, coordenador da comunidade Cristo Rei da paróquia do Senhor Bom Jesus de Matosinhos, essa seria uma imensa perda para o

desenvolvimento intelectual das crianças. Ele que sempre acompanhou as ações do grupo na comunidade, afirmou que “[...] o trabalho era essencial para o desenvolvimento intelectual dos meninos. Lamento essa atitude do poder público não poder ajudar e estar ativo nesse aspecto” (GAZETA DE SÃO JOÃO DEL REI, 2015).

Outra ação de fortalecimento dessa luta se deu por meio dos resultados de uma pesquisa realizada em 2008 pela arte-educadora do projeto, Cynthia Vianna, com os alunos do APTP, totalizando um número de mil alunos participantes. A pesquisa abordou questões como a motivação para participação no projeto e o tempo quando os integrantes faziam aulas de teatro. Além disso, os alunos eram também convidados há escrever um pouco acerca das suas percepções sobre o APTP. Pela pesquisa, foi possível concluir que

94% dos alunos do projeto não faziam teatro antes do Projeto Arte Por Toda Parte. 70% dos alunos do projeto fazem teatro em comunidades atendidas pelo projeto há dois anos ou mais. 95% dos alunos do projeto nunca participaram de um grupo de teatro, o que indica que estes alunos, antes de iniciarem suas atividades no projeto, ainda não tinham tido a oportunidade de participarem da criação de uma peça teatral e, assim, experienciar o estar em um palco (CIA TEATRAL MANICÔMICOS, 2015, p. 8).

Num movimento intenso de mobilização social, usando-se dos meios de comunicação, imprensas falada e escrita, alguns depoimentos tornaram-se instrumentos significativos, utilizados como argumento para que o projeto não acabasse, tais como o da aluna Elisa Ferreira, de 17 anos, aluna da Comunidade Cajuru:

Foi como uma sementinha que cresceu e está dando frutos. O projeto Arte Por Toda Parte conseguiu trazer para comunidade alegrias, expectativas por um ‘lugar’ melhor e para cada um de nós, o projeto deixou claro a vontade de crescer, *a certeza de que podemos ir além daquilo que nos propomos a fazer*. Em particular, com o projeto Arte Por Toda Parte, *eu aprendi que eu posso ser o que eu quiser* (CIA TEATRAL MANICÔMICOS, 2015, p. 8, grifos meus).

A sra. Geilsilany Lopes, mãe de aluno da Comunidade do Rio Acima, e a sra. Sônia Ribeiro, da Comunidade do Giarola, respectivamente, destacam a importância do Projeto na localidade: “Eu acho que este projeto é uma ótima oportunidade que...” e “as nossas crianças têm de aprender arte e cultura de forma gostosa. E o melhor de tudo: é gratuito, porque nem todo mundo tem condições de pagar” (CIA TEATRAL MANICÔMICOS, 2015, p. 1).

É um projeto, a meu ver, voltado para trabalhar o *equilíbrio emocional e cultural da criança, embarcando no mundo dos sonhos, do imaginário, de um horizonte sem limites; onde resgata a criança do mundo agitado e estressante de hoje e faz com que ela relaxe e comece a se conhecer* (CIA TEATRAL MANICÔMICOS, 2015, p. 1, grifo meu).

Para a aluna da Comunidade Nossa Senhora de Fátima, Priscila Resende, de 15 anos, a maneira como o projeto é desenvolvido lhe confere grande valor:

É um projeto onde se aprende divertindo, tem muitas atividades legais e profissionais eficientes. É um trabalho sério e passamos por um *processo de aprendizagem* ao longo do ano que é bem interessante. É bem interessante a forma de trabalhar deles (CIA TEATRAL MANICÔMICOS, 2015, p. 1, grifo meu).

Os benefícios das atividades de arte-educação desenvolvidas pelo APTP são reconhecidos pelo depoimento da aluna Franciele Alexandra Guimarães, do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Carlos Damiano Fuzatto, da Comunidade CAIC, à revista “Com a Palavra”:

[...] com as aulas de teatro eu *aprendi a me soltar mais* e também a me *expressar* melhor. Aprendi que o *convívio* com as pessoas é muito importante para o nosso *desenvolvimento social* e que com o teatro nós podemos *expressar nossas emoções* (REVISTA COM A PALAVRA, 2009, p. 8, grifos meus).

Além de serem um bom aliado à luta empreendida pelo grupo para continuar suas ações, esses depoimentos dizem também da importância, do interesse das pessoas, das contribuições para a vida delas, tanto como meio de desenvolvimento quanto entretenimento. Expressam o valor do APTP para as escolas e as comunidades. Tais ações deram bons resultados. Realcei em itálico algumas expressões desses depoimentos, que me fornecem elementos para pensar a temática desta pesquisa sobre a corporeidade.

Contudo, o contrato com a Prefeitura foi renovado, o atendimento ampliado e novamente o projeto foi contemplado com os recursos da Lei de Incentivo à Cultura e permanece vigente até o ano de 2016, conforme o trecho destacado:

Projeto aprovado na Lei Federal de Incentivo à Cultura (Lei nº 8.313/91) PRONAC 1411325 Valor aprovado: R\$ 436.426,00 e o Projeto aprovado na Lei Estadual de Cultura – MG Protocolo 0742/001/2014 Valor aprovado: R\$ 250.000,00 (CIA TEATRAL MANICÔMICOS, 2015, p. 9).

Com o passar dos anos, outras prefeituras aderiram ao projeto por meio de parcerias com as Secretarias de Cultura e de Educação. A cada ano, atinge um número de cidades da região, alcançando várias delas. Isso depende não só de recursos, mas também da disponibilidade dos arte-educadores e do tipo de ações propostas para o referido ano.

Em 2015, o APTP atendeu a mais de dois mil alunos. Em São João del-Rei, foram 14 escolas municipais, entre crianças no tempo escolar regulamentar e crianças/adolescentes do Programa Mais Educação¹ além de três turmas de teatro no Teatro Municipal de São João del-Rei e uma de adultos no Comunitário Dom Bosco. Como pré-requisito para participar do projeto nas escolas municipais, o aluno deve estar matriculado na Rede Municipal de Ensino.

Atualmente, desenvolve cinco ações fundamentais: Oficinas de teatro, artes plásticas, dança, literatura e música para crianças, jovens e adultos; Apresentações de espetáculos teatrais nas comunidades que recebem o Projeto; Formação livre e continuada de arte educadores; Distribuição gratuita da Revista Cultural “Com a Palavra”, contendo informações culturais das localidades atendidas; e Manutenção do Espaço Cultural Teatro da Pedra, conforme podem ser visualizadas na Figura 6.

Figura 6: Mapa do Campo das Vertentes onde atua o APTP



Fonte: CIA TEATRAL MANICÔMICOS (2015).

O objetivo dessas ações é despertar o olhar para a arte, pela arte e com a arte. Mas é também estimular a prática teatral como meio de expressão, promover o acesso e usufruto dos

¹ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2016.

bens sociais, contribuir para a formação de um público mais sensível às artes, fortalecer a prática teatral de grupos já existentes, bem como contribuir para a formação de novos grupos de teatro e valorizar a cultura local.

Nas oficinas de arte, o APTP utiliza linguagens das artes plásticas, dança, música, literação (leitura e contação de histórias) e do teatro para trabalhar, com crianças, jovens e adultos, o expressar, o brincar, o fabular, a autonomia e o lúdico, buscando resgatar valores sociais, além de reconhecer e valorizar o meio onde o aluno vive. Tais oficinas podem acontecer diária ou semanalmente em escolas no turno ou contraturno escolar, em centros comunitários ou espaços alternativos em cada cidade que acolhe o Projeto. Durante o período de dez meses de intenso trabalho de criação envolvendo alunos e educadores em um processo colaborativo, tem-se como produto uma encenação que envolve diversas linguagens artísticas. Estas são apresentadas na Mostra Anual do APTP, no Teatro municipal de São João del-Rei. Tive várias oportunidades de acompanhar esses momentos, que são sempre de muita emoção tanto para a família quanto para as crianças. São notórios a alegria e o orgulho destas por terem contribuído para todo o processo desde a criação do cenário. A autoestima delas fica bem explícita, assim como o orgulho dos pais, e se revelam em corpos alegres, sorridentes e espontâneos nos momentos das apresentações.

Atualmente, o APTP oferece a apresentação de quatro espetáculos no decorrer do ano, possibilitando a um número cada vez maior de pessoas serem espectadores dessa arte. Esses espetáculos são gratuitos e acontecem nos espaços de convivência da comunidade, como praças e ruas de bairros. No exercício de compreensão das ações do grupo, e por ter tido a oportunidade de acompanhar algumas conduções dessa atividade, arrisco-me a afirmar que o trabalho realizado pelo APTP prima pelo acesso e inclusão social.

O processo de formação em educação, proposto como uma das ações do Projeto, se dá por meio de estudos e encontros pedagógicos com vivências e pesquisas, promovendo diálogos entre autores das artes, em especial o teatro, como Klaus Vianna, cujo trabalho se orienta pela importância da consciência corporal para o processo de criação de atividades que envolvem o movimento, sobretudo a dança e o teatro; Rudolf Laban, que trata sobre os elementos do movimento e suas combinações em diversos aspectos: criação, notação, apreciação e educação, trazendo significativas configurações também para a dança-teatro; Viola Spolin, cujo trabalho apresenta importantes contribuições sobre metodologia de atuação e conhecimento da prática teatral por meio dos jogos teatrais e da arte da improvisação; e a diretora de teatro e pesquisadora Cristiane Paoli Quito, que investiga as interseções entre as

linguagens de teatro, dança, circo, teatro de bonecos e música em prol da formação integral por meio da arte, com educadores como Paulo Freire, Rubem Alves e José Pacheco. Embora as arte-educadoras tenham dito nas entrevistas que não há uma metodologia específica de trabalho, uma diretriz pedagógica predeterminada ou predefinida, as ações propostas indicam que há, sim, uma metodologia, que se caracteriza pelo viés educacional, do encontro entre ideias educativas presente no discurso de autores do teatro em interface com ideias de educadores.

Madu Avelar, uma das arte-educadoras do APTP que atua na cidade de Barroso, em entrevista a Kaike Barto na página eletrônica da Ciamanicomicos, explica melhor essa metodologia a partir do seu próprio trabalho:

Geralmente, escolho um tema e, dentro disso, formulo ciclos e desenvolvo estes em temas menores a serem trabalhados e, a partir disso, os jogos, as histórias norteiam um determinado número de aulas. Todas as aulas são amarradas dentro desse tema e sempre contam com jogos de roda, jogos de percepção do espaço, percepção do corpo, jogos teatrais, cenas, música e outras ferramentas que enriqueçam a aula. Contamos também com aquilo que os próprios alunos trazem das suas comunidades, de suas vivências, com a cultura da sua terra, da sua região, da convivência com a família (CIA TEATRAL MANICÔMICOS, 2015).

Durante a observação das aulas nas escolas, um processo semelhante se configurou. Percebi que as arte-educadoras construía suas aulas a partir de um tema gerador normalmente advindo de uma alguma história contada de diversas maneiras. Então, eram propostas atividades de arte utilizando desenho, pintura, jogos teatrais, músicas e brincadeiras em roda, sempre com muita imaginação e recursos de oralidade.

Outra proposta que diz sobre os aspectos metodológicos é o Encontro Pedagógico Anual, realizado no início de cada ano e considerado um momento muito significativo para as ações pedagógicas do APTP, quando são utilizados recursos variados para provocar discussões e criar situações e vivências interessantes num exercício de maior aproximação com a arte-educação. Participei de um desses encontros de formação na sede do grupo, em 20 de fevereiro de 2016, pela manhã, juntamente com 16 arte-educadores do APTP e nove alunos do CPPA, na sede do TP, cujo objetivo foi experimentar vivências lúdicas, desenvolver a criatividade por meio de ações coletivas e discutir temas como: quem é a criança com a qual se trabalha, a importância da criatividade e da ludicidade nas atividades de arte-educação e a construção da autonomia didática do professor, dentre outros. “Acreditando no poder transformador da arte, busca-se vivenciar a arte educação através de um grande Encontro

Pedagógico anual para pensar e vivenciar essa pedagogia” (CIA TEATRAL MANICOMICOS, 2015, p. 4).

O encontro foi conduzido pelas arte-educadoras Fernanda Nascimento e Paula Nicolau Oliveira. Iniciou-se com a apresentação dos integrantes do evento (nome e atuação dentro do projeto). Particpei ativamente. Não fui apenas expectadora. Apresentei-me na condição de pesquisadora e me integrei como um membro da formação, quando pude refletir conjuntamente sob vários aspectos, discutir e dar opiniões. Conheci um pouco mais sobre a trajetória profissional de cada um dos participantes e que a maioria havia se tornado educador passando pelo curso de formação de atores, o CPPA, com duração de dois anos. Foram experiências corporais intensas. Encontros de corpos e, por isso, encontro de vidas, quando foi possível “autoaprender”, aprender com o outro e aprender no/com o mundo. Tais vivências agregam elementos de dimensões educacional, política e social, postos para a compreensão de uma razão sensível. Nesse encontro, pude perceber interesse, envolvimento, responsabilidade e a relação afetiva/prazerosa que todos eles têm com a arte-educação. A Figura 7 mostra esse momento.

Figura 7: Roda de apresentação dos participantes do encontro



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Como nem todos se conheciam, foi proposta uma atividade lúdica em roda utilizando três pequenas bolas coloridas com o objetivo de aprender os nomes dos participantes e também desenvolver a atenção, percepção e criatividade. Percebi que todas as atividades corporais propostas no encontro podem ser utilizadas pelos arte-educadores para compor suas aulas com objetivos diversos. As Figuras 8 e 9 tratam sobre esse momento.

Figura 8: Atividade lúdica com bolas coloridas



Figura 9: Atividade de atenção, percepção e agilidade



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Em seguida, ainda em roda, Fernanda se apoiou em Paulo Freire para iniciar as reflexões pedagógicas. A partir das ideias do educador, discutiu pontos como a *autonomia* do sujeito na construção do seu conhecimento e a *educação bancária*, que não deve estar presente nas propostas educativas do APTP. Tratou, também, sobre a autonomia do professor para a condução de suas propostas metodológicas, que deve ter como ponto central a criança, salientando que é a partir dela e por ela que as propostas de arte-educação devem acontecer, uma vez que é a grande protagonista. Recorreu nessa reflexão ao pensamento de Cristiane Paoli Quito, para construir a ideia de que o corpo deve estar propenso a realizar diálogos com as variadas experiências artísticas, buscando integralidade entre elas. Dessa forma, salientou a importância de levar para as aulas uma diversidade de recursos e atividades em que o teatro labore com a música, a literatura, o circo e a dança, dentre outros. Os participantes deram suas opiniões sobre o tema proposto e fizeram relato de experiências sobre os desafios e potencialidades encontradas. A Figura 10 explicita o momento de reflexão proposto por dois arte-educadores.

Figura 10: Os arte-educadores Flávio Rezende e Fernanda Nascimento



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Em seguida, desdobrou-se uma vivência corporal com o objetivo de soltar o corpo, provocar o movimento, deixá-lo mais propenso a um encontro com a imaginação, a criatividade e a espontaneidade. Essa atividade foi proposta pela arte-educadora Paula, que iniciou sua dinâmica refletindo sobre o corpo, dizendo que somos o movimento e que, para que cheguemos à soltura necessária despertando o que somos, é necessário ter consciência do próprio corpo. Essas ideias se fundamentam, segundo ela, em Klauss Viana, ao afirmar que toda pessoa traz dentro de si a dança, a expressão do movimento e que ao professor cabe provocar essa expressão por meio da consciência corporal. A Figura 11 apresenta o momento de Paula de Oliveira construindo reflexões junto com os integrantes do encontro.

Figura 11: A arte-educadora Paula Oliveira propondo reflexões



Fonte: arquivo da pesquisadora.

E assim procedeu, orientando em seguida os participantes à realização de uma atividade em que começavam imobilizados como um bebê no útero materno e em seguida se

transformavam em diversos animais, realizando vários tipos de movimentos e sons. Muita criatividade e imaginação estiveram presentes nessa proposta lúdica, conforme expresso nas Figuras 12 e 13.

Figura 12: Atividade lúdica com movimentos de animais



Figura 13: Atividade com a música “Olha o camaleão”



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Após um intenso trabalho de atividades corporais realizadas no campo, retornamos à quadra, onde a arte-educadora Paula propôs um momento de criação de arte. Contou uma história sobre um reino encantado onde viviam dois irmãos que teriam que vencer um desafio na disputa por uma princesa. A partir da contextualização da história, sugeriu a criação de diversos cenários. Recebemos tecidos coloridos, galhos, flores e objetos recicláveis para essa composição. Foi um momento de grande interação e envolvimento de todos conforme as Figuras 14 e 15.

Figura 14: Construção de cenário para peça teatral



Figura 15: Produção cenográfica a partir de tecidos



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Após o cenário composto, passou-se de um momento de fruição, quando todos puderam apreciar as criações. Paula conversou com os participantes sobre a importância do trabalho com os jogos teatrais nas escolas. Falou sobre a necessidade de leituras de Viola Spolin, salientando a importância da improvisação teatral na formação da criança. Apoiada nessas ideias, solicitou aos participantes que recriassem, a partir dos vários cenários, novas histórias, conforme mostram as Figuras 16 e 17.

**Figura 16: Apresentação da história
“As lagartas negras”**



**Figura 17: Apresentação da história:
“O casamento da filha do rei”**



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Após, a realização dessas atividades, abriu-se uma nova roda de conversas e avaliação. Nesse instante, pudemos dizer da experiência do encontro, em que se evidenciou a importância do lúdico, da autonomia e do prazer tanto para a criança quanto para o adulto. As vivências propiciadas nos permitiram sentir no corpo semelhante ao que a criança sente e o quanto as experiências de arte são significativas para ela.

Contribuí nesse momento trazendo algumas ideias construídas durante as minhas leituras para a pesquisa, salientando os estudos de Ana Mae Barbosa para o ensino de arte nas escolas. Tratei sobre a importância da integralidade dos processos de produção, fruição e contextualização das artes para a criança. Sugeri que incluíssem no rol de estudos dos autores que tratam sobre a arte Merleau-Ponty como um pesquisador que oferece contribuições muito significativas para se pensar a relação criança-corpo-arte. O encontro da manhã terminou com um almoço de confraternização.

Outro viés metodológico que caracteriza as ações do APTP se revela nas reuniões pedagógicas semanais do grupo. Por meio dos “[...] encontros semanais constrói-se um espaço de estudo e pesquisa com o objetivo de ampliar as percepções e aprendizados sobre arte-

educação” (CIA TEATRAL MANICÔMICOS, 2015, p. 4). Segundo Fernanda, nesses encontros, são avaliadas as atividades desenvolvidas nas escolas. Neles, os arte-educadores trocam experiências, planejam as aulas e desenvolvem propostas pedagógicas coletivas e individuais. Eles discutem também sobre o Relatório Mensal das aulas do APTP, feito por turma, que é entregue às escolas municipais, em que constam: o mês das atividades realizadas, a comunidade ou escola atendida, a turma, o dia da semana quando a aula acontece, o horário da aula, a faixa etária, o educador, os objetivos a serem alcançados com os alunos no referido mês, jogos e brincadeiras aplicados em aula, as histórias trabalhadas, as atividades musicais trabalhadas e a observação do professor sobre o trabalho com a turma.

Particpei de um desses encontros pedagógicos. São momentos marcados pelo compartilhamento de experiências e dúvidas decorrentes das aulas dadas durante a semana. São momentos quando estudam, avaliam e criam novos caminhos para a arte-educação propostos pelo projeto. A intimidade entre os colegas é muito forte. Há entre eles um diálogo de olhar. Seus corpos conversam muito facilmente. O ambiente é de leveza e respeito. As divergências são marcadas por bom humor, quando as narrativas das aulas e os fatos interessantes de cada uma delas se tornam elementos para estudos, reflexões e discussões. Não há uma imposição ou direcionamento definido para a condução das aulas e nem um planejamento comum a ser seguido. Tem-se, por princípio, a liberdade do arte-educador para criar, decidir e avaliar. A coordenadora pedagógica solicita apenas que se fique atento a alguns pontos norteadores para a construção desse trabalho, imprimindo-lhe qualidade: que o educando seja o protagonista das ações, que se tenha liberdade para criar e respeito para com todo o tipo de produção artística. Considera muito importante compartilhar as várias vivências tanto para se produzir quanto fruir. A Figura 18 mostra o espaço onde os arte-educadores costumam realizar encontros pedagógicos. As Figuras 19 e 20 apresentam parte do material utilizado nas pesquisas sobre arte e educação.

Figura 18: Sala de reunião/biblioteca do APTP



Figura 19: Estante com material sobre arte/educação



Figura 20: Alguns livros utilizados nas pesquisas sobre arte e educação



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Objetivando ampliar o olhar para as comunidades onde atua, o APTP confecciona a Revista “Com a Palavra”, que é distribuída gratuitamente em São João del-Rei e nas cidades que recebem o Projeto. A Figura 21 mostra alguns desses exemplares.

Figura 21: Exemplos da revista “Com a Palavra”



Fonte: CIA TEATRAL MANICÔMICOS (2015, p. 6).

São aproximadamente duas edições anuais e um total de 10.000 exemplares. O último exemplar foi a 13ª edição. A revista traz informações culturais das localidades e também oferece espaço para a expressão dos alunos, quando eles participam com desenhos e depoimentos, dentre outros.

A própria capa já diz sobre a proposta da revista e as ações realizadas pelo APTP, pois são sempre voltadas à ideia de interação com os sujeitos do projeto. Algumas capas são construídas a partir das produções de desenhos das crianças e outras de fotos dos momentos de produção artística, em que aparecem várias pessoas em contato com a arte. A revista normalmente é composta por: Editorial, intitulado Palavra Primeira, Agenda Cultural, Espaço Literário, Resumo de Ações do APTP em São João del-Rei e região, depoimento de alunos, pais e comunidade, fotos das aulas e trabalhos dos alunos. Ela não trata apenas de uma divulgação de ações ou um espaço de expressão, mas traz um material informativo bem interessante sobre arte, que atende tanto a interesses de pesquisadores quanto aos interessados comuns. A capa traseira traz a relação dos patrocínios, apoio cultural e apoio institucional. A cada exemplar, percebe-se um número ascendente e significativo destes, denotando credibilidade ao trabalho que é desenvolvido pelo APTP.

Em 2016, o quadro de arte-educadores era composto por 31 artistas, de variadas formações: artes plásticas, música, dança, teatro, capoeira e circo. Destes, dois participaram da pesquisa, Aline e Marina, escolhidas por serem as únicas que atuaram em 2015 em escolas de Educação Infantil de São João del-Rei.

O TP vem se constituindo cada vez mais como polo de referência para pesquisas em arte, servindo a diversos interessados. É um laboratório artístico que possibilita processos de criação, fruição e contextualização de arte.

[...] um lugar onde nos reunimos para troca e o desenvolvimento de práticas artísticas. E também o local em que os arte-educadores do Projeto utilizam para montar suas aulas, os atores exercem seus treinamentos e os alunos do Projeto são recebidos para as aulas de teatro, música e artes plásticas (CIA TEATRAL MANICOMICOS, 2015, s.p.).

Durante os momentos quando tive a oportunidade de estar nesse espaço, percebi um vínculo colaborativo intenso, natural, alegre e descontraído. Um arruma, o outro lava, aquele poda, esse cozinha. Os arte-educadores não são somente artistas ou educadores. São multifuncionais e sempre contribuem com alguma função administrativa dentro da Cia. As vivências colaborativas me tocaram bastante. Não seria esse um caminho para a educação? Sem uma intenção pedagógica explícita, não estariam nesses momentos construindo interessantes ações pedagógicas?

Senti-me “em casa” todas as vezes quando estive lá. Sei que o acolhimento e a receptividade tiveram muito a ver com isso, mas acredito que tudo ali a florou o meu lado de intimidade com a arte e se confundiu um pouco com a minha história de vida, quando fiquei na linha tênue da dúvida se sou uma artista pesquisadora ou uma pesquisadora artista. Enquanto corporeidade, fui tocada por essa experiência. Será que a criança tem sensações, percepções parecidas no contato com a arte? Penso que seja provável.

Na pesquisa em campo, acompanhei algumas aulas do APTP em duas escolas de Educação Infantil, EMER e EMMJ, onde pude ver o quanto elas são dinâmicas e estimulam as crianças. A relação que se estabelece entre os corpos das arte-educadoras e os das crianças é algo que me chamou muito a atenção. Aparentemente, o corpo do arte-educador é mais flexível, disponível ao movimento para se sentar, rolar, pular, correr, em relação ao do professor. Normalmente, as aulas aconteciam em uma sala embora nas escolas existem espaços abertos para a realização dessas atividades. Ambas as arte-educadoras preferem trabalhar nas salas, segundo elas, por segurança.

A roda, a música e as histórias são recursos bastante utilizados nas aulas do APTP. Tudo acontece a partir deles. Desde a acolhida aos alunos, no início das atividades, até ao término. Conforme as arte-educadoras, as músicas são cuidadosamente escolhidas,

privilegiando as que fazem parte do repertório das cantigas de roda ou compõem o acervo de cultura popular.

As atividades de produção de arte são marcadas por um contexto. Essa contextualização normalmente é criada a partir de uma história. A forma de apresentar essa história, de construir uma narrativa, é sempre variada, às vezes com o livro, outras apenas contadas. As arte-educadoras utilizam-se de lenços, de materiais para reciclagem, como garrafas, tampinhas, colheres, como recurso de estímulo à imaginação, quando vela vira fada, papéis viram pássaros, palha de aço vira ratinho, assim, em um jogo permanente de estímulo à criatividade. O óbvio não entra no contexto. As aulas são marcadas pelo inusitado, surpreendente, de onde decorrem propostas para produções de artes plásticas e visuais e jogos teatrais. Quase sempre, as produções dos alunos são utilizadas para compor cenários, enfeitar espaços ou são apresentadas em exposições.

Pelas experiências vividas e os dados coletados junto ao APTP, que me permitiram essa descrição, pude concluir que os conhecimentos levantados são apenas um recorte da realidade do grupo e que o próprio Projeto ainda encontra desafios e empreende esforços na construção de sua identidade, no registro e na manutenção de suas diversas ações. Tem reconhecido valor junto às escolas e às comunidades de São João del-Rei, porque trabalha em prol do desenvolvimento das pessoas pelo poder transformador da arte, como algo capaz de inspirar, provocar, sensibilizar e surpreender.

Apresento, a seguir, um capítulo que aborda aspectos conceituais e dialógicos referentes à corporeidade, arte (e arte-educação) e a vida infantil por Merleau-Ponty (1990a, 1990b), considerando essa discussão imprescindível para a compreensão da corporeidade a partir das intervenções de arte-educação, principalmente as propostas pelo APTP, junto às crianças da Educação Infantil das Escolas EMER e EMMJ.

3 CORPOREIDADE, ARTE E VIDA INFANTIL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS SOB UMA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA

Neste capítulo, tecemos algumas reflexões a partir dos conceitos de corporeidade, arte e vida infantil, em interface com a educação, buscando entre esses aspectos um diálogo possível. Tomamos como base para este propósito a fenomenologia existencialista de Merleau-Ponty (2011), cujos princípios orientam a olhar a vida de forma integral.

3.1 Corporeidade e vida infantil

O sentido da palavra corporeidade, comumente encontrada nos dicionários de língua portuguesa, é próximo à ideia de corporalidade, que designa o que é relativo ao corpóreo; ou seja, o que se refere à existência material, palpável, antônimo de espiritual ou existência física. Essa visão de corporeidade é marcada pela oposição entre o corpo e a alma. Tem-se o espírito como o princípio vital ou animador, a alma ou sopro vital que dá vida ao organismo. Para Nóbrega (2010, p. 18), essa compreensão traz a ideia de que “[...] o espiritual designa o incorpóreo, o místico, a vida espiritual”.

A perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty (1908-1961) traz à tona a compreensão ontológica da existência humana; isto é, sob outra abordagem em que se tem a compreensão do homem de forma integral. Por meio de seus estudos, o autor contribui de forma efetiva para a ampliação do conceito de corporeidade, uma vez que compreende o corpo como dotado de inteligência, propondo uma unidade indissociável entre as dimensões biológica e psicológica do ser humano, contrapondo-se ao discurso linear que o considera como um conjunto de partes distintas entre si, submetido à análise intelectualista. Dessa forma, busca dissolver as dicotomias clássicas ao mostrar o corpo próprio como região onde a alma e o corpo se unificam, não havendo predomínio de um sobre o outro. Para Nóbrega (2010, p. 21): “[...] a fenomenologia de Merleau-Ponty pode contribuir para uma noção aprofundada de corporeidade, que nos permita visualizar as dimensões do orgânico e do espírito dentro da razão completiva que configura a corporeidade”.

Na visão de Merleau-Ponty, as experiências vivenciadas se manifestam no corpo em movimento, o corpo fenomenal, que é o sujeito da experiência. Um corpo autônomo, e não autômato (comandado pela alma); um corpo cognoscente. Ele promove uma conexão entre os aspectos sensíveis estéticos, éticos, emocionais, espirituais e cognitivos, em que o ser é visto

por um prisma complexo e pleno da existência humana. Afirma que corpo não é massa material e inerte, e a causalidade linear que se baseia em um esquema estímulo-resposta não é a maneira mais apropriada de compreensão do universo corpóreo. A concepção de corpo, pela perspectiva da corporeidade, é a autoexpressão do sujeito.

[...] o nosso corpo não é apenas um espaço expressivo entre todos os outros. Este é apenas o corpo constituído. Ele é a origem de todos os outros, o próprio movimento de expressão, aquilo que projeta as significações no exterior dando-lhes um lugar, aquilo que faz com que elas comecem a existir como coisas, sob nossas mãos, sob nossos olhos. Se nosso corpo não nos impõe, como o faz ao animal, instintos definidos desde o nascimento, pelo menos é ele que dá à nossa vida a forma de generalidade e que prolonga nossos atos pessoais em disposições estáveis (NÓBREGA, 2010, p. 202).

De acordo com Merleau-Ponty, o mundo das experiências vividas é o plano primeiro da configuração do ser e do conhecimento. Sua filosofia está articulada na percepção originária que se dá pelo contato corporal do homem com o mundo por meio da qual desenvolve a teoria do corpo próprio, em que este é meio de transporte do verdadeiro Cogito que reconhece “meu próprio pensamento como um fato inalienável, e elimina qualquer espécie de idealismo revelando-me como ‘ser-no-mundo’ (MERLEAU-PONTY, 2006b, p. 9).

Nessa perspectiva, ao incluir a dimensão existencial do ser, Merleau-Ponty amplia as noções objetivistas das ciências sobre o conhecimento do corpo, para além de suas partes e da imagem ou ideia que se tem dele, enfatizando a experiência vivida como situação original, significativa, imputada de sentido.

Diante da fragmentação da análise científica clássica, Merleau-Ponty apresenta a noção de corpo-próprio como realidade intencional do sujeito, contrapondo-se à noção de corpo-objeto (ou corpo-máquina), que coloca o corpo inferior aos processos racionais. Conforme Nóbrega (2010, p. 52), essa perspectiva se expressa na compreensão de que

[...] o corpo não é uma massa inerte e a causalidade linear, baseada no esquema estímulo resposta, não se apresenta como a maneira mais apropriada de compreensão do universo corpóreo. Por sua vez, a sensação e a percepção não são elementos inferiores à evidência racional, aos conceitos lógicos-matemáticos, sendo imprescindíveis aos processos de conhecimento.

Ter a consciência das ações no mundo faz com que o eu possa repensá-las, e assim repensar a mim mesmo, efetivando-me cada vez mais como sujeito. A noção de corporeidade coloca-se como mais abrangente para definir a unidade mente-corpo do que os termos *consciência corporal* ou *consciência do corpo*. É desse sentido de carnalidade que se

desprende a noção de corporeidade, conforme Merleau-Ponty (2011, p. 252): “Engajo-me com meu corpo entre as coisas, elas coexistem comigo enquanto sujeito encarnado, e essa vida nas coisas não tem nada em comum com a construção dos objetos científicos”.

Assman (1995) e Nóbrega (2010), em permanente diálogo com Merleau Ponty, explicitam a ideia de corporeidade na perspectiva de um olhar, cuja compreensão do ser e da vida se dá pela dimensão que abarca a integralidade existencial, a qual define o ser como aquele que toca, experimenta, sente, se relaciona, descobre, percebe, transforma e interage com todas as potencialidades expressas em sua condição humana.

Contemporaneamente, lidamos com a diversidade e velocidade de informações quando necessitamos de um redimensionamento do ser que somos, em que os sentidos estejam reabilitados para uma realidade em permanente transformação e que se tenha boa percepção do contexto e grande sensibilidade. Faz-se necessária essa ação como contraponto aos poderes da razão que por vezes insiste em se mostrar como a grande fonte de sabedoria capaz de silenciar outras formas de conhecimento pela via corporal, relegando, a um plano menor, a linguagem sensível. No entanto, para Nóbrega (2010, p. 31), os conhecimentos expressos na corporeidade existem e são relevantes em suas mais variadas e complexas formas, para além dos aspectos meramente racionais:

[...] esses saberes permanecem. De modo silencioso e ativo, nas sombras do inconsciente, do irracionalismo, ou qualquer outro nome que tenham inventado para deixá-lo longe dos caminhos da racionalidade. Não poderia ser diferente, pois o corpo é nossa condição existencial.

O olhar fragmentado sob o corpo o toma como impreciso para garantir a compreensão da verdade da vida. Porém, a existência é um ato perceptivo que abarca tanto as elaborações cognitivas quanto sensíveis, em uma (inter)relação corporal profunda, em que se desdobram processos biológicos, sociais, históricos.

Para Nóbrega (2010, p. 34):

A corporeidade, compreendida em termos epistemológicos como campos de saberes do corpo, emerge da capacidade interpretativa do ser vivo desde os níveis celulares e moleculares até os aspectos simbólicos e sociais. Trata-se de um saber incorporado, desdobrado pela percepção, configurando a linguagem sensível.

Nessa perspectiva, tem-se a corporeidade como um campo de possibilidade de reflexão e experiências estéticas, epistemológicas, éticas, sociais e históricas, dentre outras.

A compreensão da corporeidade configura um novo arranjo para o conhecimento, com traços mais significativos e múltiplos sentidos construídos a partir dos saberes do corpo.

Uma teoria da corporeidade deve estar atenta para a multiplicidade de sentidos dos saberes do corpo, buscando não reduzir o fenômeno a categorias simplificadoras, mas permitindo diferentes aproximações e abordagens, primando pelo diálogo, pela comunicação entre os elementos que configuram esse universo multifacetado (NÓBREGA, 2010, p. 36).

Nesse sentido, a corporeidade se configura como um campo abrangente do saber por incluir uma dimensão experimental e intuitiva da existência. Acolhe os fragmentos das múltiplas interfaces do saber que emerge integralmente do corpo e se dirige em direção à elaboração de conhecimentos expressivos, criativos e heterogêneos da subjetividade.

A corporeidade, enquanto condição existencial básica, permite nos experimentarmos como seres humanos, quando nos educamos e educamos a outros. Para Nóbrega (2010, p. 13), a reflexão epistemológica da corporeidade “[...] propicia a criação de novos modos de organização do conhecimento e de convivência ética e social, particularmente na educação”.

Assmann (1995, p. 150) contribui para essas reflexões ao considerar que o termo corporeidade pretende expressar um conceito pós-dualista do organismo vivo, buscando a superação das polarizações semânticas contrapostas (cérebro/mente, razão/emoção), o que “[...] constitui a instância básica de critérios para qualquer discurso pertinente sobre o sujeito e a consciência histórica”.

O corpo humano possui a mesma organização dos seres vivos, porém com estrutura diferente. À medida interage com o entorno, vai adquirindo originalidade. Formado por uma dinâmica molecular, o corpo se organiza e reorganiza mediante as provocações advindas do ambiente, das pessoas e da sociedade com as quais convive, modificando-as. A existência do mundo permite a aprendizagem e o conhecimento, que são inseparáveis do corpo, da linguagem e da história social. As experiências que vão surgindo dão ao corpo a possibilidade de apresentar respostas como resultado de uma interpretação contínua, o que nos confere uma história cultural. Nesse sentido, Assmann (1995, p. 67), considera:

O estar vivo nesse planeta consiste, essencialmente, na interação ativa de corpos, internamente em si mesmos, e com seu mundo-ambiente. Ao empregar o conceito de corpo, é fundamental manter-se atento a tudo o que ele implica, ainda mais se pretendemos espairar o conceito de Corporeidade como coextensivo à vida.

Nóbrega (2010) utiliza-se dos conceitos de autopoíeses, dos biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela, para tratar do corpo como um sistema autopoietico, ampliando assim o conceito de corporeidade. *Autopoíeses* é autofazer-se. Refere-se à organização dos seres vivos em sua complexidade dinâmica “Nossa proposta é que os seres vivos se caracterizam por, literalmente, produzirem-se continuamente a si mesmos – o que indicamos ao chamarmos a organização que os define de *organização autopoietica*” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 84-85 *apud* NÓBREGA, 2010, p. 59). Considerar o corpo como um sistema *autopoietico* é reconhecê-lo como uma criação contínua, em um processo de circularidade, quando todo e partes se entrelaçam. A *autopoíese* é uma circularidade, cujo fenômeno não se reduz à causalidade linear, mas a um processo de transformação contínua, quando a interação entre o homem e a complexidade das coisas orienta-se por regulação circular, em que o indivíduo age sobre o meio e o meio age sobre ele.

Nessa perspectiva, a corporeidade é dinâmica, integral, um incessante movimento em direção às circularidades e recursividade dos fenômenos. Compreender a corporeidade significa afastar as dicotomias, aproximando-nos da nossa condição de ser corpóreo, sensível, que se faz e se refaz, que transforma e transforma-se. Pela corporeidade, sentimos e utilizamos o corpo como instrumento de manifestação e interação com o mundo. Nossa cultura supervaloriza a razão como uma forma de nos distinguir dos outros animais e desvaloriza as emoções.

Para Nóbrega (2010), a corporeidade provoca uma reflexão crítica sobre a racionalidade, mostrando que o corpo é a referência primordial do conhecimento. O corpo está presente na Educação, com todas as suas especificidades; ou seja, enquanto condição existencial, epistemológica, afetiva e história; um corpo biológico e cultural. O estudo da corporeidade tem muito a contribuir com a educação, possibilitando que se superem as dicotomias entre mente e corpo, razão e sensibilidade. Segundo Nóbrega (2010, p. 13):

A reflexão epistemológica da corporeidade contribui não apenas para a compreensão do ser humano em sua condição existencial básica, mas propicia a criação de novos modos de organização do conhecimento e de convivência ética e social, particularmente na educação.

Na arena das reflexões pedagógicas, é importante que se debatam os processos de formação humana a partir do corpo como uma totalidade, evitando as múltiplas subdivisões que definem ações específicas ou práticas pouco significativas para o sujeito. Na concepção de Assmann (1995, p. 113, grifo do autor), é preciso considerar que:

O corpo é, do ponto de vista científico, a instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica. Em outras palavras, somente uma teoria da *Corporeidade* pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica.

Apesar de haver diversos trabalhos sobre corpo e educação, há ainda muito a ser realizado quando se trata de considerar o corpo nas práticas educativas para além de sua instrumentalização recorrente. Na ótica de Assmman (1995, p. 77)

[...] a Corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal. Sem uma filosofia do corpo, que pervada tudo na Educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global enfim, é, de entrada, falaciosa.

A Educação, ao considerar a corporeidade como condição básica da natureza humana, olha para seus fundamentos e práticas sob nova ótica, de forma mais integral. Os processos educacionais passam a ser melhores conhecidos e compreendidos enquanto realidade complexa, plural e cheia de possibilidades. Pensar a prática pedagógica pela perspectiva da corporeidade nos permite construir uma realidade sempre renovada, profícua de significação, de um mundo dinâmico que abarca vários olhares encarnados.

O assunto *Corporeidade* é tão agudamente relevante para a Educação em geral, para a vida humana e para um futuro humano nesse planeta ameaçado, que urge alargar nossa visão para incluir necessidades ainda não suficientemente despertadas, mas que seguramente se manifestarão mais e mais ao ritmo da deterioração da *Qualidade de Vida*. Porque *Qualidade de Vida*, mesmo no seu sentido mais espiritual, sempre significa *Qualidade da Corporeidade vivenciada* (ASSMANN, 1995, p. 75-76, grifos do autor).

A corporeidade infantil está presente nos estudos de Merleau-Ponty sobre a criança, realizados, sobretudo, durante os quatro anos quando ele foi responsável pela cátedra de Psicologia da Criança e da Pedagogia na Sorbonne, no final da década de 40 e início da década de 50 no século XX. As suas ideias partem da compreensão de que a criança é um ser-no-mundo. Esse posicionamento se contrapunha às visões formuladas pelas ciências humanas (Psicologia, Sociologia, História e Antropologia), em que se destaca a polêmica entre os que defendiam a postura fenomenológica e os que defendiam a epistemologia genética.

Opondo-se ao paradigma subjetivista presente nessas Ciências, Merleau-Ponty (2011) situa a existência, o comportamento existencial do homem, nem como efeito, nem o mundo como causa, mas concebe o fenômeno humano como “ser-no-mundo”. Assim, as crianças têm

em sua condição de corporeidade os acessos às vivências por meio das quais laboram de forma sensorial sua compreensão do mundo.

Para Merleau-Ponty (1990a), a Psicologia Infantil afastou o adulto da criança ao criar teorias e indicar procedimentos de como educá-la em cada “etapa da vida”, a partir de características presentes em cada uma das suas fases de vida, caracterizando o que se entendeu por desenvolvimento infantil. Algumas disciplinas especializadas, como a Psicologia, a Pedagogia, a Psiquiatria Infantil e a Pedagogia, emolduraram esses procedimentos para criar teorias sobre o desenvolvimento infantil e orientar as práticas destinadas à criança.

As crianças nunca deixaram de ser um referente, um objeto de estudo, principalmente no campo das ciências sociais, da psicologia do desenvolvimento, da pedagogia e das ciências médicas. No entanto, a focalização adaptada centrava-se menos nelas como objeto do que como pretexto. Isto é, a criança deixava de ser vista em sua totalidade para ser tratada a partir de um foco, seja ele a saúde, o desenvolvimento motor ou psicológico, a escola etc., e assim deixava de ser considerada como um ser integral.

No entanto, para Merleau-Ponty (1990a, p. 246), cabe à Psicologia, em especial, compreender a vida da criança por uma interpretação fenomenológica, a saber:

A única atitude científica em psicologia da criança é aquela que visa obter, por uma exploração exata dos fenômenos infantis e dos fenômenos adultos, um resumo fiel das relações entre criança e adulto, tais como se estabelecem efetivamente na própria pesquisa psicológica

Nessa perspectiva, somos convocados a uma importante prerrogativa merleau-pontiana: pensar a vida infantil pelo recuso às dicotomias. Enquanto ser-no-mundo, um ser total e integrado à realidade da vida, discussões em torno da separação entre nato e inato, fisiológico e psíquico, maturação e aprendizagem, razão e emoção, turvam a compreensão da criança. Por isso, fez séria críticas às ciências da infância. Há especificidades na condição de ser criança. Ela não é “[...] um adulto em miniatura, com uma consciência semelhante à do adulto, porém inacabada, imperfeita – essa ideia é puramente negativa. A criança possui outro equilíbrio, e é preciso tratar a consciência infantil como um fenômeno positivo” (MERLEAU-PONTY, 2006c, p. 85).

Essa positivação, que significa “deixar de buscar o que ali não está”, ou seja, não ficar procurando aquilo que pré-julgamos ou pensamos que a criança é ou como se comporta, é que permite vê-la realmente, o que nos dá um acesso mais integral à vida infantil. Essa postura

fenomenológica, de “voltar às coisas mesmas”, para ver e saber como elas realmente são, é o grande ponto de visão de Merleau-Ponty (1990b) sobre a criança.

[...] a criança é o que nós acreditamos que ela é, reflexo do que queremos que ela seja. Somente a história pode fazer-nos sentir até que ponto somos os criadores da mentalidade infantil. Ela nos mostra as variações concomitantes e nos faz sentir, por exemplo, que as relações de repressão com a criança, que acreditamos fundadas numa necessidade biológica, são na realidade expressão de certa concepção da intrasubjetividade (MERLEAU-PONTY, 2006c, p. 85).

Para se aproximar das noções sobre a criança, infância e desenvolvimento, é necessário explorar um saber efetivo, ouvi-la e acolhê-la em seus pontos de vista. Compreendê-la, portanto, a partir de sua existência, da sua realidade, e não oferecer-lhe um mundo teorizado, representado, pois, ao fazermos isso, estaríamos afastando-nos dela e colocando-a em um mundo à parte. “É talvez com a condição de não falar de uma *representação de mundo* na criança que nós chegaremos a tomar consciência dessa aderência às situações dadas que seria o caráter essencial do pensamento infantil” (MERLEAU-PONTY, 1990b, p. 238, grifo do autor).

Não existe, assim, um “universo infantil” ou um “mundo da criança”. O mundo dela é o mundo de todos, onde compartilha de uma diversidade de experiências que lhe permitem uma apropriação da realidade, de modo que esta se torne cada vez mais significativa para ela. “Uma relação pode então se estabelecer entre adultos e crianças, não estando a criança encerrada em um mundo mágico [...] (MERLEAU-PONTY, 1990a, p. 246).

Os estudos de Merleau-Ponty sobre a vida infantil permitiram configurar algumas especificidades da criança, que devem ser consideradas por precaução por qualquer projeto científico de psicologia da criança e podem ser úteis também às demais ciências que a ela se dirigem:

[...] não há algo denominado ‘mentalidade infantil’, nem tampouco existe uma criança que não participe da vida humana adulta; [...] a criança é polimorfa, [...] inteligência e imitação possibilitam uma relação que introduz a criança na herança cultural, e essa relação acontece com um ‘duplo fenômeno’ de identificação, [...] o fenômeno da pré-maturação, em que a criança antecipa as relações por já estar inserida na cultura (MACHADO, 2010b, p. 22).

A “mentalidade infantil” não deve dar à criança o sentido de menos capaz, de um sujeito menor do ponto de vista das potencialidades. A criança tem as suas percepções sobre o

mundo, a riqueza de uma ciência sensorial, muitos saberes, que a sintonizam com a realidade da vida.

O fato de ser polimorfa, isto é, de ter a capacidade de se interessar por várias coisas ao mesmo tempo, indica que coexistem nela muitas possibilidades para o desenvolvimento, pois, ao experimentar o mundo, as relações e a cultura, constrói diversos conhecimentos.

A inteligência e a imitação possibilitam uma relação que insere a criança na herança cultural, relação que acontece por um “duplo fenômeno” de identificação; ou seja, a criança com os adultos (principalmente seus pais) e os adultos com ela, em que as condutas são o resultado desse espelho.

Somada ao polimorfismo está a pré-maturação em que a criança está desde que nasce, definida em relação às pessoas e às instituições da qual faz parte. Isto é, “[...] a criança antecipa, está em relação com uma cultura e ligada de antemão ao meio das relações antecipadas” (MERLEAU-PONTY, 1990b, p. 227).

O conceito de polimorfismo, trazido por Merleau-Ponty em seus estudos, nos ajuda a pensar o desenvolvimento infantil a partir do ser-criança e as especificidades que essa condição expressa. A criança é polimorfa. Ou seja, essa é uma característica presente nos diversos aspectos da sua vida: o seu corpo, a relação que estabelece com o tempo e espaço, suas expressões de fala e desenho, dentre outras. Por ser polimorfa, a criança “[...] manifesta interesse pelos fenômenos mais complexos que a envolvem [...]” (MERLEAU-PONTY, 1990b, 221). Essa polimorfia lhe confere versatilidade na construção de conhecimentos por meio da qual a sua percepção se dirige a vários pontos de interesse. O fato de interessar-se por diversas coisas ao mesmo tempo permite à criança uma coexistência de possibilidades, onde ela não é “[...] nem um *outro* nem *o mesmo* que nós” (MACHADO, 2010b, p. 19).

O polimorfismo convive com a pré-maturação. Isto é, “[...] a criança antecipa, está em relação com uma cultura e ligada de antemão ao meio das relações antecipadas” (MERLEAU-PONTY, 1990b, p. 227). Devido à pré-maturação, “[...] a criança leva já desde início uma vida cultural, ela entra muito cedo em relação com seus semelhantes” (*idem*, p. 221).

Para Merleau-Ponty (1990b), as crianças têm um *pensamento pseudoobjetivo*; ou seja, não é um pensamento realista no sentido de que compreenda o mundo de maneira ordenada, linear ou regrada. Não compreende da mesma maneira objetiva como faz o adulto. Assim, ela lida com o tempo e o espaço de modo diferente dos adultos, onde não são objetivas em seus interesses. A experiência das crianças não seria feita apenas de objetos, mas de ultracoisas.

Merleau-Ponty se apoia na ideia de ultracoisa trazida por Wallon. Concebe-se essa ideia, compreendendo que

[...] é a presença na experiência infantil de ‘ultracoisa’, ou seja, os seres que não estão ao seu alcance, que ela não pode abranger com o olhar e do qual não pode variar os aspectos à vontade, por deslocamentos regulados de seu corpo e que não pode, em suma, observar. O céu, a terra, são estas ultracoisas sempre, incompletamente determinadas pela criança (MERLEAU-PONTY, 1990a, p. 245).

A presença dessas “ultracoisas” na experiência infantil tem como consequência ou supõe na criança, aquela de um tempo e espaço pré-objetivo. Isto é, a mentalidade infantil seria, portanto, caracterizada por uma atemporalidade e sua não espacialidade, sendo ambas aspectos da sua subjetividade. Existe, assim, um grande número de ultracoisas que ainda não estão inseridas num conjunto de objetos determinado. Para Merleau-Ponty (1990a, p. 246), “A diferença entre adulto e criança não é a que existe entre uma mentalidade lógica e uma mentalidade pré-lógica, é aquela apenas de um mundo percebido que comporta pouco de ultracoisa [...]”.

Merleau-Ponty (1990b) discutia, em seus cursos na Sorbonne, acerca de três concepções ou olhares para a criança, a saber: a concepção mecanicista ou empirista, a concepção idealista ou logística e a concepção dialética. Apontava que a maneira de conceber a vida infantil é o que orienta os modos de lidar com a criança, muitas vezes construindo uma identidade para ela, práticas direcionadas à ela, ditando formas para a criança pensar e agir. Em resumo, Machado (2010b, p. 18) diz desses olhares:

Na primeira concepção, o conhecimento seria tido como resultado de uma ‘soma de mudanças’; na segunda concepção, as formas iniciais do pensamento seriam um quase ‘não pensamento’ (inteligência sensório-motora, por exemplo) e o crescimento se daria por um salto para o pensamento em equilíbrio.

Merleau-Ponty (1990b, p. 19) reafirma o terceiro caminho e diz que “[...] quem melhor tem expressado essa teoria é Wallon, alguns psicanalistas e gestaltistas, essa via é aquela que revela uma concepção dinâmica em que o ‘movimento modifica o próprio movimento’”. Os estudos de Wallon são muito apreciados por Merleau-Ponty, assim como os fundamentos da Gestalt, de onde ele toma emprestados alguns conceitos para definir a vida infantil e o desenvolvimento, quando aponta que “a percepção da criança é como a experiência de uma primeira *organização de dados*; desenvolver-se, amadurecer, crescer é revelar *capacidade de reorganização desses dados iniciais* (MACHADO, 2010b, p. 19, grifos do autor).

As ideias de Merleau-Ponty sobre o desenvolvimento da criança, que se dá partir da compreensão da própria criança, nos permitem algumas reflexões. Ao tratar sobre ela, aborda a vida infantil na condição da criança como um ser-no-mundo, que em sua totalidade se vê, em meio às relações que estabelece, sendo aquilo que ela realmente é. Há na criança aprendizagens construídas, sobretudo pelas relações: criança-outro; criança-corpo, criança-língua, criança-tempo, criança-espço e criança-mundo, que todos se desdobram na condição de vida da criança.

A relação da criança com o outro se dá a partir das relações entre corpos, em que o outro e o mundo são apresentados a ela. Nessa relação, o encontro com o adulto é primordial. Ao saírem do ambiente uterino, as crianças mergulham em um mundo compartilhado.

O meio humano parental é o mediador, na primeira infância, de todas as relações com o mundo e com o ser. O que se chama de inteligência é um nome para designar o tipo de relação com o outro, o modo de intersubjetividade na qual a criança chega (MERLEAU-PONTY, 1990b, p. 69).

À medida que a criança cresce, o adulto, sobretudo a mãe (de onde advêm os primeiros contatos, iniciados muitas vezes na vida uterina), contribui para a construção do seu “eu” por meio da integração à realidade, despertando-lhe o sentimento de pertença e a sensação de existir. Há entre a criança e o adulto uma relação de identificação.

A relação entre criança e adulto é uma relação singular de identificação. A criança se vê nos outros (como os outros se veem nela). A criança vê nos pais o seu destino, ela será como eles. Há nelas uma tensão particular entre aquele que não pode viver ainda segundo o modelo e o modelo (MERLEAU-PONTY, 1990b, p. 220).

Assim, “o outro sou eu”. Não há nada, nem pessoa ou coisa do mundo que seja por si só isolado, descontextualizado, que esteja fora da cultura humana. A relação entre os corpos vai nos desenhando um “eu”. A linguagem corporal, a fala e a capacidade de interagir são fundantes no entendimento de si, do outro e do mundo.

Criança é corpo. Em uma perspectiva fenomenológica, é corporeidade. Para melhor compreender a noção fenomenológica de corpo, Machado (2010b, p. 34) considera importante refletir sobre três importantes aspectos simultâneos da vida humana, que são apresentados pelos analistas existenciais,

[...] o mundo circundante (Unwelt, chamado usualmente ambiente ou mundo biológico), o mundo da inter-relações (Mitwelt, o mundo dos nossos semelhantes e o mundo próprio (Eigenwelt, o mundo das relações pessoais consigo próprio).

A corporeidade abarca essas três dimensões, o que permite estabelecer uma relação-corpo com o mundo, com o outro e consigo. A corporeidade integra todas as dimensões da condição humana de existir, em que os aspectos biológicos, psicológicos, afetivos e espirituais, dentre outros, se acham em totalidade. O mundo biológico expressa-se e dialoga com a criança a partir das necessidades e sensações fisiológicas: a fome, o sono, a dor e a coceira, dentre outras. Já o mundo das relações sensibiliza a criança com aquilo que vem do outro, de seu modo de tratar, de encaminhar as situações, de resolver conflitos, em um diálogo com o contexto e a cultura, enquanto o mundo próprio vai se construindo por toda a vida, se desenhando pelo próprio exercício de existir.

Por meio dessa noção de corporeidade ou corpo vivo, o discurso fenomenológico sobre o desenvolvimento infantil pretende romper com as dicotomias: razão/emoção, corpo/alma e matéria/espírito, dentre outras, atentando para a necessidade de compreender o desenvolvimento infantil por uma perspectiva de integralidade. Não se deve, portanto, compreender o desenvolvimento por vias fragmentadas que fazem cisão entre desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo, social etc., mas como desenvolvimento do ser, integral na sua condição de existir.

A relação com o outro pela linguagem situa a criança no mundo e permite que ela expresse a sua condição de ser. Segundo Merleau-Ponty (1990a), a tradição filosófica cartesiana trata a questão da fala e do dizer como algo técnico. Ou seja, trata a linguagem como objeto. Ao refletir sobre isso, considera que, “[...] nessa perspectiva, chega-se a desvalorizar a linguagem considerando-a roupagem da consciência, revestimento do pensamento” (MERLEAU-PONTY, 1990a, p. 18).

Pela via fenomenológica, Merleau-Ponty recusa tanto a via empirista quanto a intelectualista e, assim, busca, na subjetividade, a variação de um mesmo fenômeno para compreender o “corpo-língua”. Desse modo, tece considerações em relação à linguagem buscando compreendê-la desde que as crianças são bebês. Toma a fala como uma forma de expressão que diz da própria criança no mundo, com outro e consigo. Para ele, toda expressão de linguagem tem sentido, mesmo o balbúcio dos bebês, que são atitudes, fenômeno de pré-comunicação. “Antes de falar, a criança apropria-se do ritmo e da acentuação de sua língua” (MERLEAU-PONTY, 1990a, p. 25).

Merleau-Ponty separou a linguagem em duas vias: a *fala falada*, que é a fala corriqueira, do cotidiano, com a qual lidamos frequentemente nas conversas e outras formas de comunicação; e a *fala falante*, que é uma fala criativa, inédita e originária, que pode causar surpresa ou estranhamentos. A fala falante não é algo que brota da criança; é-lhe é ensinada. A linguagem é algo que acontece de maneira inter-relacional, na apropriação da realidade, de modo intersubjetivo. Embora o adulto seja o grande comunicador com as crianças, o mundo também conversa com ela, por meio dos objetos, da mídia e das formas culturais.

O desenvolvimento infantil se amplia pela linguagem, em que o mundo vivido pode ser descrito. Pela fenomenologia, não podemos partir de uma teoria que versa sob fases e estágios da fala, uma vez que esse não é um conhecimento técnico ou generalizado. “É algo a ser cultivado, vivido e observado a partir das crianças e dos outros, falantes do mundo” (MACHADO, 2010b, p. 51). A fala da criança é significativa para ela em toda a infância e, embora haja formas peculiares de se comunicar, ela é plena e não pode ser medida, encerrada como possibilidade em cada idade ou fase.

A relação criança-tempo é abordada por Merleau-Ponty partindo da noção de “polimorfismo infantil”. A fração do tempo em 24 horas, a divisão do relógio em horas e as quatro estações do ano, dentre outras, não são percebidas pela criança como é para o adulto. Na ótica de Merleau-Ponty (1990a, p. 223), “A criança não vive num mundo com dois polos do adulto despertado, ela habita uma zona híbrida, que é a zona de ambiguidade do onirismo”. Isto é, a criança vive entre a sua realidade concreta e a fantasia, ou entre o mundo interno (psíquico) e o mundo externo (compartilhado). Esse *entre*, que é o não estar nem dentro, nem fora, que lhe permite brincar, fantasiar, criar, que tem implicações em sua maneira de lidar com o tempo. A fim de se ter uma compreensão do tempo, é preciso um certo afastamento dele, o que não é possível para a criança, principalmente a pequena, que se vê inserida, mergulhada nele. O desenvolvimento da criança na temporalidade se dá pelo “deixá-la ser”; permitir que ela experimente o mundo a seu modo e a seu tempo. É importante que se respeite o tempo da criança para que ela se expresse em seu ritmo e possa fluir a sua temporalidade; que seja dela mesma a compreensão do tempo do mundo.

A maneira de lidar com o espaço também diz do desenvolvimento infantil. Assim como em relação ao tempo, a criança tem também formas próprias de lidar com o espaço. A ideia de espaço se dá a partir do próprio corpo da criança, o “espaço corpo próprio”.

De início, como em relação à questão do tempo, a criança está implicada no mundo, misturada a ele e não tem essa noção espacial. Essa noção se constitui aos poucos a partir das

experiências de cuidado. De acordo com Merleau-Ponty (1990b), o desenho é uma manifestação infantil que expressa a espacialidade. Como ela não faz representação do mundo, a experiência do desenho, para ela, contribui para estruturar as coisas, onde ela vive uma relação real e intensa com o objeto. Tais ideias são aprofundadas pelo autor ao esclarecer que “ [...] visto que a criança tem sentidos como nós, a relação da criança com o mundo não seria como a nossa, a relação de contemplador com o contemplado? É preciso responder: Não” (MERLEAU-PONTY, 1990b, p. 269). Assim, a experiência infantil de desenhar está bem próxima da experiência espacial da criança na medida em que a percepção do espaço é vivencial. Não há relação de imitação entre o desenho e o que ele representa. Ao desenhar, a criança organiza sua experiência, reflete sobre ela e a percebe de forma mais intensa quando é capaz de descrevê-la. “As percepções tempo-espaciais da criança são emolduradas por contextos e situações; cabe ao adulto compreender sua percepção temporal e espacial a partir de suas maneiras de ser e estar nela” (MACHADO, 2010b, p. 67). A forma como a criança lida com o seu cotidiano nos permite considerar que ela prescinde de um modo de organização temporal do tipo início-meio-fim.

A criança está inserida no tempo e no espaço do mundo; também, está em sua cultura. Ao nascer, a criança é apresentada ao mundo e o mundo a ela. Assim com as crianças são, elas significam a novidade do mundo. Nesse exercício de experiência, elas se desenvolvem e se tornam adultos. “Não há meio de desenvolvimento a não ser pela presença dos pais em volta das crianças e da cultura que eles veiculam até ela” (MERLEAU-PONTY, 1990b, p. 43).

Ao se relacionar com seu corpo, com o outro, com o tempo e o espaço, a criança vive o mundo. Isso é a própria mundaneidade, a criança-mundo. Em uma relação paradoxal, a criança está no mundo e o mundo está nela. O mundo pode ser apresentado de tantas maneiras à criança, que pode torná-la segura, hostil, ansiosa ou confiante, dentre outras. Daí o cuidado imprescindível com essa intenção.

Lembremos que a criança não é representacional, pois não possui distanciamento para fazê-lo. Portanto, para ela, a vida é a verdade da vida. No entanto, o mundo adulto é representacional, de verdades relativizadas, que nos conferem “pontos de vista”. Assim, o mundo apresentado à criança é para ela uma realidade, da qual se apropria e vai se tornando quem é. Oferecer a ela um mundo mais flexível, tolerante, generoso e lúdico possibilita um enriquecimento de experiências e que ela se torne mais confiante, expressiva e alegre, qualidades que farão parte da sua corporeidade em plenas vias de desenvolvimento. Estar com

ela e partilhar o mundo a partir de um olhar sensível para a sua realidade permitem que se crie uma relação bem interessante com as crianças, a qual

[...] consiste em não tratar do alto a experiência infantil e convertê-la em um sistema de conceitos impenetráveis para nós, mas em perscrutar as relações vivas da criança e do adulto de maneira e pôr em evidência o que lhe permite comunicar (MERLEAU-PONTY, 1990a, p. 246).

Nesse exercício de descobertas e redescobertas partilhadas, a infância se desdobra e se define em uma dinâmica constante e desafiadora. Quando a criança vive o seu corpo, ela se relaciona com o outro, com o tempo e com o espaço, com o mundo. Ela amplia a sua corporeidade; ou seja, sua condição de ser no mundo.

3.2 Arte e arte-educação

As contribuições que o pensamento de Merleau-Ponty (2002, p. 57) traz para a compreensão da arte partem do princípio de que ela não é uma representação da realidade, mas a própria realidade, é mundo vivido, uma vez que “[...] nesse mundo não se pode separar as coisas e o seu modo de aparecer”.

Dialogamos com as coisas quando interagimos com elas, num permanente exercício sensorial que nos possibilita tocar, cheirar, ver e ouvir, em que as experiências perceptivas se mostram como um movimento de amplo sentido. Sob essa conotação, em contato com os diversos objetos que nos rodeiam, estabelecemos com eles uma vivência diária em que atravessarmos o seu sentido utilitário e de identidade, e o deixamos com a “cara do dono”. Isso acontece, por exemplo, com os instrumentos de arte (um violão, elementos cênicos de palco, uma tela de pintura etc.).

Compreendemos, assim, que o corpo, por meio desse movimento, mantém um contato sempre direto e relacional com as coisas e com o outro. Para Merleau-Ponty (2011, p. 252), “[...] a identidade da coisa através da experiência perceptiva é apenas um outro aspecto da identidade do corpo próprio no decorrer dos movimentos de exploração”. Em tais movimentos, os sentidos realizados na experiência perceptiva, ao se expressarem em gestos, configuram uma dimensão integrada, cuja experiência sensível vai além do sentido intelectual, em que “[...] é preciso reconhecer como irreduzível o movimento pelo qual me empresto ao espetáculo, me junto a ele em um tipo de reconhecimento cego que precede a definição e a elaboração intelectual do sentido” (*ibidem*).

Embora seja possível realizar um gesto previamente planejado para uma ação determinada, nenhuma explicação encerra os sentidos que nele estão contidos, haja vista que “[...] ser é sinônimo de ser situado” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 339). Portanto, contextualizar de modo descritivo as experiências gestuais (olhares, sorrisos, expressões em geral) é primordial para uma compreensão ampla e plena dos seus significados, tendo em vista que, conforme Merleau-Ponty (2011, p. 251), “[...] o sentido dos gestos não é dado, mas compreendido”. Assim, ao buscar compreender o sentido de existência, não basta contextualizar na vivência do ser no mundo a especificidade da ação do sujeito e do objeto. Isto é, não se trata de explicar a existência substanciada pelas ideias, tampouco tomar a existência ignorando a experiência de presença do sujeito enquanto atividade inter-relacional com o mundo e em correspondência recíproca e aberta a sentidos diversos. Conforme Merleau-Ponty (2011, p. 3), “Tudo aquilo que sei do mundo mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada”.

Considerando a ciência como uma forma de experiência de vida, e uma forma de conhecimento que não esgota outros modos, há um conhecimento por meio das artes que é um processo de compreensão do vivido que se dá por específicas formas de descrição, em que o fenômeno em sua existência é resgatado como um sentido do irrefletido e que na experiência da corporeidade se torna extremamente significativa.

De acordo com Merleau-Ponty (2004, p. 131), “[...] percebemos as coisas, entendemo-nos sobre elas, estamos enraizados nelas, e é sobre essa base de ‘natureza’ que construímos ciência”.

A corporeidade se expressa em corpo-sujeito com capacidade de qualificar criações e expressões e se comunicar com o corpo objetivo. A arte é, nessa forma de compreensão, sempre expressão de corporeidade. Segundo Merleau-Ponty (2011, p. 314), “[...] há um sentido em dizer que vejo sons ou que ouço cores, se a visão ou a audição não são a simples posse de um quale opaco, mas a experiência de uma modalidade da existência, a sincronização de meu corpo a ela”.

Perceber o cerne da experiência artística como vivência do sensível, considerando esta como um entrelaçamento entre aquele que sente e o objeto sentido, capaz de formar uma espacialidade única, uma espacialidade que não está fora do corpo, mas que é o próprio corpo imerso na reversibilidade com o mundo no ato de interpretá-lo, interpretando-se:

O sensível me restitui aquilo que lhe emprestei, mas é dele mesmo que eu o obtivera. Eu, que contemplo o azul do céu, não sou diante dele um sujeito acósmico, não o possuo em pensamento, não desdobro diante dele uma ideia de azul que me daria seu segredo, abandono-me a ele, enveredo-me nesse mistério, ele ‘se pensa em mim’, sou o próprio céu que se reúne, recolhendo-se e põe-se a existir para si, minha consciência é obstruída por esse azul ilimitado (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 289).

Viver a arte em plenitude, e compreendê-la como condição humana emancipadora e reconciliadora do homem com o mundo, assim como uma possibilidade de desvelamento da corporeidade, é imprescindível. Há, entre a Corporeidade e a Arte, um diálogo inevitável, em que a arte desvela a corporeidade e a corporeidade desvela a vivência artística, em que ambas tratam a condição humana; esta, por sua vez, tão enovelada na complexidade do mundo.

A relação arte/corporeidade configura novas referências teóricas para a educação, em que a sensibilidade da arte oferece importante núcleo interpretativo para a elaboração de uma teoria da corporeidade. Nóbrega (1999, p. 28) expressa bem essa ideia.

A noção de corporeidade trata das potencialidades do corpo, designando-o em sua auto-organização criativa plena de possibilidades que, talvez, só a natureza estética em seu aspecto sensível, que une vivência e conceito, possa expressar com plenitude (NÓBREGA, 1999, p. 28).

A arte possibilita maior interação do homem com o mundo, uma vez que o fazer artístico dá-se de alguma maneira na realidade do contexto de um corpo. Portanto, as atividades artísticas estabelecem íntimas relações com a corporeidade humana.

Merleau-Ponty (2011), ao tratar a ontologia humana a partir de categorias até então consideradas inferiores, a saber: o corpo, o movimento, a percepção e a sensibilidade, fundando, assim, uma perspectiva sensível e poética da corporeidade, busca ultrapassar a dicotomia sujeito/objeto. “Sou o meu corpo” é a expressão que resume o encontro entre o sujeito e seu corpo (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 208). Pela perspectiva da corporeidade, corpo é emoção, sentimento, sensação. Não se transforma diante da arte, e sim na arte, integrado ao processo.

Na abordagem fenomenológica, precisamos reaprender a ver o mundo. Precisamos ir “além do corpo” pelo corpo. A corporeidade se manifesta na arte, pela arte e para a arte, em que constrói, labora, compreende, critica, admira e produz, entre outras potencialidades.

Nas obras de Merleau-Ponty (2004, 2011), podemos encontrar uma discussão sobre a arte, que em muito nos leva a compreender o sentido corporal, simbiótico e transformador da experiência estética. A arte é a expressão de um sentido que sempre se renova e ao estar

presente na criação do artista, que interpreta o mundo e compartilha suas ações, junto a outros sujeitos, que, assim como ele, experimentam o mundo. Criando a obra de arte, o artista cria a si mesmo e ao interpretar o mundo é a si mesmo que interpreta; obra, mundo e autor se confundem. Por isso, Merleau-Ponty referia-se à obra de Cézanne como o mundo de Cézanne.

O autor recorre à pintura, em especial às obras de Cézanne, para dizer da experiência da arte, em que o artista é aquele capaz de criar com os recursos do seu próprio corpo. Isto é, capaz de dar a ver o mundo da forma que até então não foi visto. “A pintura não seria, portanto, uma imitação do mundo, mas um mundo para si” (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 57). A arte é, então, filha da respiração, inspira o mundo e expira na tentativa de expressá-lo. A arte não representa. Ela apresenta como o artista viveu a experiência. Esse encontro entre o artista e a natureza no momento da criação pode ser percebido em Merleau-Ponty (2004, p. 116) quando se refere à obra de Cézanne:

Em vez de aplicar à sua obra dicotomias, que aliás pertenciam mais às tradições de escolas que aos fundadores – filósofos ou pintores – destas tradições, seria preferível ser dócil ao sentido próprio de sua pintura que é de questioná-las. Cézanne não acreditou ter que escolher entre a sensação e o pensamento, como entre o caos e a ordem. Não quer separar as coisas fixas que nos parecem ao olhar de sua maneira fugaz de aparecer, quer pintar a matéria ao tomar forma, a ordem nascendo por uma organização espontânea.

Compreendemos, assim, que a arte expressa o mundo do seu criador (uno), que também é o mundo das outras pessoas (múltiplo). Da simbiose entre uno e múltiplo, entre o visível da obra e o invisível das diversas interpretações a ela atribuídas, emerge o seu significado, em que as obras de arte dizem tanto de seus autores quanto da multiplicidade de interpretações que estes podem dar a situações idênticas. Essa sensibilidade que se faz percebida no criar e apreciar a obra é condição para a própria existência do objeto artístico e sua multiplicação.

Para compreender a arte é preciso senti-la. Essa sensibilidade se faz percebida no criar e apreciar a obra, sentindo o próprio corpo que a ela se entrega, que expressa sua história em inter(relação) com a história de outros corpos. Há infinitas possibilidades de criação na arte, assim como inesgotáveis interpretações da realidade, que se dá em um fluxo contínuo entre o fazer artístico que labora revivendo o passado como novidade no presente e delineando o futuro como permanentes atos de produção cultural. Para Duarte Jr. (1985, p. 67):

A arte se constitui num estímulo permanente para que nossa imaginação flutue e crie mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir-se. Pela

arte a imaginação é convidada a atuar, rompendo o estreito espaço que o cotidiano lhe reservava.

A experiência do corpo configura um conhecimento sensível sobre o mundo expresso. Pela estesia, ou seja, pela comunicação dos sentidos criados pela historicidade e pela sensorialidade que move um corpo humano em direção ao outro, é possível compreender a experiência vivida em suas múltiplas significações. Tomemos como exemplo de estesia a percepção das cores: “A apreensão das significações se faz pelo corpo: aprender a ver as coisas é adquirir um certo estilo de visão, um novo uso do corpo próprio, é enriquecer e reorganizar o esquema corporal” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 212).

A experiência da obra de arte conduz a variadas formas de compreender o mundo para além do racionalismo. Sobre a expressão do mundo, Merleau-Ponty (1991, p. 53) enfatiza que “[...] é preciso que ela seja poesia, isto é, que desperte e reconvoque por inteiro o nosso puro poder de expressar, para além das coisas já ditas ou já vistas”.

Assim, a arte não é para definir, mas para perceber, sentir. Trata-se de uma experiência da arte para a vida e da vida para a arte.

[...] a obra de arte, tal como coisa percebida, se vê ou se escuta; e nenhuma definição, nenhuma análise, por preciosa que de imediato possa ser o inventário dessa experiência, consegue substituir a experiência direta e perceptiva que dela faço (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 57).

Situado dentro de um contexto histórico específico, o corpo/corporeidade é quem produz a arte (quando não é, inclusive, o próprio objeto artístico). A maneira de conceber e experienciar o corpo conduz o processo de criação artística, instigando a criatividade do artista ou a imaginação do espectador, em uma dialética, autônoma, onde é possível sonhar, brincar, impactar, desejar; enfim, experimentar.

Um romance, um poema, um quadro, um trecho de música são indivíduos, quer dizer, seres nos quais não se pode distinguir a expressão do expresso, cujo sentido só é acessível por um contato direto, e que irradiam seu significado sem abandonar seu lugar temporal e espacial. É nesse sentido que nosso corpo é comparável à obra de arte. Ele é um nó de significados vivos e não a lei de certo número de termos covariantes (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 177).

A arte, sob um enfoque educacional, é vista a partir de outro olhar, o pedagógico. Este lhe confere algumas especificidades que orientam as práticas escolares. Vivenciando

experiências artísticas, os alunos desenvolvem a percepção e o senso estético para a compreensão do mundo, tendo um diálogo mais efetivo com a realidade. O conhecimento de conceitos significativos depende da relação estabelecida por eles e das experiências vividas concretamente, aprimorando a sensibilidade que neles já existe. Portanto, é a forma de se comunicar e interagir com os outros e o mundo, compreendendo que faz parte de uma sociedade e pode transformá-la.

Refletindo sobre esses aspectos no contexto escolar, ressaltamos as contribuições da Constituição de 1988 que trouxe à tona o princípio de que é dever do Estado e direito do cidadão o acesso à educação de qualidade, gratuita e universal. Esta lançou bases para que a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBN) – Lei 9.394/96, de 20 de dezembro (BRASIL, 1996) – se efetivasse como promotora dos direitos da cidadania e da formação humana, conforme artigo 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A nova LDBN extinguiu a “Educação Artística”, colocando no lugar a disciplina Arte, oficialmente reconhecida como área de conhecimento, a saber, que, “[...] ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, LDB nº 9.394, Art. 26, § 2º).

As tendências curriculares para o ensino em Arte que vieram à tona na década de 1990 intencionaram, entre outras propostas, provocar um debate educacional. Nomear uma disciplina como Arte, em substituição à Educação Artística e incluí-la na estrutura curricular, com conteúdos específicos, denotou a mobilização de um movimento de valorização dos conhecimentos artísticos. Inspirados nos princípios de respeito às diversidades cultural, regional e política como condição para o exercício da cidadania no País, e tendo como propósito a formação humana, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram criados em 1997, constituindo um conjunto de diretrizes que redimensionam as concepções de ensino, indicando objetivos, princípios avaliativos e orientações para a prática pedagógica, bem como os conteúdos essenciais para a produção de conhecimentos em todas as áreas de conhecimento, incluindo Artes. Tais propostas contam ainda com a busca de construção de

referenciais comuns de aprendizagem, visando a proporcionar um padrão de informações e conhecimentos para todas as regiões brasileiras.

O documento de Arte expõe uma compreensão do significado da arte na educação, explicitando conteúdos, objetivos e especificidades, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, quanto no que se refere à arte como manifestação humana (BRASIL, 1998, p. 15).

Considerando a mudança conceitual de Educação Artística para Arte, é possível perceber que isso contribuiu para colocar a Arte em um patamar de maior respeito junto às demais disciplinas, requerendo mais atenção por parte de educadores e educandos, tanto em relação às práticas por ela desenvolvidas quanto à organização do tempo-espço escolar, favorecendo o reconhecimento das atividades específicas tanto das artes visuais quanto da dança, da música e do teatro.

Dessa forma, o ensino de arte com tendência pós-modernista constitui-se como área de conhecimento. Conforme Pimentel (2006, p. 1), está para além de uma mudança conceitual de Educação Artística para arte, “[...] mas de toda estruturação que envolve o tratamento de uma área de conhecimento. De atividades esporádicas de cunho mais próprio ao relaxamento e recreação, passa-se ao compromisso de construir conhecimentos em Arte”. Para Barbosa (2002b, p. 19), “[...] o compromisso com a diversidade cultural é enfatizado pela Arte-Educação Pós-Moderna”. Nessa perspectiva, é importante considerar que o ensino de arte deve ser interdisciplinar. Reforçando essas ideias, Barbosa (1984, p. 68) esclarece:

O estudo da interdisciplinaridade como abordagem pedagógica é central para o ensino da arte. A arte contemporânea é caracterizada pelo rompimento de barreiras entre o visual, o gestual e o sonoro. O *Happening*, a performance, a *bodyart*, a arte sociológica e ambiental, o conceitualismo e a próprio vídeo art., são algumas das manifestações artísticas que comprovam uma tendência atual para o inter-relacionamento de diversas linguagens representativas e expressivas. Portanto, pelo isomorfismo organizacional, a interdisciplinaridade deve ser um meio através do qual se elaborem os currículos e a práxis pedagógica da arte.

Os estudos de Ana Mae Barbosa e de seus colaboradores contribuíram efetivamente para a construção de diretrizes metodológicas para o Ensino de Arte. Fundamentando-se em teorias educacionais e teorias de aprendizagem, Barbosa (1998, p. 40) sugere a *Proposta Triangular de Ensino da Arte*: “A educação cultural que se pretende com a Proposta

Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma ‘educação bancária’”.

Se a concepção de arte como expressão supervalorizava ambos, a concepção de arte como conhecimento busca valorizar tanto o produto quanto o processo, colocando-os no mesmo patamar. E mais, encontra na produção, fruição e contextualização das obras artísticas um interessante caminho para se aprender e ensinar arte.

A Abordagem Triangular considera três principais eixos norteadores das práticas pedagógicas em artes, propondo como pano de fundo a compreensão de que a arte é produto da diversidade cultural e das construções humanas ao longo da história, e que, sem a devida reflexão, corremos o risco de cristalizar ou deformar as práticas, tornando-as descontextualizadas.

A proposta considera que a *Produção em arte* se refere ao fazer artístico, ao ato criativo, de criação, construção e/ou reprodução (releitura). Os momentos e as ações que envolvem o desenhar, pintar, modelar, colar, recortar, cantar, dançar, tocar instrumento, esculpir, compor e atuar, entre outras, compõem o repertório de produção em Arte.

A *Fruição artística* é a apreciação em artes. Diz das práticas relacionadas à concepção, à crítica, à leitura, à análise das obras, à interpretação e aos aspectos gerais de um texto sonoro, corporal, visual e pictórico.

A *Reflexão* (ou contextualização) é a relação que se estabelece entre a produção/fruição de obras de arte e a perspectiva dos contextos histórico, social, cultural e político em que a obra foi feita ou está inserida. É o reflexo da presença da arte sobre um determinado contexto ou panorama social e como este se reflete nela. A Reflexão diz ainda dos elementos que compõem a obra artística e suas respectivas linguagens: estilos, instrumentos, regras de composição, materiais, técnicas etc., favorecendo tanto o acesso ao patrimônio histórico construído pela humanidade como aos sentimentos/pensamentos de cada época, de cada país e povo, donde é possível adentrar a diversidade cultural com um olhar mais sensível, perceptivo e crítico.

Compreender esses três aspectos, para Barbosa (1998) não significa entender as atividades de forma linear. Ao contrário, estas devem ser dinâmicas e inter-relacionadas.

Para uma triangulação consciente, que impulse a percepção da cultura do outro e relativize as normas e valores da cultura de cada um, teríamos que considerar o fazer (ação), a fruição estética da Arte e a contextualização, quer seja histórica, cultural, social, ecológica etc. (BARBOSA, 1998, p. 92).

E mais:

Quando falo de conhecer arte falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinha corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento em artes se dá na inserção da experimentação, da decodificação e da informação (BARBOSA, 2001, p. 31-32).

Com vistas à análise e compreensão da abordagem deste tríplice aspecto na arte (produzir, fruir e contextualizar), espera-se que os educadores e arte-educadores sejam capazes de vivenciar de forma mais intensa o processo artístico, com maior compreensão e um olhar crítico, já que, segundo Barbosa (2002a, p. 73), “[...] nossa visão é limitada, vemos o que compreendemos e o que temos condições de entender, o que nos é significativo”. Assim, para que não nos acomodemos nos “significados prontos”, nos sentidos dados, desvelar novos horizontes é necessário dispor-se às descobertas que se dão nas vivências intensas.

Há na rotina dos dias certo embasamento das experiências, das quais nem sempre desfrutamos, ou com as quais vivemos por um fluxo contínuo de ações, marcadas por repetições de tarefas. A experiência estética é fundamental para que haja um despertar capaz de ampliar as nossas percepções e intensificar nossa relação conosco, com o outro e com o mundo. Na perspectiva de Duarte Jr. (1986, p. 53), a Experiência Estética

[...] é uma vivência que desloca o ser humano, por um tempo, de seu cotidiano, de seus pensamentos e preocupações, levando-o a observar algo ou agir, a partir da significação que esta vivência lhe proporciona. Ao ter uma experiência estética nossos sentimentos são tocados, são despertados pelas formas do objeto e então vibram, dando-se a conhecer a nós mesmos. Como frente a um espelho, onde apreendemos nossa imagem e desvendamos a aparência de nosso corpo, face ao objeto estético, descobrimos aspectos de nossa vida interior, vindo a conhecer melhor os nossos sentimentos.

Nesse ínterim, é essencial que todos laborem com os modos do fazer artístico de forma mais criativa, imaginativa e expressiva; que aprendam sobre o modo de produção de diversos artistas e suas respectivas obras de arte; que compreendam e reflitam sobre as diversas formas de articulação de construir e expressar o mundo; e que possam conhecer e experienciar momentos de profunda interação com as produções artísticas por intermédio de atividades práticas que incluam exposições, feiras culturais, teatros e visita a museus. Conforme

Machado (2012, p. 9), “[...] o mundo vivido pode ser um imenso ateliê de aprendizados: experiência, criação, novidade, expressividade, vida”.

Infelizmente, apesar das orientações legais para o ensino da arte, vários espaços escolares permanecem invadidos de práticas pouco consistentes, significativas e transformadoras da arte, em que cabem discussões profundas sobre o assunto. No dizer de Machado (2012, p. 8), é preciso um olhar crítico sobre

[...] as famigeradas apresentações de final de processos de criação. ‘Apresentar-se a um público’ ou ‘comportar-se’ diante dele, no documento curricular, saiu da linha de frente... enquanto que muitos praticantes do ensino de Arte, sejam eles professores especialistas ou generalistas (regentes de sala) continuam insistindo em ensaios intermináveis de danças juninas, teatro para o Dia das Mães, decoração para as festas como missão da aula de Artes Visuais e bandinhas...

A Figura 22 ilustra uma apresentação de final de ano na EMMJ com a temática do Natal, uma prática muito comum nas escolas de Educação Infantil.

Figura 22: Apresentação de Natal



Fonte: arquivo da pesquisadora

Destaco nessa perspectiva a interessante proposta de Machado (2012) para se ir além da Abordagem Triangular, pelo exercício de um ensino da arte que rompa as fronteiras das especificações artísticas que as compartimentam e limitam, e se vá em direção a integralidades, fusões e desconstruções capazes de ampliar os sentidos da arte e que se encontram em maior sintonia com a contemporaneidade.

De maneira brincante, sugiro imaginarmos uma ‘Abordagem em Espiral’ em resposta à triangular: cultivar um modo de exercer o ensino da Arte, em especial a arte contemporânea, enraizado nas formas híbridas; trabalhar com a integração das linguagens artísticas, miscigenações, misturas e descontornos que permitam a *performance*, os *happenings*, imersões, ambientações, acontecimentos concomitantes, experiências artísticas e existenciais; bagunçar um pouco a linearidade das especificidades das quatro linguagens, que, se trabalhadas de modo integrado, podem tornar-se uma só (MACHADO, 2012, p. 8).

E, para tal, é preciso que tenham espaços e/ou salas de aula com recursos como jornais, painéis, cartazes, livros, revistas, fotografias, rádios, DVDs, computadores etc.

Importante, também, é que tenham acesso à reprodução e difusão de obras de arte, em que possam ser instigados a refletir sobre o contexto das produções artísticas, significando o objeto e sendo por ele significado. Os princípios formadores em arte, na dimensão de produzir, apreciar e contextualizar por serem processos de humanização, precisam estar realmente na sala de aula.

Entendo, apoiada nos estudos de Merleau-Ponty mais especificamente, que as formas de inter-relação com o objeto artístico acontecem no corpo. De acordo com Merleau-Ponty (2011, p. 208): “[...] Não é ao objeto físico que o corpo pode ser comparado, mas antes à obra de arte”. Assim, é preciso viver a arte. As experiências e o contato com o objeto são o que torna significativa a construção do saber. O corpo, enquanto totalidade humana, tem na arte um meio cognitivo e sensível, sendo desafiado a refletir, a problematizar, a imaginar, a sonhar e a laborar com diversas formas de produção criativa, em que os movimentos não sejam meras ações, mas expressões de intenso significado. Segundo Machado (2012, p. 17-18):

A busca de qualidade de movimento, clareza e novas destrezas... ação e ‘silêncio de corpo’, corpo *performer*, narrador de si, do outro e do mundo, cuja performatividade pode ser trabalhada, lapidada, desenvolvida; o assim nomeado ‘trabalho corporal’ não será feito simplesmente de dancinhas, passos, coreografias, jogos de estátua e alongamentos... Colorindo autorreferências, por meio da ampliação do que podemos chamar um leque de identificações, seja por semelhança, seja por oposição, a criança e o jovem experienciam gesto e linguagem, em direção a um campo antropológico rico e relacional, revelador de um ‘eu’, um ‘nós’ e um ‘mundo’.

Também os PCN veem na experiência um aspecto indispensável dentro do processo de produção, fruição e contextualização artística. “Cada obra de arte é ao mesmo tempo,

produto cultural de uma determinada época e criação singular da imaginação humana, cujo sentido é construído pelos indivíduos a partir de sua experiência” (BRASIL, 1998, p. 35).

Existem, atualmente, diversos referenciais teóricos capazes de orientar o trabalho dos educadores em arte. Ao abordamos os PCN como um relevante trabalho de diretrizes metodológicas, é fundamental considerar as condições da corporeidade enquanto ciência da ontologia do corpo. Como fala Pimentel (2006, p. 2), a Arte representa uma considerável possibilidade de ampliação dos conhecimentos, por processos interativos, em que as experiências tornam-se significativas o suficiente para promover um encontro do homem consigo e com a vida:

A arte é a oportunidade de uma pessoa explorar, construir e aumentar o seu conhecimento, desenvolver habilidades, articular, realizar trabalhos estéticos e explorar sentimentos. O ensino das artes deve possibilitar a todos os alunos a construção de conhecimentos que interajam com suas emoções, através do pensar, do apreciar e do fazer arte. Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo a produção de outras pessoas e outras culturas, o aluno poderá compreender a diversidade de valores que orientam tanto os seus próprios modos de pensar e agir quanto os das sociedades. É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico, ou seja, entendam que suas experiências de desenhar, pintar, cantar, dançar, apreciar, filmar, videografar, dramatizar etc. são vivências essenciais para a produção de conhecimento em arte. Ao conhecer e fazer arte, o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com a própria arte, consigo mesmo e com o mundo.

No entanto, as práticas pedagógicas apontam que nem os aspectos legais, nem as diretrizes metodológicas vigentes foram, até o momento, suficientes o bastante para transformar realmente a Arte em área de conhecimento.

[...] não é qualquer abordagem metodológica que desenvolve os processos mentais envolvidos na decodificação e produção da arte. Certamente, imagens para colorir de péssimo padrão estético ou os exames que pretendem comprovar se os alunos memorizam nomes de artistas, suas vidas, seus ‘ismos’ e datas não desenvolvem o pensar artístico. A Pedagogia Questionadora tem sido um bom caminho para potencializar a curiosidade e formulação de significados sobre arte, por crianças, adolescentes e adultos. Contudo, mesmo esta tem sido banalizada, não atingindo as plenas possibilidades de explorar os múltiplos significados da obra e do campo de sentido da arte, restando a obviedade (BARBOSA, 2002b, p. 4).

Com semelhante intenção de propor outros olhares e práticas no trato com o ensino da arte, Machado (2010a, 2010b, 2012) indica quatro importantes ações: 1) Que a criança seja “protagonista”, “ator social”, *performer*; 2) Que se retome e repense os Ateliês Livres,

inseridos na cultura da infância e juventude como um relevante espaço de criação; 3) Que se pense sobre uma possível mudança de vocabulário de quatro palavras-chave e no plural (teatralidades, corporalidades, espacialidades e musicalidades). Tais mudanças geram modos de ser e de estar: ser teatral; ser um corpo total; ser móvel, polimorfo, modelável: plástico; ser musical; e 4) Que se discuta o que é próprio da arte contemporânea e suas interfaces com outros territórios do saber e do fazer.

Lembremos que aprender e ensinar arte, e educar para a arte e pela arte requerem que consideremos invariavelmente a corporeidade. Tais ações e princípios expostos dialogam com a ideia integral da corporeidade, sendo, portanto, mais coerente com uma condição de ser-no-mundo. “Eu só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo e na medida em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 90).

Partindo da premissa que somos corporeidade, e por assim integralidade, por que não ampliar a compreensão da arte sob uma ótica híbrida, em que ela “[...] seja mistura de teatralidades, corporalidades, espacialidades e musicalidades em uma coisa só: artisticidade?” (MACHADO, 2012, p. 20)

Se tudo se dá através do corpo, da corporeidade, permito-me vários questionamentos: como o corpo constrói e reflete o saber? Como se processam as experiências artísticas sob a ótica da corporeidade humana? Como o corpo do professor de arte se insere no processo educativo? E a corporeidade do aluno é considerada? E, sobretudo, a questão que mais me interessa: *como a corporeidade infantil se revela a partir das intervenções de arte-educação, ou seja, das intencionalidades artísticas?*

3.3 Infância e vivências: “cem” ou “sem” possibilidades?

Crianças são sujeitos culturais, sociais e históricos, que têm uma identidade peculiar. Rompem com o caráter linear do tempo e vivem uma realidade tão própria que desafiam os adultos a compartilhar com elas um complexo universo de perguntas e respostas frente às temáticas da vida. Para compreender a relação dialógica entre arte, corporeidade e educação, proponho pensar as vivências artísticas dentro do contexto educacional infantil, como manifestação cultural e expressão do pensamento, sensações e percepções. Olhares que implicam a busca de significados e de experiências cada vez mais elaboradas e ricas. O presente capítulo busca intensificar a visão crítica sobre a necessidade de uma superação da

dicotomia corpo/mente e razão/emoção no contexto das vivências, desejando uma educação de “corpo inteiro”, na qual a corporeidade plena se manifeste.

3.3.1 Unidunitê...criança, cadê você?

Não, não estou aqui brincando de pique-esconde embora saiba que muitas coisas sobre crianças e infâncias ainda permanecem ocultas.

A criança é um sujeito pleno, que tem história em níveis individual e coletivo, que age no mundo. Crianças geram políticas públicas, mobilizam ações na área da educação, saúde e prestação de serviços, e provocam a cultura promovendo novas ideias, valores e concepções. Estão nas agendas políticas, midiáticas e de investigação. A criança tem vez e voz. Não precisamos dar isso a ela. Precisamos, sim, enxergá-la e ouvi-la mais.

A partir do séc. XIX, as ideias de progresso e de evolução serviram de eixo explicativo para estabelecer diferenças culturais, raciais, sociais e geracionais no mundo (GOUVEA, 2003). Historicamente, os estudos apontam que as diferenças foram tomadas como expressão de inferioridade em meio a um processo evolutivo universal. Assim, povos de culturas diferentes da ocidental, povos ditos primitivos, e as crianças, dentre outros, foram considerados inferiores (cognitiva, afetiva e simbolicamente).

No campo científico, no decorrer dos anos, a Psicologia afirmou-se como “[...] espaço privilegiado de produção de conhecimento sobre a infância, informando as práticas de cuidado e socialização da criança” (GOUVEA, 2003, p. 549). No entanto, o modo de conhecimento adulto referendava o processo de desenvolvimento da criança. Ou seja, a criança era apreendida a partir do adulto. Porém, são inegáveis as contribuições que as pesquisas na área da infância têm trazido para se pensar a criança, cujas especificidades e linguagens são extremamente complexas, instigantes e desafiadoras; importantes contribuições trazidas por pesquisadores como Corsaro e Eder (1990), Qvortup (1991) e Sarmento e Pinto (1997).

Os estudos da Sociologia da Infância² nos permitem distinguir os termos infância e criança, em que o primeiro expressa uma ordem simbólica de conhecimentos para além dos determinantes biológico, informando uma universalidade.

² A Sociologia da Infância é um renovado campo de estudos sociológicos que analisa a infância “em si mesma”; ou seja, como categoria sociológica do tipo geracional, considerando simultaneamente as dimensões estruturais e interativas da infância (SARMENTO; GOUVEA, 2008, p. 18).

A Sociologia da Infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as *crianças* como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a *infância*, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída (SARMENTO; GOUVEA, 2008, p. 22, grifos dos autores).

Conforme Machado (2010a, p. 120), a Sociologia da Infância avançou bastante na direção de compreendermos que há diferentes conceitos de infância:

Sarmiento (2007) nos ensina que as representações tradicionais – para ele, historicamente situadas em um momento ‘pré-sociológico’ – da conceitualização da criança e da infância podem ser elencados em tipos ideais, que revelam as simbolizações históricas da criança; essas concepções moldam as ações cotidianas e práticas da comunidade de adultos ao redor das crianças. Sarmiento distingue: a criança má (noção baseada na ideia do pecado original); a criança inocente (vítima da sociedade que a perverte); a criança imanente (concepção que semeia as teorias desenvolvimentistas, onde há possibilidade de aquisição da razão e da experiência); a criança naturalmente desenvolvida (visão poderosa na contemporaneidade, onde, antes de serem seres sociais, as crianças são seres naturais); a criança inconsciente – visão possível a partir de Freud – onde a criança é vista como um preditor do adulto [*sic*], cujos conflitos relacionais com as figuras paterna e materna lhe constituem. A sexta visão de infância demarcada por Sarmiento, a criança vista como ser humano completo e um ator social com a sua especificidade, só é passível de ser teorizada, segundo ele, a partir de uma revisão sociológica das representações tradicionais da criança: essa então é, para nosso autor, ‘a criança sociológica’. O cerne desta noção de infância está em propor pensar as crianças como seres sociais que integram um grupo social distinto.

Tem-se, portanto, em *infância*, a concepção de uma categoria socialmente constituída que “recebe” a criança inserindo-a na cultura, enquanto o termo *criança* refere-se ao ser biológico, social, histórico e cultural, cuja faixa etária vai de 0 a 12 anos pelos fundamentos legais³.

Durante as reflexões propostas, reporto-me frequentemente aos termos criança e infância, utilizando ora um, ora outro por entender que neste momento caminham juntos na pesquisa, haja vista que precisamos, em alguns momentos, dizer *da criança*, enquanto sujeito da experiência, e em outros, *da infância*, como uma organização sociocultural no tempo e espaço experimentados pelas crianças.

Estudos contemporâneos sobre a infância têm indicado que há uma autonomia conceitual da criança. Na perspectiva de Carvalho (2008, p. 2), “[...] o processo de

³ Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990 – Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

socialização, antes entendido como um treinamento para a vida adulta, passa a focar as experiências e práticas das crianças de modo autônomo, com validade própria”.

No campo investigativo, principalmente a partir da década de 1990, os estudos das crianças passaram a ter um novo olhar. Para Sarmiento e Pinto (1997, p. 10):

[...] ultrapassou os tradicionais limites da investigação confinada aos campos médicos, da psicologia do desenvolvimento ou da pedagogia para considerar o fenômeno social da infância, concebida como uma categoria social autônoma, analisável nas suas relações com a ação e a estrutura social.

A criança é um sujeito de direitos, de *proteção* (do nome, identidade, a pertença a uma nacionalidade, contra a discriminação, os maus-tratos etc.), de *provisão* (de alimento, de saúde, de educação, de habitação etc.) e de *participação* (tanto nas decisões relativas à sua própria vida quanto nas instituições nas quais atua). Compreender a criança a partir de si mesma possibilita o descortinar de uma realidade social a qual emerge do olhar infantil, que revela o fenômeno social, cujo olhar adulto obscurece ou deixa na penumbra.

Podemos dizer, portanto, que não existe infância sem criança, mas pode-se pensar na possibilidade de haver criança sem infância pelo sentido das vivências que ela expressa.

Compreender a infância como projeção para o futuro, mesmo que esse futuro seja um “quase presente”, não nos cabe mais. Criança é o aqui, o agora, o ali e o acolá. É um ser no mundo, do mundo, para o mundo. Com potencialidades físicas, afetivas, cognitivas e sociais, a criança é capaz de se apropriar do seu processo educativo, participando deste com seus conhecimentos e suas experiências, e, assim, de alcançar progressivamente: a autonomia. Loris Malaguzzi⁴ (1999), em sua interessante obra *As cem linguagens da criança*, nos diz que ela tem “cem linguagens” e que, numa insistência tremenda de oferecer-lhe ao modo adulto, mais outras cem, roubamos-lhe “noventa e nove” ou um tanto a mais.

Com o intuito de aprofundar um pouco mais a reflexão sobre o sentido de *ser-criança*, tomando-o como um conceito amplo, carregado de significados e que pode ser entendido sob diversas óticas, recorreremos aos pesquisadores Manuel Sarmiento (1997) e Merleau-Ponty (1990, 2006), que, em uma relação dialógica, abordam o assunto.

⁴ Malaguzzi escreveu o poema “As cem Linguagens das crianças”, no qual propõe infinitas possibilidades de expressão do ser humano em sua primeira idade. A partir dessa concepção, destacam-se nas escolas de Reggio Emilia (escolas italianas da cidade de Reggio Emilia, que têm sido consideradas referência de um bom trabalho com as crianças da Educação Infantil no Ocidente) o papel de protagonista da criança em sua educação, proporcionando controle sobre os direcionamentos da aprendizagem. Para isso, prioriza-se a “experiência real” antes do estabelecido. As crianças devem poder tocar, sentir, fazer, se relacionar e explorar o que está à sua volta, para conhecerem a si mesmas e ao mundo no qual estão inseridas. Para outras informações, vide portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2014/01/08/reggio-emilia-uma-cidade-educadora-da-primeira-infancia

As contribuições merleau-pontianas para se fazer ciência humana acerca da vida infantil propõe um afastamento da técnica e do saber teórico sobre as coisas para compreendê-las a partir delas mesmas, uma vez são capazes de se revelar pelo corpo, ou seja, que

[...] a investigação enquanto movimento de voltar-se a, estar atento a... é efetuado pelo corpo encarnado, abrangendo os atos de intuição e de percepção, tornando-se possível expressar e conhecer as coisas que estão no nosso campo de percepção e que constituem o mundo-vida (VENTURIN; SILVA, 2014, p. 100).

Como a fenomenologia é “praticada” pelo exercício de “voltar as coisas mesmas”, experimentando-as sem pré-visões, não cabem às ideias preconcebidas, teorizadas ou já formuladas orientar os olhares sobre a criança. É preciso compreendê-la a partir dela mesma e não por aquilo que pensam sobre ela

Sarmento e Pinto (1997, p. 15) também considera imprescindível partir das próprias crianças para a compreensão de sua realidade, o que essencialmente significa fazer uma “[...] recolha da voz das crianças, isto é, a expressão de sua ação e de respectiva monitorização reflexiva”. Quando não são consideradas a partir de sua própria existência, corre-se o risco de “deixar na penumbra as crianças como seres plenos e na escuridão a infância como categoria social” (*idem*, p. 16)

A existência humana é, conforme Merleau-Ponty (2011), um processo inacabado, dinâmico e aberto às novas experiências, cujos corpo e movimento se acham integrados na totalidade humana, uma vez que todos nós somos um ser-no-mundo. Assim, a criança também é um ser-no-mundo. Para o autor, “O mundo é aquilo mesmo que nós nos representamos, não como homens ou como sujeitos empíricos, mas enquanto somos todos uma única luz e enquanto participamos do Uno sem dividi-lo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 7). Assim, nós não nos definimos pelo pensamento de existir, mas pela própria existência situada no mundo, a qual permite que nos reconheçamos pela experiência em si. Isto é, não se substitui a significação do mundo pelo próprio mundo na condição de ser. De acordo com Merleau-Ponty (2011, p. 9), “O mundo que eu distinguia de mim enquanto soma das coisas ou de processos ligados por relações de causalidade, eu o redescubro ‘em mim’ e [...] como uma dimensão em relação à qual eu não deixo de me situar”.

Ser-criança é ser-no-mundo, e não um vir a ser. Ela é integral, total, é corpo/vida. Não existe, assim, um “mundo da criança” ou uma natureza infantil. Ela está inserida na realidade da vida, onde compartilha o mundo e as coisas do mundo com o outro. Merleau- Ponty

(1990b, p. 221) considera muito importante buscar “[...] reintegrar a criança ao conjunto do meio social e histórico no qual ela vive e diante do qual ela reage”. O ser-criança é, desse modo, marcado pela experiência de trocas, de aprendizados mútuos advindos das relações, uma vez que a criança “está no social e no seu corpo, nos dois ao mesmo tempo sem nenhuma dificuldade (*idem*, p. 230).

Em interface com essas ideias, Sarmiento e Gouvea (2008) também considera a criança um ser social pleno, e não o projeto de um futuro adulto. Nas palavras do autor:

Se as crianças são o ‘ainda não’, o ‘em vias de ser’, não adquirem um estatuto ontológico social pleno – no sentido de que não são verdadeiros entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre os valores distintos – nem se constituem, como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência (SARMENTO; GOUVEA, 2008, p. 20).

Portanto, as crianças compartilham com os adultos de uma realidade comum, marcada pela cultura e valores sociais embora nem sempre sejam consideradas na sua condição social e geracional.

Há uma originalidade da mentalidade infantil que precisa ser entendida, respeitada e valorizada pelos adultos, e não tratada como algo de menos valia. “Não se deve congelar a condição de infância numa mentalidade infantil, nem considerar a criança como um não participante da vida humana” (MERLEAU-PONTY, 2006c, p. 466). A criança tem, então, uma identidade própria, peculiar, o que não lhe confere um mundo ou um universo apartado da realidade vivida por todos. Há na criança algumas especificidades do seu modo de ser e de agir, próprio do processo de descobertas e do seu desenvolvimento infantil.

Quando a Psicologia Infantil cria teorias ao indicar procedimentos de como educar a criança em cada “etapa da vida”, em prol de seu desenvolvimento infantil, constrói também com o apoio de outras ciências, como a Pedagogia, por exemplo, uma série de práticas destinadas à criança. Assim, as etapas de desenvolvimento solicitavam estímulos específicos, para cada uma das fases, configurando um conjunto de ações para estimular o campo motor, o cognitivo, o psicológico, o afetivo e o social, dentre outros. Isso explicita a forma fragmentada de ver e tratar a criança, afastando-a da sua condição de total. No entanto, é preciso compreender as crianças a partir de uma totalidade, uma vez que “[...] a criança se constitui um momento numa dinâmica de conjunto, é impossível repartir a conduta infantil” (MERLEAU-PONTY, 1990b, p. 230).

Aceitar o convite que essas reflexões nos provocam permite que nos aproximemos mais dela e da realidade na qual está inserida. Isso nos propõe um recuso às dicotomias, que se coloquem em suspensão ou entre parênteses as frequentes discussões da separação entre inato e adquirido, natureza e cultura, maturação e aprendizagem, dentre outras, presentes no campo das discussões sobre a criança. Pela ótica da integralidade, a criança é inserida em um mundo de significados mais plenos.

3.3.2 “Eu em cima, eu embaixo. Eu com ele, eu com ela, nós com eles...”: educação infantil e a multiplicidade de experiências

Viabilizar nas práticas educativas um processo formador da infância que contemple as diversas linguagens expressivas, dignas de múltiplos saberes, requer, para além das fronteiras da boa intenção e interesse, suportes legais e curso de formação para os educadores da infância, para que se possa discutir mais profundamente os princípios e fundamentos dos currículos, a fim de que as ações educativas primem pela qualidade e garantam os direitos expressos legalmente.

É a partir da década de 1990 que as recomendações expressas em textos legais preveem e orientam as práticas pedagógicas de cuidado e educação para a infância. A proposta de multiplicidade de experiências como vivência de mundo se destaca em diversos documentos da política pública nacional para a Educação Infantil. Apresento duas importantes orientações, antes da LDB nº 9.394/96, de relevantes contribuições: o documento *Política nacional de educação infantil* (BRASIL, 1994b, p. 17), que principia entre outras ações que se “[...] ofereça oportunidades várias que desafiem o raciocínio e permitam à criança descobrir e elaborar hipóteses, porque é nesse embate que ela percebe o sentido e o significado do mundo que a cerca e elabora sua identidade”. E, também, “[...] respeitem e incorporem a diversidade de expressões culturais existentes na sociedade, dando oportunidade à criança de acesso a um universo cultural amplo, rico estimulante e diversificado” (*idem*, p. 18).

O outro relevante documento de princípios e orientações, publicado também em 1994 e reeditado em 2009 é *Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais da criança*. Dentre esses critérios, destaca-se a ideia de que “crianças têm direito a desenvolver a curiosidade, imaginação e capacidade de expressão” (BRASIL, 1994a, p. 20) e que tais direitos sejam precedidos de ações que coloquem as crianças em contato com a música, as artes plásticas e visuais, a dança e a literatura, dentre outras.

[...] nossas crianças têm oportunidade de ouvir música, de assistir teatro de fantoche; nossas crianças são incentivadas a se expressar através de desenhos, pinturas, colagens e modelagens em argila; nossas crianças têm direito de ouvir e contar histórias; nossas crianças têm direito de cantar e dançar; nossas crianças têm livre acesso à livro de história, mesmo quando ainda não sabem ler (BRASIL, 1994a, p. 21).

É possível perceber até então, nos documentos apresentados, uma recorrente ideia que valoriza a experiência e o contato da criança com o mundo pelas mais variadas vias sensoriais, de experimentação, troca de vivências e contato permanente com a natureza e com o outro. A necessidade e o valor das experiências infantis são contemplados em dois outros importantes documentos: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2011. A LDBEN traz, em seu art. 29, a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica que visa ao “[...] desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996), enquanto o PNE aponta a necessidade de “[...] formação integral da pessoa, no desenvolvimento de sua capacidade de aprendizagem e na elevação do nível de inteligência [...]”.

Soma-se às orientações apresentadas, outro documento que são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999). Esta traz em seu bojo alguns fundamentos norteadores das propostas pedagógicas de qualidade para a Educação Infantil e os princípios estéticos da sensibilidade, da ludicidade, da criatividade, da qualidade e da diversidade.

[...] ser, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo, menino ou menina que, desde bebês, vão gradual e articuladamente, aperfeiçoando estes processos nos contatos consigo próprios, com as pessoas, coisas e o ambiente em geral (BRASIL, 1999, p. 12).

Princípios éticos, políticos e estéticos estão presentes nos *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil* (BRASIL, 2006), que devem ser assegurados no trabalho pedagógico. O princípio estético é garantido na medida em que é propiciado à criança “[...] o exercício progressivo da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e das diversas manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2006, p. 31).

Em 2009, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica elaborou o documento denominado *Indicadores de qualidade na educação infantil* (BRASIL,

2009), com foco na Educação Infantil e na autoavaliação, quando se buscou, por meio de alguns parâmetros, um permanente diálogo entre educadores, comunidades escolares e políticas públicas. Visou a compreender a realidade em que a Educação Infantil se encontrava, bem como os desafios e avanços das instituições, com vistas à melhoria da qualidade. O referido documento apresenta oito dimensões e indicadores de qualidade para a Educação Infantil: Planejamento institucional; Multiplicidade de experiências e linguagens; Interações; Promoção da Saúde; Espaços, materiais e mobiliários; Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Destacamos, aqui, a dimensão *Multiplicidade de experiências e linguagens* por considerarmos que esse ponto é o indicativo de que há interesse por parte das políticas públicas e das discussões pedagógicas em tratar de propostas para as crianças, que evidenciem as experiências de “corpo inteiro”; ou seja, que estejam associadas aos aspectos sensorial, motor, cognitivo, relacional e sensível delas, de uma forma integral. Esse eixo se desdobra em seis indicadores, que possibilitam não só avaliar o que acontece, mas também se acontece e/ou como acontecem as ações propostas no âmbito escolar, que são: 1. Crianças construindo sua autonomia; 2. Crianças relacionando-se com os ambientes natural e social; 3. Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo; 4. Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais; 5. Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com linguagens oral e escrita; e 6. Crianças reconhecendo suas identidades.

No tocante à questão das experiências, Merleau-Ponty (2006a) nos traz possibilidades de uma compreensão mais rica sobre esse aspecto. A essência do mundo só pode ser apreendida pela vivência, pelo contato direto com pessoas e objetos. Experimentar é viver. É tocar-se, sentir-se, refletir sobre si, os outros e o mundo, conhecer-se, perceber-se, e também o outro, com o outro e o mundo, de modo que o que é vivido, experimentado, tenha algum sentido ou significado para a sua vida.

Na raiz de todas as nossas experiências e de todas as nossas reflexões encontramos então um ser que se reconhece a si mesmo imediatamente, porque ele é o seu saber de si e de todas as coisas, e que conhece sua própria existência não por constatação ou por um fato dado, ou por uma inferência a partir de uma ideia de si mesmo, mas por contato direto com essas ideias. A consciência de si é o próprio ser do espírito em exercício (MERLEAU-PONTY, 2006b, p. 496).

Portanto, a experiência se dá pela condição de sermos corporeidade, isto é, um corpo que expressa a integralidade entre os fatores biológicos, espirituais, sensoriais, intuitivos e físicos da nossa condição corporal, que nos permite perceber o mundo onde vivemos. O mundo não é algo sobre o qual simplesmente pensamos, mas o lugar que efetivamente vivemos a vida, no qual atuamos e expressamos os nossos sentimentos, e um mundo também que tentamos conhecer.

Perceber o mundo é ter um envolvimento direto, pré-reflexivo com ele. Merleau-Ponty, ao orientar-se pela Fenomenologia, nos propõe um caminho mais interessante e intenso para perceber o mundo e “[...] escapar das construções teóricas das ciências e da filosofia, por meio das quais buscamos ter um controle intelectual de nossa existência, e retornar a simples descrições de nosso envolvimento pré-reflexivo com o mundo” (MATTHEWS, 2011, p. 33).

Se o mundo apresentado à criança for teorizado, se os conhecimentos forem fragmentados, representados, não será um mundo percebido. Sem envolvimento, o mundo deixa de ser mundo vivido para ser idealizado, um mundo preconcebido, e por isso carregado de preconceitos.

Não é apenas tendo uma ideia a respeito de alguma coisa que conheceremos, mas lidando com ela de alguma forma. Entretanto, “[...] nosso envolvimento com o mundo não é naturalmente, apenas cognitivo, intelectual ou teórico. Em grande parte, nosso interesse no mundo é emocional, prático, estético, imaginativo, econômico [...]” (MATTHEWS, 2011, p. 51).

O sentido das experiências para a criança é construído na descoberta e possibilita a consciência mais ampla do mundo. Quando os sentidos e significados são dados pela língua antes das vivências, há definições, determinações, explicações do mundo, que roubam da criança a possibilidade de construções subjetivas. Turvam-se as visões, engessam as ideias e tolhem a sua criatividade. Portanto, “[...] precisamos ter contato com o mundo de uma maneira pré-reflexiva ou inconsciente antes de podermos começar a falar sobre ele explicitamente em linguagem” (MATTHEWS 2011, p. 31).

A consciência do mundo está enraizada na consciência pré-reflexiva, não verbal; ou seja, na consciência implícita. Trazer à consciência reflexiva a integralidade do nosso ser-no-mundo, em que a consciência se torna verbalizada e explícita, requer que o mundo seja experimentado, onde aquilo que é vivido pode ser descrito e, portanto, compreendido.

Quando uma criança não sabe falar, ou quando ainda não sabe falar a linguagem do adulto, a cerimônia linguística que se desenrola ao seu redor

não tem poder sobre ela, ela está perto de nós como um espectador mal situado no teatro, ela vê bem que nós rimos, que gesticulamos [...] mas para ela nada *acontece*. A linguagem adquire sentido para a criança quando *constitui situação* para ela (MERLEAU-PONTY, 2006c, p. 537-grifos do autor).

Preparar os momentos de usufruto da criança requer que o adulto educador crie e proponha contextos interessantes e diversificados, que sejam significativos para a criança, onde se labore com experiências sensíveis, quanto cognitivas, marcadas pela integralidade e totalidade desses aspectos.

3.3.3 “Como pode um peixe vivo, viver fora da água fria?... Como poderei viver, como poderei viver, sem a sua, sem a sua, sem a sua companhia”: o eu, o outro e o mundo

Que olhar é este nosso, tão adulto, tão turvo e embaçado, que nos faz crer que somos capazes de ensinar algo à criança, assim tão essencial de que ela ainda não conheça, não domine ou sequer ouviu falar? Que lugar é esse do qual nos apropriamos tão confortavelmente alimentando a ilusão de que somos os portadores de uma verdade, que de tão efêmera sempre nos descoloca ou surpreende? “As relações com a criança nunca serão de uma objetividade absoluta, mas devemos atuar de modo a fazer que o desequilíbrio não seja em detrimento da criança” (MERLEAU-PONTY, 1990b, p. 113).

Não quero aqui desconsiderar nenhuma contribuição adulta sobre as crianças e infâncias. Este é apenas um exercício tímido e provocativo que nos leva a pensar, mas, sobretudo, a sentir o desafio que é, e o esforço que nos causa, tentar nos apropriarmos de um espaço que não nos pertence, que tem uma identidade muito própria, e uma beleza e encantamento que se apagam quando tentamos desvendá-lo, pousando sobre ele nosso olhar de expectativas.

Inegavelmente, criança se expressa, é um ser-no-mundo. E não o faz *por meio* do corpo. Criança é corpo (MERLEAU-PONTY, 1990b), é movimento e linguagem. Na dinâmica do tempo, seu mundo é processo, construção que se dá na interação e na (inter)relação com o outro, com pares e ímpares, com os objetos e suas possibilidades, e que, em meio às potencialidades, descobre, inventa, recria, se encanta. E é aí, no encantar-se, que mora a essência do seu olhar no mundo, que a mantém e a manterá por toda a vida em plena conexão com os saberes e sabores do mundo.

Os processos de significação que a criança atribui ao mundo são específicos e diferentes daqueles produzidos pelos adultos. “Possuem dimensões relacionais: constituem-se nas interações de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos (SARMENTO, 2003, p. 8). Assim, são expressões culturais que se radicam e se desenvolvem em modos próprios de comunicação intra e intergeracional, uma vez que “Exprimem a cultura social em que se inserem, mas o fazem de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (*ibidem*).

O mundo só tem significado porque as coisas que existem nele têm um caráter independente do meu desejo, da minha vontade. Somos sujeitos incorporados, e não meros corpos materiais. Tanto as minhas experiências quanto as experiências do outro, em uma relação de compartilhamento, são importantes para dar sentido à verdade da vida. Experimentamos o mundo, cada um de seu ponto de vista, onde afetamos e somos afetados.

Os propósitos por trás do comportamento humano são complexos, individualizados e diferenciados, marcados pela subjetividade. Para Matthews (2011, p. 5, grifos do autor), “[...] o mundo não é puramente o meu mundo e o significado dos objetos nele não são significados que eu *crio*, mas significados que *encontro*”. O mundo não é nem inteiramente construído e nem inteiramente dado.

Em um mundo afetuosos, mas nem sempre afetivos, de encantos e dissabores, de dores e amores, sensações, percepções e rimas tão imperfeitas, as crianças produzem cultura. Esse processo se dá junto com o adulto, que lhe apresenta o mundo, no qual ela já se encontra inserida. Para Sarmiento (2005, p. 362-363), as culturas da infância são pontos de confluência desigual de fatores, que se localizam numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas (especialmente de classe, etnia e gênero) e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais.

Manter uma postura “adultizada”, hierarquizada de conceber o mundo, os processos de criação e experiências infantis, dificulta a interação com as produções da criança, aprisionando as linguagens e expressões em formas específicas de se produzir, fruir e contextualizar a Arte.

Quem significa as experiências é quem as vivencia. Ao adulto, não cabe oferecer à criança nenhum significado sobre as coisas do mundo. É ela, em um exercício constante e permanente de “ver o mundo”, que significa, (re)significa, encanta-se, descobre e imagina. Para tanto, não deve permanecer como mera expectadora, e sim lançar-se às experiências

sensíveis apropriando-se do “mundo vivido”, de forma integral, onde a corporeidade labora com todas as suas potencialidades e possibilidades humanas.

Possibilitar que a criança expresse suas linguagens é uma escolha paradigmática, que se afasta das pedagogias transmissivas ou espontaneístas e se lança a uma escuta da criança, como sujeito produtor de cultura, situado social e historicamente, dinâmico e de direitos.

A mundaneidade infantil se dá no compartilhamento de experiências com os adultos, das crianças entre si e com as coisas do mundo. Para Machado (2010b, p. 71), “[...] toda vivência de corporalidade, outridade, linguisticidade, temporalidade e espacialidade da criança constitui a própria mundaneidade: a relação criança-mundo”. No processo educativo, relação entre adultos e crianças, são essenciais para a construção dos conhecimentos a apreensão e a disseminação da cultura. O adulto é o mediador das relações, que deve se constituir como um orientador, um organizador, porém o deve fazer com muita sabedoria e equilíbrio, e não por processos autoritários.

Sempre devemos nos interrogar sobre as razões que nos fazem adotar uma atitude com as crianças (ainda que seja benevolente: pode ser demagogia). Nossas atitudes não podem ser resultados de nossos próprios traumas; a criança não deve sofrer o contragolpe que tivemos na vida; ela não está lá para servir de consolo a nossos males pessoais, mas para viver a sua própria vida (MERLEAU-PONTY, 2006c, p. 465).

No contexto da pesquisa, os momentos da relação adulto/criança se mostrou diferente entre professores e arte-educadores. As professoras se preocupavam demasiadamente com os barulhos, a movimentação excessiva dos corpos, os risos muito altos. Minha presença contribuiu para que elas tivessem ainda maiores preocupações, com minhas opiniões sobre indisciplina. Às vezes, justificavam que naquele dia eles estavam muito agitados. Algumas professoras disseram não acompanhar as aulas porque senão acabariam tendo que chamar atenção e tirar a autoridade da arte-educadora.

Quando as professoras levavam as crianças para a aula do APTP, só as entregavam depois que elas ficam quietas, em silêncio. Se por um lado as professoras exigiam a disciplina com certa autoridade, uma expressão carregada e com o argumento do tipo “se continuar assim vão ficar sem recreio”, por outro as arte-educadoras quase não se importavam com isso. Conseguiram organizar as crianças cantando, marcando tempos por meio de palmas, aguardando o silêncio em uma postura mais tranquila.

Os corpos das arte-educadoras se revelaram em vários momentos ser um pouco “diferentes” do corpo do professor; um corpo mais flexível, mais leve, lúdico e integrado ao

das crianças. Algumas professoras, como Marcia, percebem isso ao dizer que “[...] elas têm um outro palavreado. Parece que o professor de arte é... do teatro, ele é de mola,... e é essa mobilidade que a gente quer nas nossas crianças... principalmente na Educação Infantil”.

3.3.4 “Vamos dar a meia volta, volta e meia, vamos dar...”: o “retorno às coisas mesmas” pela ciência das crianças

Tomo como ponto de partida algumas ideias contidas na relação entre criança, brincadeira e arte como as ciências da infância. A criança mescla suas manifestações expressivas, cantando enquanto desenha, pintando enquanto ouve histórias, dançando enquanto canta, em uma constante inter-relação e interdependência das diversas instâncias físicas, emocionais, psíquicas, culturais, biológicas e simbólicas, dentre outras.

O fazer artístico na infância merece uma compreensão atenta por parte dos educadores. Há a necessidade de uma superação da dicotomia corpo/mente, razão/emoção, quer desejamos uma educação de “corpo inteiro”, na qual a corporeidade plena se manifeste. No ato criativo e criador das artes, o corpo se constrói e se transforma.

Na aparente submissão, o corpo também se impõe quando descobre a sua capacidade de problematizar, de mudar, de transgredir o já conquistado. Ora se submetendo, ora resistindo, o corpo cria e recria a criação, sendo nova criação e nova criatura a cada instante na convivência com outros corpos (PORPINO, 2006, p. 54).

O uso das linguagens infantis, que são expressões do modo de ser e viver da criança no mundo, manifesta-se fortemente no seu modo de brincar. Os aspectos relativos à brincadeira como prática cultural e linguagem de significação do mundo pela criança são formas singulares de compreensão e apreensão do mundo. “Apartá-las da arte e da ciência significa não apenas ignorar suas capacidades, mas também desconsiderar suas ações e criações como autênticos atos criadores” (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 34).

O corpo da criança é um corpo brincante, polimórfico. Marcado pela dinâmica do movimento, esse corpo descobre o mundo em profunda interação com experiências muito variadas, em um fluxo constante pela busca da novidade. O brincar e a arte são importantes exercícios de elaborações cognitivas, sensoriais e corporais, marcados pela dinâmica, universalidade e diversidade. “A realidade do corpo é complexa e não fragmentada, alimentando-se da capacidade de conviver com paradoxos e antagonismos. A arte, por sua

vez, parece permitir ao corpo a vivência dessa flexibilidade, dessa plasticidade” (PORPINO, 2006, p. 112).

As vivências infantis se sucedem, se transformam e se renovam. Algumas práticas culturais da infância ultrapassam os limites de inserção cultural, temporal e geográfica dos grupos culturais, permitindo reconhecer em diferentes tempos e contextos sociais históricos e geográficos uma mesma brincadeira de “cara nova”. É possível perceber a existência de certos padrões lúdicos universais, mesmo que haja diferenças regionais, com supressão de certas regras ou outras variações. Destaco aqui como exemplo as brincadeiras de roda, que, embora possam variar um pouco os gestos ou a melodia em certas canções, ou modificar a letra da música devido ao contexto social ou cultural do qual são parte, mantêm uma relativa recorrência temporal e espacial.

Há um elo entre infância e cultura que se revela em um repertório permanente dos jogos e brincadeiras tradicionais ou populares. Segundo Kishimoto (1993, p. 29), “A modalidade jogo tradicional infantil possui características no anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade”. Os brinquedos, brincadeiras e jogos, além de formas de expressão, são modos sociais de organização das experiências lúdicas humanas. Universalmente, têm-se jogos e brincadeiras como pega-pega, cabra-cega, contação de histórias e faz de conta, pipa ou papagaio, dentre outros, como práticas lúdicas incorporadas e compartilhadas por adultos e crianças ao longo do tempo, fazendo destes um fenômeno cultural, social, essencialmente humano.

Ao produzir e se apropriar da cultura pela brincadeira, a criança significa o mundo. Esse processo de “corpo inteiro” é marcado pela integralidade de experiências emocionais e cognitivas em que a corporeidade se plenifica.

As experiências artísticas vivenciadas pelas crianças dizem muito sobre o seu modo de ser e de viver. Para Merleau-Ponty (1990a, p. 238), as crianças não fazem representações do mundo:

Uma diferença essencial entre adulto e criança é que para a criança tudo está num sentido evidente, não há lugar para dúvidas. Para construir um sistema de mundo, é preciso a afirmação de um certo número de teses. Fornecer à criança uma ‘representação de mundo’ é provavelmente fazê-la muito parecida com o adulto, no sentido em que lhe fornece um conjunto de teses e de explicações formalmente comparáveis às teses e explicações do adulto – já que a experiência infantil, cristalizada em ‘representação do mundo’ aparece como absolutamente estranha à do adulto e fundada em uma outra lógica.

Arte é mundo-vivido, é expressão da sensibilidade, impressões corporificadas. Portanto, a criança vive a arte, assim como vive a vida, o mundo.

A imaginação presente nas crianças e nos adultos é grandemente eficaz para a ação, encontrando-se lado a lado, e não acima, do puro pensamento lógico que tanto teimamos impor às crianças, sobretudo do modo escolarizante, demonstrando compreendê-las como incapazes, e não em sua inteireza ou plenitude de capacidades em constante ebulição.

O educador capaz de *colocar entre parênteses* suas concepções prévias sobre a criança, irá surpreender-se com a riqueza daquilo que a criança é capaz de apreender de sua experiência de vida, mesmo na mais tenra idade (MACHADO, 2010b, p. 84, grifo do autor).

Algumas ideias que permeiam o campo pedagógico são argumentações construídas ao longo do tempo como fundamentos históricos-culturais-educacionais, constituindo-se verdadeiras tendências educacionais, “uma vez que se pauta pela mera transmissão de conteúdo, de bens culturais e outra que na valoração exacerbada de certas formas de exprimir o pensamento em detrimento de outras” (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 23).

Uma dessas tendências da pedagogia é considerar a estética como uma experiência agradável, permeada pelo belo, tendo como fim o prazer que ela é capaz de proporcionar. Nesse caso, há uma redução do “significado das vivências estéticas ao sentimento de prazer e alegria que estas despertam na criança, não atribuindo outro valor à obra de arte para além da estimulação de reações hedonistas” (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 29).

A arte não deve ser vista como um esforço de reproduzir a realidade (ao menos, não deveria ser). Trata-se da releitura do mundo e da busca por formas mais amplas de significação. A maneira como a escola labora com essas experiências e leituras, a maneira como expõe suas intenções, cria objetivos ou destina-lhe fins pedagógicos, rouba-lhes a essência, reduzindo-a uma atividade mecanicista e de pouco sentido.

Manter a postura hierarquizada de conceber o mundo e os processos de criação e experiências dificulta a interação com as produções, os traços aprisionando-nos a uma visão limitante e limitada sobre as diversas linguagens e expressões que a criança é capaz de compor.

Ao se pensar a arte ou o fazer artístico (desenho, pintura, música, dança, literatura...) no âmbito escolar, é importante considerar as experiências das crianças que antecedem as práticas de arte propostas nas escolas. Estas devem estar engajadas, integradas a diversos atos, para que as experiências com a arte não se configurem apenas como mera atividade, e sim

como *experiências* plenas, significativas e transformadoras. Segundo Machado (2012, p. 9), retomar e repensar os Ateliês livres, como um espaço de criação, é um estímulo à criatividade e expressividade.

O pano de fundo é de fato podermos retomar e repensar os Ateliês Livres, pensados hoje de modo contextualizado, inseridos nas culturas da infância e da juventude tal como se vive agora, início da segunda década do século XXI. É nesta chave que proponho retomar as palavras de ordem ‘criatividade’ e ‘expressividade’, reatualizadas, rediscutidas: e não banidas ou censuradas! Para tal, é preciso discutir a fundo o que é criação, expressão, improvisação, *poiesis*. *Poiésis*: produção; fabricação; criação. O mundo vivido pode ser um imenso ateliê de aprendizados: experiênciação, criação, novidade, expressividade.

Analisemos neste momento o caso da dança, por exemplo. Três pontos básicos estão envolvidos nesse contexto: o corpo, a música e o movimento. Este, por sua vez, agrega outros elementos, o ritmo, o espaço e as coreografias, dentre outros. Os corpos aí envolvidos trazem uma diversidade de experiências de dança ou “não dança”, que se revelam no contexto escolar. De acordo com Marques (2014, p. 77-86), é possível compreender os corpos sob três vertentes básicas: *corpos vividos* (o que foi experimentado pelo corpo, como é o contato que as crianças têm ou tiveram com a dança...), *corpos percebidos* (como os sujeitos percebem seus corpos a partir da relação com o outro, que lhe confirma atributos pejorativos, reforçando ideias de que se é “assim ou assado” e *corpos imaginados* (que são projetados, desejados para si, influenciados pelos padrões de beleza e de comportamentos pela mídia).

Conhecer essa realidade possibilitará ao educador refletir também sobre o seu próprio corpo e suas experiências com a dança e, assim, construir a partir da troca de experiências um caminho de criatividade para a dança nas escolas, rever os repertórios e ir além das coreografias prontas, quando cabe à criança apenas executá-las.

Quando o contexto escolar é invadido pela arte pronta, por modelos preconcebidos, rouba da criança a possibilidade de ser o protagonista do seu processo de construção dos saberes e leitura do mundo. A mensagem subliminar que recebe é de que os modelos estão a postos para serem bem executados, impedindo o diálogo possível com outras formas de linguagens; ou seja, com o próprio mundo. “Corpos que dançam de forma autoral e protagonista têm o potencial de estabelecer relações com sons, imagens, palavras e narrativas que os circundam” (MARQUES, 2014, p. 90).

Deixar levar-se pelo impulso do *laissez-faire*, permitindo que se faça livremente o que vier ao corpo e à cabeça das crianças (sem a intervenção do professor) não é uma boa opção,

pois se estará ensinando à criança valores, princípios de autocentramento, egoísmos e falta de limites; nem construir coreografias “prontas” para ela executar.

O mesmo se dá com a questão do teatro na escola, focado muitas vezes nas encenações prontas para serem executadas. Cheias de marcações, os professores costumam ensaiar desde as falas às expressões. Uma experiência nem sempre muito agradável ou consistente do ponto de vista formativo. Machado (2012, p. 17, grifos da autora) nos traz importantes contribuições para se refletir sobre a teatralidade, como um processo rico que envolve cultura, imaginação, percepção e invenção, dentre outros elementos:

Trabalhar teatralidades não será sinônimo para dar aulas de teatro. Trabalhar teatralidades será definir teatro como ‘ação de ver’: pensar com o corpo, lapidar de modo brincante a voz, a máscara, gesto, palavra e detalhes cotidianos e aproximar-se a algo próprio da cultura da infância – o faz de conta – caminho cênico passível de surgir na convivência com o professor *performer*. São alguns dos ingredientes de um enfoque ‘dramatizante’: a busca de um ‘espaço’ imaginativo, cênico e de um ‘tempo’ ficcional (*Agora eu era... Era uma vez, muito tempo atrás, muito longe daqui... Quando eu era...*); o uso do corpo de modo integral e imaginativo; a corporificação de um ‘quem’ (que não sou eu, mas que está em mim); a composição, a partir de combinados, de uma narrativa a ser vivida, vivenciada pelos que combinam; a necessidade plena da capacidade humana para a invenção; saída da vida cotidiana tal qual ela se apresenta (uma espécie de suspensão do tempo e do espaço realista estrito senso). Brincar com o outro; improvisar provocando novos caminhos teatrais, viradas, surpresa, invenção de diálogos, intervenções no tempo e no espaço ficcionais: partindo da teatralidade no corpo; eu sou o espaço cênico.

Ao adulto, cabe propor, provocar, observar, acompanhar e incentivar, com respeito às várias formas de produção da criança, a fim de que os devaneios sejam a elas permitidos como um direito que lhe possibilite transpor o mundo real, sonhar, imaginar e desfrutar de mundos possíveis.

O encerramento das atividades letivas do APTP nas escolas costuma ser por meio de uma apresentação teatral. Em campo, pude participar desse processo de fruição, produção e contextualização. Os momentos de fruição vão desde a apreciação das histórias ao espetáculo em si. As falas das arte-educadoras revelam a importância que dão a esse momento, em que o tratam por “espetáculo” ou “apresentação teatral” das crianças, e não como “teatrinho”. Foram as crianças que produziram os objetos utilizados nas apresentações e ajudaram a pensar na organização do espaço.

Construíram, também, algumas falas, inserindo elementos que não haviam sido previstos, como variação de tons de voz.

Algumas aconteceram na sala de atividades do APTP e outras no pátio da escola, conforme as Figuras 23, 24, 25 e 26.

Figura 23: Apresentação no pátio – EMER



Figura 24: Apresentação no pátio pelas crianças – EMER



Figura 25: Apresentação teatral na sala da EMER



Figura 26: Apresentação teatral na sala da EMER



Fonte: arquivo da pesquisadora.

A contextualização da atividade se deu a partir de uma história infantil. Em cada turma, versava sobre uma temática, algumas pautadas em comédia, outras em situações do cotidiano, e assim por diante. Os desdobramentos das ações se deram mais pelo protagonismo e criatividade dos alunos do que da arte-educadora, que se manteve como mediadora durante todo o tempo. Nesse clima de liberdade, todos participaram por espontânea decisão.

Ao educador, cabe mediar o processo e criar possibilidades e espaços que incentivem a livre-expressão, sugerindo às crianças que brinquem com seus corpos, inventem suas danças a partir de suas histórias corporais, explorem os elementos da música, os ritmos, os espaços e sintam sempre seus corpos mesmo nos movimentos do cotidiano. Enfim, permitir à criança “escolhas, olhares e atitudes diferentes para os corpos, para o outro, para o mundo”

(MARQUES, 2014, p. 92), onde elas sejam sujeitos protagonistas, críticos, conscientes e transformadores da realidade da vida.

Algumas das atividades vistas em campo me remeteram às reflexões postas, das quais destaco uma ocorrida na aula da arte-educadora 1 (Aline):

Assim que fizeram uma roda, ela (a professora) disse que ia colocar um saquinho de areia atrás de cada criança. Pensei logo que se tratava da brincadeira de cocotinho queimado, mas não queria ir com pré-visões. E realmente não era. Embora tivesse a mesma 'base', a brincadeira era a seguinte: ao colocar o saquinho de areia atrás da criança, esta deveria correr e pegar o colega com a parte do corpo indicado pelo pegador anterior. Uma menina deixou o saquinho cair e espalhou um pouco de areia. Ela ficou com muita vergonha e não quis mais brincar. A Alessandra não limpou para ela, mas a ajudou a limpar e assim mesmo, com um jeitinho meio tímido, ela voltou para a brincadeira. Um menino deixou o saquinho de areia atrás da colega e gritou a palavra cabeça. Ao invés de correr primeiro e ao se aproximar de quem seria pego tentar encostar a cabeça no colega, a criança já saiu com a cabeça tombada e correu em sua direção. A estranheza dessa movimentação despertou a gargalhada de muitas crianças e aflição de outras. Ali, muitas emoções estavam sendo trabalhadas. Essa brincadeira durou um bom tempo. Enquanto todos não tinham participado como pegador, a arte-educadora não terminou a brincadeira. Algumas crianças brincaram com partes bem inusitadas. Um menino disse: para pegar o outro com o cotovelo, e outro com o queixo. Estava demorando muito até qualquer criança ser pega, mas quando uma delas foi pega usando o pé, foi colocada na roda. A partir daí, várias outras se deixaram pegar para poder ir para o meio da roda.

O desenho também é uma prática artística muito presente no contexto escolar. Algumas propostas de produção de arte do APTP se deram por meio dessa atividade. Em vários desenhos, foi possível identificar a roda e a professora como elementos evidenciados, apontado significados construídos pela criança. As Figuras 27, 28, 29 e 30 são das crianças desenhando. Percebe-se que há uma recorrência de desenhos de roda e outros que evidenciam a arte-educadora.

Figura 27: Atividade de desenhos das crianças da EMER



Figura 28: Atividades de desenho das crianças da EMMJ



Figura 29: Desenho da criança da EMMJ



Nota: destaque para a roda e a presença da professora

Figura 30: Desenho da criança da EMMJ



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Para Merleau-Ponty (1990b), o grafismo infantil é uma manifestação na qual a criança, ao desenhar, não faz uma “representação do mundo”. Ela vive uma “relação total e global com o objeto” (MERLEAU-PONTY, 1990b, p. 269). Estar diante de uma folha de papel em branco é, para Derdyk (2014), um grande desafio, provocativo de emoções de diversas nuances, que vão desde um instigante espaço de possibilidades de representação quanto um momento de afastamento de nós mesmos, capaz de provocar vertigens pela própria brancura do papel. O fato é que:

Talvez muitas dessas dificuldades aconteçam quando os códigos de representação que funcionam como modelos, *a priori* de uma ideia de desenho, desembarcam antes da *experiência em si*, antes da conquista de uma expressão, antes da descoberta da força da linguagem, antes das

experiências de espaço que no corpo são ativadas ao traçar a linha sobre o papel (DERDYK, 2014, p. 128- grifos do autor).

Descobertas perceptivas e cognitivas, essenciais para a constituição do pensamento e do conhecimento, dão-se por meio de vivências. Infelizmente, o contexto escolar, ao indicar a existência de padrões, parâmetros e modelos, determina formas perceptivas e cognitivas na busca por resultados. Há uma urgência deste diálogo entre arte e educação, a fim de que se encontrem caminhos de potencialização dos desejos, se amplie o vínculo entre crianças e adultos, artistas e educadores, reinventando subjetividades e alteridades.

Alguns professores da pré-escola ansiosamente descarregam técnicas para que a criança ‘aprenda a desenhar’, inibindo, dessa forma, qualquer tipo de exploração ou ‘subversão’, tanto em relação ao uso de material quanto à manifestação de elementos gráficos que expressem um imaginário pessoal (DERDYK, 2014, p. 23).

O desenho é um ato perceptivo e cognitivo, que labora com as diversas nuances corporais. Compreendê-lo somente como “coisa de lápis e papel” é uma visão limitante. No entanto, o que se vê no contexto escolar é que os instrumentos materiais e espaciais utilizados para desenhar são praticamente os mesmos usados para se escrever.

Comumente, o que se vê é que, quando começa o aprendizado da escrita, “um dos fatores que podem contribuir para essa *substituição* seria exatamente a perda de sentido do papel e lápis como instrumentos de expressão, agora entendidos como instrumentos funcionais” (DERDYK, 2014, p. 132).

Embora tanto o desenho quanto a escrita ativem procedimentos e funções do sistema cognitivo e sensíveis distintos, a funcionalidade expressa de um em função de outro leva o aluno a optar pela forma de comunicação mais funcional. Assim, todo o corpo passa a ser convocado para a produção (mãos, olhos...) que solicita um domínio e controle corporal específicos. Sendo necessários ao exercício da escrita, gera um congelamento das produções gráficas, abandonando no tempo a convocação de outras materialidades, temporalidades e espacialidades em função de um sentido já definido.

Daí uma grande possibilidade de os desenhos de adultos conterem tantos elementos gráficos “padrões” e/ou com características infantis, em que a expressão limita as vivências e as vivências são o limite das expressões.

Muitas dessas realidades apresentadas estão presentes no contexto das práticas escolares. Como e quando seremos capazes de mudar essa realidade? Precisamos ver as coisas

sob um novo prisma. Que as discussões ora suscitadas sejam provocativas de um novo olhar sobre a criança. Em um permanente exercício de alteridade, afrouxemos os laços de nossas ideias preconcebidas sobre os modos de ser e de viver tanto dos adultos quanto das crianças. Entender que há beleza no compartilhamento das descobertas entre o eu, o outro e o mundo, com os seus calços e percalços, na eterna dinâmica do tempo que sempre se renova para trazer-nos a eterna novidade da vida.

4 ANÁLISE IDEOGRÁFICO-NOMOTÉTICA: ORGANIZAÇÃO E COMPREENSÃO

Não, isto que estamos vendo pela primeira vez, já havíamos visto antes. Em algum lugar, onde nunca estivemos, já estavam o muro, a rua, o jardim. E, à surpresa, segue-se a nostalgia. Parece que nos recordamos e quereríamos voltar para lá, para esse lugar onde as coisas são sempre assim, banhadas por uma luz antiguíssima e ao mesmo tempo acabada de nascer. Nós também somos de lá. Um sopro nos golpeia a fronte. Estamos encantados, suspensos no meio da tarde imóvel. Adivinhamos que somos de outro mundo. É a vida anterior que retorna.

Otaviano Paz (1982, p. 161)

Três professoras e duas arte-educadoras participaram da entrevista, cujo objetivo é compreender, a partir de suas percepções e vivências junto com as crianças, como se dá o desenvolvimento da corporeidade por meio das intervenções de arte-educação propostas pelo grupo APTP, no contexto das escolas EMER e EMMJ, no município de São João del-Rei. Embora seja este um recorte da realidade, pode nos indicar como a arte contribui para o desenvolvimento da corporeidade infantil, ou seja, para seu desenvolvimento integral da criança, lembrando que o desenvolvimento da corporeidade é, na verdade, o desenvolvimento do ser, que é corpo e que, pelo corpo, se expressa.

4.1 A organização da análise ideográfica

Para a sistematização dos dados, utilizei as orientações dos estudos de Bicudo (2000), construindo quadros para a Análise Ideográfica em três colunas. Na coluna das *Unidades de Significado*, constam recortes do discurso de cada professora e arte-educadora. Na coluna de *Explicitação da Linguagem*, serão explicitados o sentido e o significado de algumas palavras, termos ou expressões expressas nos discursos. E na coluna das *Asserções Articuladas*, a interpretação das ideias contidas por meio das minhas palavras. Importa esclarecer que essas Unidades estão embasadas no discurso das entrevistadas. Não se trata, pois, meramente de suposições criativas de minha parte. Como sabemos, são, conforme Martins e Bicudo (1989, p. 99), “[...] discriminações espontaneamente percebidas nas descrições dos sujeitos [...]” e que “[...] existem somente em relação à atitude, disposição e perspectiva do pesquisador”, por isso as constituo por meio de frases que se relacionam umas com as outras, indicando intersecções de ideias que dão sentido à interrogação proposta.

Cada discurso é identificado por uma letra e um número. Cada letra se refere ao discurso de uma professora ou arte-educadora, e o número indica a posição daquela asserção na sequência dos quadros. Por exemplo, A1 identifica a primeira asserção do discurso A (HIRATSUKA, 2003; BICUDO, 2000).

4.1.1 Arte-educadora Aline

A arte-educadora Aline formou-se em Teatro em 2015 pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e faz parte do APTP há quatro anos. Fez vários cursos de formação em Teatro e foi aluna do CPPA do Teatro da Pedra. Por interessar-se muito pelo trabalho nas escolas, foi convidada para este. É uma arte-educadora muito engajada com o que faz. Alegre e espontânea, fala o que pensa com segurança e tranquilidade. Mostrou-se muito disponível durante a pesquisa e também no momento da entrevista. Diz amar o que faz, e isso se expressa na forma como conduz suas atividades.

Quadro 2: Discurso A – Como você vê Projeto Arte Por Toda Parte nas escolas de Educação Infantil de São João del-Rei?

Unidade de Significado	Explicitação da linguagem	Asserções articuladas
Vejo como uma coisa muito importante [...] parte essencial para contribuir com o desenvolvimento delas [...]	<u>Coisa</u> = atividades artísticas; <u>Importante e parte essencial</u> = qualificativos para os trabalhos do APTP	A1- O Projeto APTP é visto como essencial para o desenvolvimento dos alunos.
[...] ajuda [...] a terem uma visão e uma participação diferente para a vida, com esse contato mais próximo com a arte, porque a gente trabalha um monte de coisa que elas gostam, que vai ajudar a criança a trabalhar o coletivo e o individual.	<u>Visão</u> = como compreensão; <u>Monte de coisas</u> = atividades e conteúdos variados por meio das Artes	A2- Os alunos gostam do contato com as Artes e isso traz mudanças individuais e coletivas na compreensão e na participação diferenciada em sociedade.
[...]o que é realizado pelo projeto oferece um contato enriquecedor, tanto para os alunos quanto para a escola toda, e se a gente pensar bem, pra sociedade também [...]	<u>Enriquecedor</u> = que acrescenta algo significativo	A3- O APTP oferece contato enriquecedor para os alunos, escola e repercute na sociedade.

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 3: Discurso A – Você acha que ele contribui para o desenvolvimento das crianças? (caso a resposta seja positiva) De que maneira?

Unidade de Significado	Explicitação da linguagem	Asserções articuladas
É o que eu te falei antes... esse contato com o que o projeto oferece para a criança, traz um desenvolvimento que ajudará a ela a se expressar de uma forma única e individual, mas partindo de um conjunto com o grupo.	<u>Contato</u> = liga-se às possibilidades do aluno experimentar variadas formas artísticas <u>Expressar</u> = expor, mostrar através de gestos e falas os sentimentos e pensamentos	A4- O contato com as Artes ajuda na expressão de maneira única, individual, mas referenciada pela convivência em grupo.

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 4: Discurso A – O que você vê de positivo e de negativo no Projeto?

Unidade de Significado	Explicitação da linguagem	Asserções articuladas
<p>Acho que tem mais coisas positivas. (risos). Aliás sou suspeita para falar porque tenho uma relação de muito amor, [...] eu gosto demais do Projeto. [...] de positivo, vejo o contato mais próximo de ajudar essa criança a se socializar e se expressar para ela crescer, desenvolver melhor.</p>	<p><u>Coisas positivas</u> = mais qualidades que defeitos</p> <p><u>Suspeita</u> = de conduta duvidosa</p> <p><u>Relação de muito amor</u> = têm vínculos afetivos</p> <p><u>Ajudar</u> = contribuir, colaborar</p> <p><u>Contato mais próximo</u> = vivências, experiências colaborativas e compartilhadas</p> <p><u>Crescer</u> = ampliar as potencialidades</p>	<p>A5- O projeto contribui para ampliar as potencialidades da criança por meio de vivências, experiências colaborativas e compartilhadas.</p>
<p>Mas negativo... (pausa para pensar). [...] vejo que o projeto precisa ter um lugar próprio dentro da escola para que possa se desenvolver de uma forma mais segura para a criança, falo de espaço físico mesmo, mas que é uma questão difícil, pois infelizmente não é o projeto que pode mudar essa questão.</p>	<p><u>Negativo</u> = que não é bom</p> <p><u>Lugar próprio</u> = espaço adequado às atividades</p> <p><u>Segura</u> = que oferece proteção</p> <p><u>Questão difícil</u> = que não é fácil de ser resolvida</p>	<p>A6- Um aspecto negativo é o fato do projeto não ter um espaço físico adequado às atividades, o que interfere na segurança das crianças, além de questão difícil de ser resolvida.</p>
<p>[...] outro ponto negativo é [...] que esse projeto deve ser expandido para todas as escolas.</p>	<p><u>Expandido</u> = ampliado, ofertado</p>	<p>A7- O fato do APTP não atender a todas as escolas do município é um ponto negativo.</p>

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 5: Discurso A – Algumas professoras acompanham as aulas, outras não. O que você pensa sobre isso?

Unidade de Significado	Explicitação da linguagem	Asserções articuladas
<p>A maioria não acompanha. Eu até fico pensando por que, né. Eu não importo, acho que deveria. Sei, lá, elas ficam fazendo outras coisas, mexendo com material [...].</p>	<p><u>Maioria</u> = a maior parte</p> <p><u>Não importo</u> = que(m) não dá importância para as opiniões alheias</p> <p><u>Fazendo outras coisas</u> = ocupando-se com afazeres diversos e distintos da aula</p> <p><u>Mexendo com material</u> = produzindo material pedagógico</p>	<p>A8- A maior parte dos professores não acompanha as aulas, utilizando esses momentos para preparar material didático.</p>
<p>Aliás, eu acho essencial o acompanhamento da professora. Assim se ela ajuda a perceber como este aluno está reagindo nas aulas e no que o projeto está sendo bom pra ele.</p>	<p><u>Essencial</u> = que não pode faltar. Imprescindível;</p> <p><u>Acompanhar</u> = fazer companhia, estar junto, caminhar na mesma direção</p> <p><u>Ajuda</u> = contribui, colabora</p> <p><u>Perceber</u> = adquirir conhecimento de, por meio dos sentidos</p> <p><u>Reagir</u> = agir contra, apresentar reação, dar resposta, responder aos estímulos propostos</p>	<p>A9- O arte-educador acha essencial que o professor acompanhe as aulas, pois assim são capazes de perceber as reações dos alunos e as contribuições que o projeto traz para eles.</p>
<p>A gente pode conversar, trocar mais ideias e ver como o trabalho pode estar contribuindo para isso.</p>	<p><u>Conversar</u> = dialogar, expor opiniões</p> <p><u>Trocar ideias</u> = ação colaborativa/interativa acerca de diferentes pontos de vista</p> <p><u>Ver</u> = perceber</p> <p><u>Para isso</u> = refere-se ao que é significativo para o aluno</p>	<p>A10- Acompanhar as aulas do APTP permite aos professores e arte-educadores tecer diferentes opiniões acerca do Projeto e perceber juntos as contribuições que ele traz para o aluno</p>

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 6: Discurso A – Para você, o que é desenvolvimento?

Unidade de Significado	Explicitação da linguagem	Asserções articuladas
É tipo assim... uma sementinha, que você planta e tem que regar e cuidar para que ela cresça forte e linda	<p><u>Sementinha</u> = que tem potencial para se desenvolver</p> <p><u>Regar</u> = cuidar, dar atenção</p> <p><u>Cresça</u> = desenvolva suas potencialidades</p>	A11- O desenvolvimento é processual, quando se tem as possibilidades, os investimentos e os resultados.
Vejo o desenvolvimento como algo muito importante em que somos os responsáveis...	<p><u>Algo</u> = o que não tem uma definição precisa, mas existe</p> <p><u>Responsáveis</u> = todos estão envolvidos, todos devem contribuir</p>	A12- Todas as pessoas devem contribuir com o desenvolvimento dos outros
[...] uma semente que precisa de nosso contato para que ela possa se descobrir para crescer forte.	<p><u>Semente</u> = refere-se à criança</p> <p><u>Contato</u> = relação, atenção, cuidado</p> <p><u>Se descobrir</u> = se autoconhecer</p> <p><u>Crescer forte</u> = desenvolver com força, com segurança</p>	A13- O desenvolvimento acontece por meio do contato com o outro, em que a criança se autodescobre e se fortalece.

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 7: Discurso A – Como você percebe a corporeidade dos alunos a partir do Projeto?

Unidade de Significado	Explicação da linguagem	Asserções articuladas
Por meio de sua forma de se expressar nas atividades dentro da aula no p\Projeto e dentro de sala de aula,	<p><u>Forma</u> = maneira, modos específicos</p> <p><u>Expressar</u> = utilizar o corpo para mostrar, apresentar</p> <p><u>Dentro</u> = durante, no contexto</p>	A14- A corporeidade dos alunos se mostra pela maneira como seus corpos se apresentam no contexto das aulas do APTP e fora delas.
[...] a corporeidade vem a partir do corpo de cada indivíduo dentro dos jogos e atividades propostas.	<u>Vem a partir do corpo</u> = mostra-se pelo corpo	A15- Cada corpo revela sua corporeidade por meio dos jogos e atividades propostas pelo APTP.

Fonte: Dados da pesquisa

4.1.2 Professora Mirela

A professora Mirela é formada em Pedagogia e atua desde 2002 como professora de Educação Infantil. Está na EMMJ como professora efetiva desde 2007. Percebi, durante a OP e no momento da entrevista, certo desinteresse da professora pela pesquisa. Ela ficou incomodada e foi bem objetiva nas respostas. Tem uma fala mais ríspida, de baixo tom. Sua entrevista foi de braços e pernas cruzadas. Sorriu apenas quando terminou.

Quadro 8 – Discurso B – Como você vê o Projeto Arte Por Toda Parte nas escolas de Educação Infantil de São João del-Rei?

Unidade de Significado	Explicitação da linguagem	Asserções articuladas
<p>Eu não sinto resultado ainda não. Como eu tinha comentado com você antes... O ano passado ,ele foi mais... mais interessante. As crianças tinham mais expectativas em relação a ele. Agora, esse tá mais... não tá com o mesmo vapor que estava ano passado.</p>	<p><u>Sinto</u> = percebo</p> <p><u>Resultado</u> = resposta a algum estímulo</p> <p><u>Comentado</u> = falado superficialmente em conversa informal</p> <p><u>Expectativa</u> = esperar muito por algo; aguardar com interesse e desejo</p> <p><u>Vapor</u> = não está com o mesmo envolvimento, com a mesma dinâmica positiva</p>	<p>B1- O APTP não trouxe resultados e nem despertou o interesse das crianças como no ano anterior.</p>

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 9 – Discurso B – Você acha que ele contribui para o desenvolvimento das crianças? (caso a resposta seja positiva) De que maneira?

Unidade de Significado	Explicitação da linguagem	Asserções articuladas
<p>E também assim, resultado na corporeidade eu não vejo.</p> <p>Ano passado tinha uma criança que custou a se socializar, no dia do teatro ele não ia, ele não ficava com a professora. Então, quer dizer, se ela tivesse feito um trabalho com ele à parte, ou se ela tivesse interesse, ele teria melhorado nisso, né? Não melhorou. Eu levava e ficava com ele lá, se eu sáísse ele saía junto. Então, a timidez dele, de início, continuou.</p> <p>E quem trabalhou essa parte com ele, no caso, fui eu, a turma, né... todo mundo, até no final do ano ele saiu tranquilo. Mas não foi, não teve essa ajuda do teatro.</p>	<p><u>Resultado</u> = interferência</p> <p><u>Custou</u> = demorou</p> <p><u>Ela</u> = refere-se à arte-educadora</p> <p><u>Trabalho a parte</u> = desenvolvida uma ação específica para o aluno, fora do contexto das atividades coletivas</p> <p><u>Não melhorou</u> = não se socializou, não melhorou a timidez</p> <p><u>Tranquilo</u> = menos tímido, mais socializado</p> <p><u>Ajuda</u> = contribuição</p>	<p>B2- O APTP não interfere na corporeidade dos alunos.</p> <p>B3- O APTP não contribui na socialização das crianças porque a arte-educadora não tem interesse e nem faz um trabalho individual com os alunos que têm dificuldade de socialização.</p> <p>B4- O que contribui com a corporeidade dos alunos é o trabalho da professora junto com a turma, e não o do APTP.</p>

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 10: Discurso B – O que você vê de positivo neste Projeto? E de negativo?

Unidade de Significado	Explicitação da linguagem	Asserções articuladas
Eu espero que a, não sei se... é a universidade que apoia esse projeto, né?	<u>Apoia</u> = organiza, responsabiliza-se	B5 - Associa os aspectos positivos e negativos do Projeto aos seus organizadores e responsáveis, que ela desconhece quem são.
Uai... então, eu não sei, porque eu achava que fosse da universidade, então aí no caso faltava uma didática, né, em cima disso. Parece, assim, que ele não tem um... uma sequência de trabalho.	<u>Faltar</u> = não possuir <u>Didática</u> = modo de organizar e realizar as atividades <u>Sequência</u> = desdobramento de ações, uma após a outra	B6 - O aspecto negativo é que o APTP não possui didática e nem sequência de trabalho.

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 11: Discurso B – Algumas professoras acompanham as aulas, outras não.

Você acompanha as aulas do grupo?

Unidade de Significado	Explicitação da linguagem	Asserções articuladas
Não. Eu fico na cantina.	<u>Cantina</u> = cozinha	B7 - A professora não acompanha as aulas.
Pra deixar ela mais à vontade. Se ela pedisse ajuda, é claro que eu ajudaria.	<u>À vontade</u> = com maior liberdade para realizar as atividades <u>Ajudar</u> = contribuir	B8 - Acredita que a presença da professora tira a liberdade da arte-educadora. B9 - Acompanhar as aulas significa ajudar a arte-educadora, o que faria somente se fosse solicitada.
[...] no início do ano, eu ofereci. Disse que não, preferia ficar sozinha. Então, eu deixei.	<u>Preferir</u> = escolher entre as opções	B10 - Não acompanha porque a arte-educadora prefere trabalhar sozinha.

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 12: Discurso B – Para você, o que é desenvolvimento?

Unidade de Significado	Explicitação da linguagem	Asserções articuladas
<p>Uai, então... no dia a dia, a gente vê o desenvolvimento tanto cognitivo como motor, né... e isso a gente trabalha, como vocês sabem, de várias maneiras, principalmente pelo lúdico.</p> <p>E aí, a gente percebe, trabalhando essa parte, a gente vê desenvolvimento deles. E o desenvolvimento é o aprendizado junto, né, com o corpo, com os sentidos, né...</p>	<p><u>Dia a dia</u> = cotidiano escolar</p> <p><u>Vê</u> = percebe</p> <p><u>Cognitivo</u> = mental, racional</p> <p><u>Motor</u> = refere-se à motricidade, movimento do corpo</p> <p><u>Lúdico</u> = aquilo que possibilita momentos de alegria, entrega e integração dos envolvidos</p> <p><u>Essa parte</u> = refere-se ao lúdico</p>	<p>B11- Há uma distinção entre desenvolvimento cognitivo e motor, e ambos são trabalhados pelo professor no cotidiano escolar por meio do lúdico.</p> <p>B12- O desenvolvimento é o aprendizado que se dá por meio corpo, dos sentidos, das relações e do lúdico.</p>

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 13: Discurso B – Como você percebe a corporeidade dos alunos a partir do Projeto?

Unidade de Significado	Explicitação da linguagem	Asserções articuladas
<p>Assim... percebo mais pelo meu trabalho mesmo. A minha turma, exceto dois alunos, minto... exceto três, todos eles vieram comigo desde o ano passado. Então, essa parte já vem sendo trabalhada desde o ano passado, a parte de comunicação, né... E “tão” saindo tudo bem. Eles vão sair daqui bastante integrados, bem comunicativos.</p>	<p><u>Essa parte</u> = refere-se à comunicação entre os alunos</p> <p><u>Tão</u> = estão</p> <p><u>Integrados</u> = diz-se de algo ou alguém que se incorporou, que se adaptou</p> <p><u>Comunicativos</u> = que se comunicam facilmente; expansivos, afáveis</p>	<p>B13- A corporeidade é entendida como comunicação e integração entre os alunos e se mostra pelo trabalho da professora, e não do APTP.</p>

Fonte: dados da pesquisa.

4.1.3 Professora Cleide

A professora Cleide é formada em Pedagogia pela UFSJ, com pós-graduação em Supervisão Escolar e Magistério Superior. Atuou durante cinco anos como professora de Educação Infantil em escola particular e, desde agosto de 1999, ano em que se efetivou, trabalha como professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de São João del-Rei, sendo quatro anos na Escola Virgílio Leite em Caquende (2000 a 2004) e há sete anos na Escola Municipal Elpídio Ramalho. Atuou como diretora nessa escola durante seis anos (2006 a 2011). Trabalha, portanto, há 22 anos com a Educação Infantil. Atualmente, é professora efetiva na EMER, na Educação Infantil II, e do 1º ano do Ensino Fundamental (contratada) na Escola Municipal Bom Pastor. É uma professora muito comunicativa, alegre e que mostrou muito interesse pela pesquisa. Durante a entrevista foi muito além do roteiro, narrando diversas situações vividas junto ao APTP, com o qual tem uma história pessoal.

Quadro 14 – Discurso C – Como você vê o projeto Arte por toda parte nas escolas de Educação Infantil de São João del-Rei?

Unidade de Significado	Explicitação da linguagem	Asserções articuladas
Pois é, Patrícia, olha... eu tenho muita participação nisso.	<u>Participar</u> = contribuir com alguma parte, fazer parte	C1- A professora contribuiu para que o Projeto existisse nas escolas.
Aí, eu falei: “Juliano, como é que funciona?”, e comecei a frequentar o Arte Por Toda Parte, levando as meninas. Quando a gente... que ele ligou que eu trabalhava com Educação Infantil e que eu tava na direção da escola, aí ele interessou em desenvolver o projeto em escola de Educação Infantil. “Cleide, você me dá apoio?” Eu falei: “Dentro do possível, eu dou”.	<u>Funciona</u> = como são as ações <u>Ligar</u> = associar <u>Estar na direção</u> = exercer a função de diretor escolar <u>Educação Infantil</u> = modalidade de ensino para crianças de 0 a 5 anos <u>Apoiar</u> = ajudar <u>Dentro do possível</u> = conforme as possibilidades	C2- O APTP começou nas escolas a partir do contato e interesses mútuos entre o arte-educador Juliano e a diretora de uma escola de Educação Infantil.

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 15: Discurso C – Você acha que ele contribui para o desenvolvimento das crianças? (caso a resposta seja positiva) De que maneira?

Unidade de Significado	Explicitação da linguagem	Asserções articuladas
<p>Sim, mas deixa eu te explicar... Aí, quando começou, eu acompanhava. As músicas, as músicas eram diferentes. Na subida da escola, subia em organização. Hoje, nós vamos pela direita. Hoje, nós vamos pela esquerda.</p>	<p><u>Diferentes</u> = desconhecidas pelos professores</p> <p><u>Subida da escola</u> = refere-se às escadas que dão acesso ao andar superior</p> <p><u>Em organização</u> = em fila</p>	<p>C3- Houve uma mudança no contexto das ações diárias da escola em decorrência do Projeto.</p>
<p>E na hora do projeto a concentração das crianças é diferente de concentração de sala de aula. Então, nós vamos começar pela concentração. Que é a concentração numa coisa que você quer, que é legal, que é brincar com o corpo.</p> <p>Porque você fala assim na escola: “Vamos dramatizar uma história?” A gente não tem, o professor não tem essa formação teatral, né... aí, o que que você faz, põe todo mundo de bichinho... [...] aquela coisa de dramatizar que todo mundo sabe [...]</p>	<p><u>Concentração</u> = atenção</p> <p><u>Legal</u> = que desperta interesse, envolvente</p> <p><u>Dramatizar</u> = apresentar uma determinada situação, fato ou história utilizando o corpo</p> <p><u>Formação teatral</u> = conhecimentos didáticos/pedagógicos sobre teatro</p> <p><u>Por todo mundo de bichinho</u> = brincar de imitar os animais</p>	<p>C4- As crianças se concentram mais nas aulas do APTP do que em sala de aula, porque brincam com o corpo.</p> <p>C5- Os arte-educadores propõem atividades corporais mais interessantes e significativas para as crianças do que a professora, porque possuem formação teatral.</p>
<p>Agora, os meninos do teatro, o que eles fazem, o projeto, ele vem com uma nova proposta: vamos brincar com o corpo.</p> <p>Mas atrás desse brincar, é um brincar dirigido, ele tem um objetivo. E que a criança nem</p>	<p><u>Meninos do teatro</u> = arte-educadores</p> <p><u>Nova proposta</u> = propor algo que até o momento não acontece</p> <p><u>Atrás</u> = que não está explícito</p>	<p>C6- O APTP traz uma proposta nova para a escola, que é brincar com o corpo.</p> <p>C7- Há objetivos a serem alcançados por meio das brincadeiras, mas que,</p>

<p>percebe que os objetivos estão sendo alcançados. Mas o objetivo ela sabe.</p>	<p><u>Brincar dirigido</u> = propostas lúdicas conduzidas pelo educador</p> <p><u>Objetivos</u> = intenções a serem alcançadas</p> <p><u>Perceber</u> = sentir</p> <p><u>Ele</u> = refere-se ao arte-educador</p>	<p>devido ao caráter lúdico das atividades, as crianças não percebem.</p>
<p>[...] Então, com o teatro, a gente percebeu que a gente podia mudar aqueles movimentos.</p>	<p><u>Perceber</u> = entender</p> <p><u>Mudar</u> = modificar, transformar</p> <p><u>Aqueles movimentos</u> = referem-se aos movimentos que normalmente são propostos pelos professores para trabalhar o corpo dos alunos</p>	<p>C8- Os professores aprenderam com o APTP a trabalhar o corpo da criança de uma maneira diferente do que normalmente faziam.</p>
<p>[...] ontem, então, um quadrado bem pequeno e ali todos se concentrando. Dá pra ver direitinho... Eles não tinham noção disso, que se eles ficassem todo mundo num quadrado pequeno, era dente quebrado, braço quebrado... Equilíbrio, corpo, fala, a noção de espaço, do que pode e do que não pode.</p>	<p><u>Quadrado bem pequeno</u> = figura geométrica com quatro lados de mesmo comprimento e quatro ângulos retos, espaço quadrangular pequeno</p> <p><u>Noção</u> = conhecimento mínimo sobre algo; percepção</p>	<p>C9- Por meio do Projeto, as crianças passaram a ter outra percepção espacial, organização corporal e relações de respeito.</p>
<p>É outro trabalho. Essa parte teatral que eu não tenho, não sou formada nisso.</p>	<p><u>Outro</u> = que não é o mesmo</p> <p><u>Essa parte</u> = refere-se aos conhecimentos específicos sobre teatro</p>	<p>C10- Os arte-educadores fazem um trabalho diferente dos professores porque possuem formação específica.</p>
<p>Elas têm um corpo mole. Mola... eu acho que é a palavra certa... é de mola. Exatamente. Vai pra lá e pra cá com uma mobilidade invejável, e isso passa pras crianças. Porque a gente vê que uma aula da nossa dramatização não é a mesma coisa que a hora do teatro delas.</p>	<p><u>Corpo mole</u> = corpo flexível</p> <p><u>Mola</u> = peça metálica, dotada de elasticidade, espiralada ou helicoidal e que reage quando vergada, distendida ou comprimida</p>	<p>C11- O corpo do arte-educador é mais flexível e tem maior mobilidade do que o do professor, e isso diferencia as ações e os resultados das mesmas atividades quando trabalhadas por cada um.</p>

	<p><u>Mobilidade</u> = característica do que é móvel ou do que é capaz de se movimentar</p> <p><u>Invejável</u> = que desperta admiração ou o desejo de ser ou ter</p> <p><u>Mesma coisa</u> = igual</p>	
<p>Há uma proximidade, né... mas, assim, a caras e bocas, o jeito, o uso, né... vou comparar eu e a Alessandra com eles... é muita diferença. Tem um outro palavreado. Parece que o professor de arte é... do teatro, ele é de mola, né... e é essa mobilidade que a gente quer nas nossas crianças, né... principalmente na educação infantil. Por isso que eu falo pra você do bebê, o bebê ele já nasce mole e vai endurecendo.</p>	<p><u>Proximidade</u> = que está próximo</p> <p><u>Caras e bocas</u> = referem-se à diversidade de expressões faciais</p> <p><u>Comparar</u> = relacionar procurando semelhanças ou diferenças</p> <p><u>Outro palavreado</u> = outro jeito de falar, que se utiliza de palavras e expressões próprias ou específicas</p> <p><u>Endurecer</u> = diminuir a mobilidade; ficar menos flexível e mais duro</p>	<p>C12 - O corpo do arte-educador é diferente do professor, pois se expressa com maior mobilidade, com linguagem própria, expressões corporais diversas. Qualidades que os professores desejam que a crianças também tenham.</p>

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 16: Discurso C – O que você vê de positivo neste Projeto? E de negativo?

Unidade de Significado	Explicitação da linguagem	Asserções articuladas
De positivo, o que eu te falei, é muito bom pra eles e pra nós também.	<u>Nós</u> = os professores	C13- É bom tanto para professores quanto para alunos
Negativa que eu vejo é a falta pedagógica e didática de alguns monitores. Você pode ter até a boa vontade, mas você tem que ter o didático e o pedagógico. Entendeu?	<u>Falta</u> = ausência <u>Monitores</u> = arte-educadores <u>Alguns</u> = que não são todos <u>Boa vontade</u> = vontade para realizar algo de maneira correta; interesse em fazer <u>Ter o didático e o pedagógico</u> = conhecer as teorias educacionais e saber aplicá-las no contexto escolar	C14- Alguns arte-educadores não têm didática para desenvolver o trabalho.
Se você deixar muito livre, ela vai pra outras coisas que saem fora da proposta. Entendeu? Não que ela é obrigada a ficar dentro da proposta, mas você tem que arrumar um jeito de inserir a criança ali. É o que a gente faz e que eu sinto falta do didático-pedagógico.	<u>Livre</u> = quando se tem liberdade para escolher, que não está definido <u>Sair fora da proposta</u> = interessar-se por outra atividade <u>Obrigada</u> = que não pode escolher <u>Inserir</u> = colocar, incluir	C15- Quando a criança não se interessa pelo que está sendo proposto, precisa ser incluída, mas o arte-educador não sabe como fazer porque não tem conhecimentos didático-pedagógicos, como o professor.
[...] a Gabriela chorou durante a apresentação. O corpo dela ficou limitado, a história dela ficou limitada, pra ficar com uma criança chorando no colo. Eu até pensei em tirar a Gabriela... Ela limitou a Aline, né... porque da outra vez a Aline cantou, correu junto, correu atrás... e a Aline o tempo todo sentada com ela, mas ela tem que sentir que ela faz parte do grupo, porque o grupo é dela.	<u>Corpo dela</u> = da arte-educadora <u>Limitado</u> = impedido de agir devido a algum limite <u>Ela</u> = a criança Gabriela <u>Sentir</u> = perceber <u>Grupo</u> = alunos que fazem parte de uma mesma turma	C16- A arte-educadora deve incluir a criança na atividade e não fazer-lhe a vontade.

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 17: Discurso C – Algumas professoras acompanham as aulas, outras não. O que você pensa sobre isso?

Unidade de Significado	Explicitação da linguagem	Asserções articuladas
<p>Eu fazia a opção assim, ó... vezes sim, vezes não. Mas, com determinados monitores, vezes sim funcionava, com determinados, não. Sabe, assim, tinha uns que gostavam e outros não.</p> <p>Agora, eu vou te falar que eu, particularmente, eu achava que não deveria ter o professor [...].</p>	<p><u>Vezes sim, vez não</u> = alternadamente</p> <p><u>Determinados monitores</u> = referem-se a alguns monitores em especial</p> <p><u>Funcionar</u> = ter bom desempenho, realizando com regularidade e eficiência tarefas ou funções para as quais foi desenvolvido ou preparado</p> <p><u>Particularmente</u> = que é particular, ou seja, somente de alguém</p>	<p>C17- Participava alternadamente, mas percebia que nem todos os arte-educadores gostavam.</p> <p>C18- Participa às vezes, mas acha que o professor não deve participar.</p>
<p>Mas você, enquanto professor, isso te incomoda.</p>	<p><u>Isso</u> = indisciplina das crianças durante as aulas de arte-educação</p> <p><u>Incomodar</u> = gerar incômodo</p>	<p>C19- A maneira como os arte-educadores lidam com a indisciplina incomoda os professores.</p>
<p>Então, aí quando você vinha fazer a sua intervenção “não, pode largar, a proposta não é essa agora, livro não é brinquedo, é aula de teatro”. Como que isso, muitas vezes, eu vi que a Alessandra não gostava.</p>	<p><u>Intervenção</u> = ação intencional com o objetivo de modificar uma realidade</p> <p><u>Proposta</u> = objetivo</p>	<p>C20- Para o professor, o arte-educador não gosta que os professores intervenham na sua maneira de lidar com a organização dos alunos durante as aulas.</p>
<p>Porque você vê aquilo tudo também e não participar, te incomoda. Aí, eu saía.</p>	<p><u>Aquilo tudo</u> = as ações acontecendo de maneira diferente das expectativas do professor</p>	<p>C21- O professor sente incômodo por ver e não poder intervir nas aulas quando percebe que as crianças estão distraídas ou indisciplinadas.</p>

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 18: Discurso C – Para você, o que é desenvolvimento?

Unidade de Significado	Explicitação da linguagem	Asserções articuladas
<p>O desenvolvimento da corporeidade? A meu modo de ver, é você sair de uma etapa que você não sabe que ela existe, que é possível que você pode, pra uma etapa que você pode. Que tudo pode. A imaginação pode, o corpo pode, rolar pode, sem bater no outro, sem incomodar o outro, sem agredir o outro...</p>	<p><u>Etapa</u> = parte, período, pedaço dentro de uma sequência</p> <p><u>Pode</u> = é possível de acontecer, possibilidades, potencialidades</p> <p><u>Sem bater</u> = sem dar tapa</p> <p><u>Sem agredir</u> = sem machucar, nem brigar</p>	<p>C22- O desenvolvimento é processual, acontece por etapas e amplia as possibilidades, as potencialidades corporais e relacionais.</p>
<p>[...] é um espaço, assim, que eu posso dominar meu corpo, meu pensamento, tudo junto. Meu corpo, meu pensamento, meu movimento, tudo junto.</p>	<p><u>Dominar</u> = controlar</p> <p><u>Tudo junto</u> = união de todas as partes, integral</p>	<p>C23- O desenvolvimento permite que a criança domine de forma integral o seu corpo, que é visto pela professora em partes (corpo/movimento/pensamento)</p>

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 19: Discurso C – Como você percebe a corporeidade dos alunos a partir do Projeto?

Unidade de Significado	Explicitação da linguagem	Asserções articuladas
É isso que eu aprendi nesses dois anos. Deu pra ter essa visão de que tudo pode [...].	<u>Tudo pode</u> = é possível de ser feito	C24- A corporeidade é vista como possibilidade.
Porque a criança vem com um monte de limitação e a escola coloca outro, e as atividades diz que pode. Aí, pelo Projeto, você vê que pode, é possível.	<u>Monte de limitação</u> = diversas limitações <u>Atividades</u> = ações desenvolvidas pelo APTP <u>Vê que pode</u> = acredita que é capaz <u>Possível</u> = pode ser realizado	C25- O projeto amplia a autoconfiança dos alunos.
[...] os maiores desenvolvimentos dele foram com as atividades de corpo do teatro, que a Paula e a Alessandra proporcionaram. Entendeu? E agora deu calo mesmo, agora ele cai e não dá... e outra coisa agora ele aprendeu a controlar.	<u>Dele</u> = refere-se a um dos alunos do Projeto <u>Atividades de corpo</u> = atividades em que o corpo brinca, imagina, cria, movimenta-se <u>Calo</u> = espessamento da pele causado por algum atrito contínuo, crosta dura que se forma na cicatrização de fraturas nos ossos <u>Controlar</u> = movimentar-se com equilíbrio, sem cair	C26- O APTP propõe atividades corporais que contribuem para o equilíbrio e controle dos movimentos da criança.

Fonte: dados da pesquisa.

4.1.4 Arte-educadora Marina

Marina cursa o último ano do curso de Teatro na UFSJ. Trabalha no Projeto há quatro anos, tanto com crianças da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental.

Delicada no trato com os pequenos, desenvolve suas atividades com calma e tranquilidade. É aparentemente tímida, mas durante a entrevista estava bem solta e me pareceu confortável, sendo segura e pontual nas respostas.

Quadro 20: Discurso D – Como você vê o Projeto Arte Por Toda Parte nas escolas de Educação Infantil de São João del-Rei?

Unidade de Significado	Explicitação da linguagem	Asserções articuladas
Eu vejo como uma possibilidade que a criança tem para uma vivência teatral nas escolas.	<u>Possibilidade</u> = meio para se realizar <u>Vivência</u> = experiência significativa	D1- O APTP é um meio pelo qual a criança pode ter experiências significativas com o teatro na escola.
Têm trabalhos com jogos, brincadeiras, histórias... [...] acredito que a arte consegue trazer para elas coisas diferentes do dia a dia, outras experiências que complementam e que auxiliam a criança na escola e como indivíduo também.	<u>Coisas diferentes do dia a dia</u> = atividades diferentes daquelas que são realizadas diariamente no contexto escolar <u>Complementar</u> = acrescentar <u>Ajudar</u> = contribuir <u>Como indivíduo</u> = enquanto pessoa	D2- As atividades de arte desenvolvidas pelo APTP são diferentes da que as crianças lidam no contexto diário escolar e complementam as atividades escolares e contribuem na formação do indivíduo.

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 21: Discurso D – Você acha que ele contribui para o desenvolvimento das crianças? (caso a resposta seja positiva) De que maneira?

Unidade de Significado	Explicitação da linguagem	Asserções articuladas
Sim! As aulas para Educação Infantil são aulas de arte, além de trabalharmos teatro, trabalhamos música, artes plásticas, dança...	<u>Aulas de arte</u> = aulas que têm conteúdo artístico	D3- O desenvolvimento das crianças ocorre devido à variedade do conteúdo artístico presente nas aulas de arte.
[...] possibilitam o desenvolvimento de coordenação motora, capacidade criadora, concentração, imaginação...	<u>Coordenação motora</u> = capacidade de realizar com organização os movimentos corporais <u>Capacidade criadora</u> = criatividade	D4- O desenvolvimento é visto como algo que acontece em vários âmbitos: motor e cognitivo, dentre outros.

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 22: Discurso D – O que você vê de positivo neste Projeto? E de negativo?

Unidade de Significado	Explicitação da linguagem	Asserções articuladas
Ah, têm muitas coisas positivas, viu... (pausa) O que mais acho positivo é a oportunidade que o projeto leva para dentro das escolas, o contato com a arte, as vivências...	<u>Oportunidade</u> = que é oportuno, um momento favorável para realizar algo <u>Dentro da escola</u> = contexto escolar <u>Contato</u> = experiência direta	D5- O Projeto oportuniza experiências diretas com a arte no contexto escolar.
[...] de negativo, algumas condições em que o projeto acontece não são muito favoráveis, não ter um espaço físico que auxilie, o número de alunos, em determinados casos.	<u>Negativo</u> = ausência de um espaço físico adequado ao número de alunos <u>Condições</u> = recursos materiais <u>Em determinados casos</u> = em situações específicas	D6- A ausência de um espaço físico específico e mais amplo para atender aos alunos.

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 23: Discurso D – Algumas professoras acompanham as aulas, outras não. O que você pensa sobre isso?

Unidade de Significado	Explicitação da linguagem	Asserções articuladas
Isso aí depende da turma. Não vejo problema o professor acompanhar aula. Muito pelo contrário, às vezes é importante e necessário que acompanhe.	<u>Isso</u> = refere-se ao fato de acompanhar ou não as aulas <u>Pelo contrário</u> = ao contrário de <u>Acompanhar</u> = participar, estar junto	D7- A arte-educadora acha necessário e importante que os professores acompanhem as aulas embora nem todos o façam.
Mas é muito ruim quando o professor começa a interferir de forma negativa na aula, podendo os alunos, por exemplo.	<u>Ruim</u> = o que não é bom, o que incomoda <u>Interferir</u> = fazer intervenção, atrapalhar <u>Podar</u> = cortar, tirar a liberdade, limitar, tolher	D8- Quando o professor interfere nas aulas tirando a liberdade dos alunos, os arte-educadores sentem-se incomodados.

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 24: Discurso D – Para você, o que é desenvolvimento?

Unidade de Significado	Explicitação da linguagem	Asserções articuladas
Desenvolvimento pra mim é estar envolvido, presente e tentar, tentar, fazer, fazer, tentar, fazer... é uma busca.	<u>Envolvido</u> = implicado, integrado <u>Busca</u> = empenho para encontrar algo	D9- O desenvolvimento se dá por meio da integração e das experiências em busca do que se deseja encontrar.

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 25: Discurso D – Como você percebe a corporeidade dos alunos a partir do Projeto?

Unidade de Significado	Explicitação da linguagem	Asserções articuladas
[...] nas aulas, consigo perceber o envolvimento deles, a capacidade de jogar, criar e imaginar... esse é o desenvolvimento da corporeidade deles.	<u>Capacidade</u> = condições para realizar algo	D10- A corporeidade é percebida pelo envolvimento e capacidade dos alunos na realização das atividades propostas.

Fonte: dados da pesquisa.

4.1.5 Professora Marcia

A professora Marcia é formada em Pedagogia e tem pós-graduação em Supervisão Escolar e Magistério Superior. Trabalha na Rede Municipal de Ensino de São João del-Rei, desde 1995. Sempre atuou como professora de Educação Infantil. Atualmente, trabalha na EMER. Desde o início da pesquisa, demonstrou seu interesse. Para o dia da entrevista, trouxe algumas anotações que havia feito em casa sobre o APTP. Teve a preocupação de responder às questões de forma “correta” e queria saber se de fato seus apontamentos estavam contribuindo para o que pesquisava. Assim que encerramos a entrevista, chamou-me para conversar um pouco mais, pois queria relatar sobre algumas crianças, as quais considerava que o Projeto tinha “ajudado” bastante.

Quadro 26: Discurso E – Como você vê o Projeto Arte Por Toda Parte nas escolas de Educação Infantil de São João del-Rei?

Unidade de Significado	Explicitação da linguagem	Asserções articuladas
Eu vejo como positivo, porque a escola só tem aquele cronograma, né... estabelecido, todo mundo trabalhando, as datas. E o Arte Por Toda Parte, ele sai um pouco fora do cronograma...	<u>Cronograma</u> = quadro de organização de atividades planejadas <u>Estabelecido</u> = definido <u>Sai um pouco</u> = não é feito da mesma maneira	E1- O APTP realiza atividades diferentes das que já fazem parte da rotina do planejamento escolar.
[...] porque quebra aquela rotina que as crianças têm de merenda, café, escrever, né... têm o livro e outras atividades, e é diferente, eles acham diferente. E eles encaram como aula, não é como recreio. Sempre tem um, é... mais agitadinho, mas eles encaram como aula mesmo. Eles levam a sério.	<u>Quebrar a rotina</u> = realiza atividades diferentes das que acontecem diariamente <u>Diferente</u> = que não é igual <u>Encaram</u> = considerar <u>Levar a sério</u> = dar a devida importância	E2- Embora os alunos percebam que as atividades propostas pelo APTP são diferentes das que acontecem na rotina escolar, eles as consideram como aula, e não recreio.

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 27: Discurso E – Você acha que ele contribui para o desenvolvimento das crianças? (caso a resposta seja positiva) De que maneira?

Unidade de Significado	Explicitação da linguagem	Asserções articuladas
Contribui. Eu já comentei com a Aline, que desenvolve até a criatividade deles.	<u>Até</u> = assinala compreensão, inclusão ou abarcamento; inclusive, mesmo, também, ainda	E3- O APTP desenvolve, inclusive, a criatividade dos alunos.
As crianças hoje acham tudo prontinho. É computador, <i>laptop</i> ... não, e ali eles trabalham mais é com as mãos, com o imaginário.	<u>Prontinho</u> = previamente preparado <u>Laptop</u> = pequeno computador portátil	E4- O APTP trabalha mais o corpo, a imaginação da criança, do que faz a tecnologia.
Alguns repetiram o que ela fez. Os mais, assim, é... os menos bagunceiros, eles repetiram. Os outros queriam mais era jogar o lenço pra cima. Mas ela é muito, a Aline, né... ela é muito... ela deixa eles, assim, muito à vontade, ela espera, ela espera a criatividade deles “saí pra fora”	<u>Repetir</u> = fazer a mesma coisa <u>Bagunceiros</u> = quem têm ausência de ordem, que provocam desordem, que não têm bom comportamento, indisciplinados <u>Deixar à vontade</u> = não impor determinado tipo comportamento <u>Espera</u> = aguarda acontecer, respeitar o tempo <u>Sair pra fora</u> = passar de dentro para fora, desabrochar, emergir, aparecer	E5- Os alunos mais organizados, disciplinados, imitam o que a professora faz. E6- A arte-educadora respeita o tempo e o comportamento das crianças.
É diferente. Eles, eles, eu não sei por que... eles são mais leves. Não sei, parece que... durante a aula, parece que eles andam até flutuando. Porque eu não sei se nós, professores, a gente fica agarrado, né... muito rígido, né... então, tá todo mundo com problema de coluna. Ela não. Ela senta, ela tem, assim, um contorcionismo pra fazer as coisas... eu não consigo, eu falo assim, “Ai, Alessandra, eu vou	<u>Leve</u> = o que não é pesado <u>Andar flutuando</u> = caminhar com os pés fora do chão <u>Agarrado</u> = preso a alguma coisa <u>Rígido</u> = inflexível, duro <u>Contorcer</u> = entortar, dobrar; ocasionar	E7- O corpo do arte-educador não é igual ao do professor, pois é mais leve, flexível, menos cansado, ereto, com um tom de voz diferente, e isso implica o desenvolvimento das crianças.

<p>sentar na cadeirinha por causa da minha coluna”. Eu não consigo. E ela, não. Ela não fica cansada. O jeito dela falar também, sabe? Até o tom de voz dela.</p>	<p>movimentos fortes de modo a flexionar</p> <p><u>Coluna</u> = refere-se à coluna vertebral, ossos, conjunto de vértebras que sustentam o corpo, costas.</p> <p><u>Tom de voz</u> = maneira própria de falar usando o recurso de alturas e vibrações sonoras, que podem expressar sentimentos e sensações</p>	
<p>O corpo dela é totalmente diferente. Parece que eles não ficam, às vezes, com a expressão tão estressada que às vezes a gente fica. Porque às vezes a gente sem querer bate na mesa e ela não.</p> <p>O jeito que ela fica, com aquela perninha de índio, né... que ela pede pra todo mundo ficar... impressionante!</p>	<p><u>Totalmente</u> = completamente;</p> <p><u>Expressão</u> = aquilo que se mostra por meio do corpo, que se expressa</p> <p><u>Estressada</u> = que vive sobre pressão, que está repleta de tensão e cansaço, ansiosa</p> <p><u>Bater na mesa</u> = perder a paciência. Tenta conter a desorganização ou chamar a atenção por meio do som produzido pelo ato de dar um tapa sobre a superfície da mesa.</p> <p><u>Perninha de índio</u> = Diz respeito ao assentar-se no chão com as pernas cruzadas e coluna ereta, lembrando modo indígena de sentar-se;</p> <p><u>Impressionante</u>= que causa forte impressão, que provoca admiração</p>	<p>E8- O corpo do arte-educador é completamente diferente do professor. É menos estressado e expressa autocontrole das emoções.</p> <p>E9- Os movimentos do corpo do arte-educador influenciam o movimento do corpo das crianças</p>

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 28: Discurso E – O que você vê de positivo neste Projeto? E de negativo?

Unidade de Significado	Explicitação da linguagem	Asserções articuladas
Nossa... é muito bom!...aguça, né... nas crianças aqueeeela curiosidade... “O que vai acontecer?” Ela começa com a aula dela e eles já ficam naquela expectativa.	<p><u>Aguçar</u> = despertar</p> <p><u>Aqueeeela curiosidade</u> = uma curiosidade intensa</p> <p><u>Naquela expectativa</u> = esperar com interesse para saber o que vai acontecer; desejo intenso; algo próspero</p>	E10- As aulas despertam o interesse e a curiosidade das crianças.
<p>[...] e ela conta, ela conta lendas, coisas que a gente não... a gente só fica contando histórias, né... é mais histórias de livrinhos. E ela, não. Ela conta lendas, lendas indígenas, lenda das flores... é interessante.</p> <p>Além das histórias, na minha sala, ela trabalhou foi mais música, dança e a dramatização.</p>	<p><u>Contar</u> = narrar</p> <p><u>Lendas</u> = narrativas transmitidas oralmente pelas pessoas, visando a explicar acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais, misturando fatos reais com imaginários ou fantasiosos, e que vão se modificando através do imaginário popular</p> <p><u>História de livrinho</u> = histórias que estão registradas em livro infantil</p> <p><u>Trabalhar</u> = realizar algum tipo de atividade</p>	<p>E11- O arte-educador trabalha com a literatura de maneira diferente do professor.</p> <p>E12- Além da literatura, o arte-educador trabalha com música, dança e dramatização.</p>
Aí, eles ficam doidos pra chegar a hora.	<p><u>Eles</u> = referem-se aos alunos</p> <p><u>Doidos</u> = que demonstram um excesso de entusiasmo por algo específico</p>	E13- O Projeto desperta o interesse e a vontade das crianças.
Não. De negativo, não... Só positivo.		E14- Não há aspectos negativos no Projeto.

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 29: Discurso E – Algumas professoras acompanham as aulas, outras não. O que você pensa sobre isso?

Unidade de Significado	Explicitação da linguagem	Asserções articuladas
Eu acompanho todas. Até de vez em quando, eu chegava a participar, e outras eu ficava mais observando.	<u>Acompanhar</u> = observar, olhar <u>Participar</u> = fazer junto, fazer com	E15- A professora observa todas as aulas e participa de algumas com os alunos e a arte-educadora.
Eu gosto de participar, porque parece que o aluno vendo a gente ali também participando, eles, assim, tá junto com a professora, né... do teatro. Eles fazem até melhor.	<u>Participar</u> = mesmo sentido de E16 <u>A gente</u> = refere-se à professora entrevistada	E16- Os alunos participam melhor das aulas quando o professor participa junto com o arte-educador.
[...] na minha também. Na minha corporeidade. A gente fica mais leve, né... e é tão bom que passa rápido. [...] e eu participando ali, é... a gente tira da gente... a gente fica meio presa na sala de aula, a gente até sofre... os sentimentos, os risos, e ela: “vamos todo mundo rir alto”, “vamos imitar um bicho”, né... nós, adultos, não temos isso.	<u>Corporeidade</u> = corpo integral <u>A gente</u> = refere-se aos professores da escola <u>Passa rápido</u> = não demora <u>Tirar da gente</u> = Libertar algum sentimento oculto ou preso <u>Presa na sala de aula</u> = envolvida com as atividades do espaço da sala de aula <u>Sofrer</u> = sentir sofrimento, entristecer-se	E17- Quando o professor participa das aulas de arte-educação, tem a oportunidade de trabalhar sua corporeidade, de experimentar e expressar os próprios sentimentos e sensações.
Eu acho que todo professor deveria participar também. A gente se solta muito nessas aulas.	<u>Soltar-se</u> = libertar-se daquilo ao qual se está preso	E18- Todos os professores devem participar das aulas para poder se soltar mais.

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 30: Discurso E – Para você, o que é desenvolvimento?

Unidade de Significado	Explicitação da linguagem	Asserções articuladas
São vários aspectos... é o desenvolvimento social [...], né., deles comecem a conviver uns com os outros.	<u>Aspectos</u> = formas através das quais algo pode ser entendido ou explicado: aspecto social <u>Desenvolvimento social</u> = ampliação das relações em sociedade	E19- O desenvolvimento social se dá por meio da convivência.
[...] eu acho que é o que tá preso na gente e de repente sai... acho que é o desenvolvimento.	<u>De repente</u> = inesperadamente, sem que se espera	E20- O desenvolvimento é algo que surge inesperadamente.
É o desabrochar.	<u>Desabrochar</u> = eclodir, aparecer, nascer, brotar	E21- O desenvolvimento é o desabrochar.

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 31: Discurso E – Como você percebe a corporeidade dos alunos a partir do Projeto?

Unidade de Significado	Explicitação da linguagem	Asserções articuladas
A aula da Aline ajudou até nesses alunos. Eles ficavam mais interessados, e os outros indo atrás. Entendeu? Ela fez com que os outros ficassem mais criativos e os outros ficavam mais tímidos conseguiram participar das dramatizações.	<u>Aline</u> = arte-educadora do APTP na EMER <u>Interessado</u> = quem tem interesse <u>Ir atrás</u> = seguir <u>Criativos</u> = que(m) é capaz de criar, que tem espírito inventivo <u>Tímidos</u> = inseguros; que expressam medo, que sentem-se envergonhados diante das pessoas	E22- As aulas do APTP ajudam os alunos a se tornarem mais criativos, menos tímidos e mais participativos.

4.2 Resumo das Aserções Articuladas

A1- O Projeto APTP é visto como essencial para o desenvolvimento dos alunos.

A2- Os alunos gostam do contato com as Artes e isso traz mudanças individuais e coletivas na compreensão e na participação diferenciada em sociedade.

A3 - O APTP oferece contato enriquecedor para os alunos e a escola e repercute na sociedade.

A4- O contato com as Artes ajuda na expressão de maneira única, individual, mas referenciada pela convivência em grupo.

A5- O Projeto contribui para ampliar as potencialidades da criança por meio de vivências, experiências colaborativas e compartilhadas.

A6- Um aspecto negativo é o fato de o Projeto não ter um espaço físico adequado às atividades, o que interfere na segurança das crianças, além de ser uma questão difícil de ser resolvida.

A7- O fato de o APTP não atender a todas as escolas do município é um ponto negativo.

A8- A maior parte dos professores não acompanha as aulas, utilizando esses momentos para preparar material didático.

A9- O arte-educador acha essencial que o professor acompanhe as aulas, pois assim são capazes de perceber as reações dos alunos e as contribuições que o Projeto traz para eles.

A10- Acompanhar as aulas do APTP permite aos professores e arte-educadores tecer diferentes opiniões e acerca do Projeto e perceber juntos as contribuições que ele traz para o aluno.

A11- O desenvolvimento é processual, onde se têm as possibilidades, os investimentos e os resultados.

A12- Todas as pessoas devem contribuir com o desenvolvimento dos outros.

A13- O desenvolvimento acontece por meio do contato com outro, em que a criança se autodescobre e se fortalece.

A14- A corporeidade dos alunos se mostra pela maneira como seus corpos se apresentam no contexto das aulas do APTP e fora delas.

A15- Cada corpo revela sua corporeidade por meio dos jogos e atividades propostas pelo APTP.

B1- O APTP não trouxe resultados e nem despertou o interesse das crianças como no ano anterior.

B2- O APTP não interfere na corporeidade dos alunos.

- B3-** O APTP não contribui na socialização das crianças porque a arte-educadora não tem interesse e nem faz um trabalho individual com os alunos que têm dificuldade de socialização.
- B4-** O que contribui com a corporeidade dos alunos é o trabalho da professora junto com a turma, e não o do APTP.
- B5-** Associa os aspectos positivos e negativos do Projeto aos seus organizadores e responsáveis, que ela desconhece quem são.
- B6-** O aspecto negativo é que o APTP não possui didática e nem sequência de trabalho.
- B7-** A professora não acompanha as aulas.
- B8-** Acredita que a presença da professora tira a liberdade da arte-educadora.
- B9-** Acompanhar as aulas significa ajudar a arte-educadora, o que faria somente se fosse solicitada.
- B10-** Não acompanha porque a arte-educadora preferiu trabalhar sozinha.
- B11-** Há uma distinção entre desenvolvimento cognitivo e motor, e ambos são trabalhados pelo professor no cotidiano escolar por meio do lúdico.
- B12-** O desenvolvimento é o aprendizado que se dá por meio corpo, dos sentidos, das relações e do lúdico.
- B13-** A corporeidade é entendida como comunicação e integração entre os alunos e se mostra pelo trabalho da professora, e não do APTP.
- C1-** A professora contribuiu para que o Projeto existisse nas escolas.
- C2-** O APTP começou nas escolas a partir do contato e interesses mútuos entre um arte-educador e a diretora de uma escola de Educação Infantil.
- C3-** Houve uma mudança no contexto das ações diárias da escola em decorrência do Projeto.
- C4-** As crianças se concentram mais nas aulas do APTP do que em sala de aula porque brincam com o corpo.
- C5-** Os arte-educadores propõem atividades corporais mais interessantes e significativas para as crianças do que a professora, porque possuem formação teatral.
- C6-** O APTP traz uma proposta nova para a escola, que é brincar com o corpo.
- C7-** Há objetivos a serem alcançados por meio das brincadeiras, mas que, devido ao caráter lúdico das atividades, as crianças não percebem.
- C8-** Os professores aprenderam com o APTP a trabalhar o corpo da criança de uma maneira diferente do que normalmente faziam.
- C9-** Por meio do projeto, as crianças passaram a ter outra percepção espacial, organização corporal e relações de respeito.

C10- Os arte-educadores fazem um trabalho diferente dos professores porque possuem formação específica.

C11- O corpo do arte-educador é mais flexível e tem maior mobilidade do que o do professor, e isso diferencia as ações e os resultados das mesmas atividades quando trabalhadas por cada um.

C12- O corpo do arte-educador é diferente do professor, pois se expressa com maior mobilidade, com linguagem própria, expressões corporais diversas, qualidades que os professores desejam que as crianças também tenham.

C13- É bom tanto para professores e alunos.

C14- Alguns arte-educadores não têm didática para desenvolver o trabalho.

C15- Quando a criança não se interessa pelo que está sendo proposto, precisa ser incluída, mas o arte-educador não sabe como fazer porque não tem conhecimentos didáticos pedagógicos como o professor.

C16- A arte-educadora deve incluir a criança na atividade e não fazer-lhe a vontade.

C17- Participava alternadamente, mas percebia que nem todos os arte-educadores gostavam.

C18- Participa às vezes, mas acha que o professor não deve participar.

C19- A maneira como os arte-educadores lidam com a indisciplina incomoda os professores.

C20- Para o professor, o arte-educador não gosta que os professores intervenham na sua maneira de lidar com a organização dos alunos durante as aulas.

C21- O professor sente incômodo por ver e não poder intervir nas aulas quando percebe que as crianças estão distraídas ou indisciplinadas.

C22- O desenvolvimento é processual, acontece por etapas e amplia as possibilidades e as potencialidades corporais e relacionais.

C23- O desenvolvimento permite que a criança domine de forma integral o seu corpo, que é visto pela professora em partes (corpo/movimento/ pensamento).

C24- A corporeidade é vista como possibilidade.

C25- O projeto amplia a autoconfiança dos alunos.

C26- O APTP propõe atividades corporais que contribuem para o equilíbrio e controle dos movimentos da criança.

D1- O APTP é um meio pelo qual a criança pode ter experiências significativas com o teatro na escola.

- D2-** As atividades de arte desenvolvidas pelo APTP são diferentes da que as crianças lidam no contexto diário escolar e complementam as atividades escolares e contribuem na formação do indivíduo.
- D3-** O desenvolvimento das crianças ocorre devido à variedade do conteúdo artístico presente nas aulas de arte.
- D4-** O desenvolvimento é visto como algo que acontece em vários âmbitos: motor e cognitivo, dentre outros.
- D5-** O Projeto oportuniza experiências diretas com a arte no contexto escolar.
- D6-** A ausência de um espaço físico específico e mais amplo para atender aos alunos
- D7-** A arte-educadora acha necessário e importante que os professores acompanhem as aulas embora nem todos o façam.
- D8-** Quando o professor interfere nas aulas tirando a liberdade dos alunos, os arte-educadores sentem-se incomodados.
- D9-** O desenvolvimento se dá por meio da integração e das experiências em busca do que se deseja encontrar.
- D10-** A corporeidade é percebida pelo envolvimento e capacidade dos alunos na realização das atividades propostas.
- E1-** O APTP realiza atividades diferentes das que já fazem parte da rotina do planejamento escolar.
- E2-** Embora os alunos percebam que as atividades propostas pelo APTP são diferentes das que acontecem na rotina escolar, eles as consideram como aula, e não recreio.
- E3-** O APTP desenvolve, inclusive, a criatividade dos alunos.
- E4-** O APTP trabalha mais o corpo, a imaginação da criança, do que faz a tecnologia.
- E5-** Os alunos mais organizados, comportados, imitam o que a professora faz.
- E6-** A arte-educadora respeita o tempo e o comportamento das crianças.
- E7-** O corpo do arte-educador não é igual ao do professor, pois é mais leve, flexível, menos cansado, ereto, com um tom de voz diferente, e isso implica o desenvolvimento das crianças.
- E8-** O corpo do arte-educador é completamente diferente do professor. É menos estressado e expressa autocontrole das emoções.
- E9-** Os movimentos do corpo do arte-educador influenciam o movimento do corpo das crianças.
- E10-** As aulas despertam o interesse e a curiosidade das crianças.
- E11-** O arte-educador trabalha com a literatura de maneira diferente do professor.

E12- Além da literatura, o arte-educador trabalha com música, dança e dramatização.

E13- O Projeto desperta o interesse e a vontade das crianças.

E14- Não há aspectos negativos no Projeto.

E15- A professora observa todas as aulas e participa de algumas delas com os alunos e a arte-educadora.

E16- Os alunos participam melhor das aulas quando o professor participa junto com o arte-educador.

E17- Quando o professor participa das aulas de arte-educação, tem a oportunidade de trabalhar sua corporeidade, de experimentar e expressar os próprios sentimentos e sensações.

E18- Todos os professores devem participar das aulas para poder se soltar mais.

E19- O desenvolvimento social é o mais importante para as crianças.

E20- O desenvolvimento é algo que surge inesperadamente.

E21- O desenvolvimento é o desabrochar.

E22- As aulas do APTPO ajudam os alunos a se tornarem mais criativos, menos tímidos e mais participativos.

INVARIANTES:

- 1- As relações sociais, experiências colaborativas e a convivência em grupo como pilares do trabalho do APTP = A2, A3, A4, A5, A10, A13, B13, C2, E16
- 2- O APTP como um meio de ampliação das possibilidades e potencialidades dos alunos = A5, C22, C25
- 3- A ausência de um espaço físico adequado nas escolas para a realização das atividades do APTP = A6, D6
- 4- O desenvolvimento como processo e/ou visto de forma fragmentada (cognitivo, motor, físico, social...) = A11, B11, C22, D4, E19
- 5- O desenvolvimento como aprendizado, autoconhecimento e desabrochar das potencialidades = A11, A13, B12, C20, C23, D3, D9, E20, E21
- 6- O lúdico como ponto relevante dentro do Projeto = A5, B11, B12, C4, C6, C7, E12
- 7- A diferença do trabalho de professores e arte-educadores = C3, C6, C10, D2, E1, E2, E11
- 8- A formação profissional do professor e do arte-educador = C5, C10, C11
- 9- A didática dos arte-educadores = B6, C14, C15

- 10- O outro como importante sujeito no processo de desenvolvimento = A12, A13, B12, D9, E5, E7, E16
- 11- A importância da participação dos professores nas aulas do APTP = A9, D7
- 12- O interesse dos alunos pelas aulas de arte-educação = C4, C5, E10, E13
- 13- Aprendizados que o APTP traz tanto para alunos quanto professores = C8, C13, E17, E18
- 14- O APTP como uma maneira diferente de trabalhar o corpo = C4, E4
- 15- O corpo como expressão da corporeidade = A14, A15, B13, D10
- 16- A perda da liberdade dos arte-educadores = B8, D8
- 17- As diferenças entre o corpo do professor e o do arte-educador = C11, C12, E7, E8, E9
- 18- Os incômodos causados pela intervenção nos momentos de (in)disciplina = C16, C19, C20, C21, D8
- 19- O não acompanhamento ou acompanhamento parcial das aulas do APTP = A8, B7, B9, B10, C17, C18, E15
- 20- O APTP como meio de contato das crianças com a arte e as pessoas = A2, A3, D1, D5, E22

4.3 Matriz nomotética

Para representar as asserções, as invariantes e as intersecções entre asserções e invariantes, elaboramos uma Matriz Nomotética (MARTINS *apud* BICUDO, 2000). A organização da Matriz se dá por meio de uma tabela em que as asserções são representadas no eixo vertical, e as 20 invariantes, construídas a partir da aproximação entre as asserções, são representadas no eixo horizontal pela articulação das ideias semelhantes. As cores da Matriz correspondem a cada uma das professoras e arte-educadoras.

Essa estrutura de apresentação facilita a visualização e a contabilização do cruzamento de cada asserção articulada com as diversas invariantes, em que as invariantes de maior relevância são evidenciadas.

Tabela 1: Matriz Nomotética

AA*	Inv.1	Inv.2	Inv.3	Inv.4	Inv.5	Inv.6	Inv.7	Inv.8	Inv.9	Inv.10	Inv.11	Inv.12	Inv.13	Inv.14	Inv.15	Inv.16	Inv.17	Inv.18	Inv.19	Inv.20	Número**
A1																					0
A2	X																			X	2
A3	X																			X	2
A4	X																				1
A5	X	X				X															3
A6			X																		1
A7																					0
A8																			X		1
A9											X										1
A10	X																				1
A11				X	X																2
A12										X											1
A13	X				X					X											3
A14															X						1
A15															X						1
B1																					0
B2																					0
B3																					0
B4																					0
B5																					0
B6									X												1
B7																			X		1
B8																X					1
B9																			X		1
B10																			X		1
B11				X		X															2
B12					X	X				X											3
B13	X														X						2
C1																					0
C2	X																				1
C3							X					X		X							3
C4						X						X		X							2
C5								X				X									2
C6						X	X														2
C7						X															1
C8													X								1
C9																					0
C10							X	X													2
C11								X										X			2
C12																	X				1
C13												X									1
C14									X												1
C15									X												1
C16																		X			1
C17																			X		1
C18																			X		1
C19																		X			1
C20					X													X			2
C21																		X			1
C22		X		X																	2
C23					X																1
C24																					0
C25		X																			1
C26																					0
D1																				X	1
D2							X														1
D3					X																1
D4				X																	1
D5																				X	1
D6			X																		1
D7											X										1
D8																X			X		2
D9					X					X											2
D10															X						1
E1							X														1
E2							X														1
E3																					0
E4														X							1
E5										X											1
E6																					0
E7										X								X			2
E8																		X			1
E9																		X			1
E10												X									1
E11							X														1
E12						X															1
E13												X									1
E14																					0
E15																			X		1
E16	X									X											2
E17													X								1
E18													X								1
E19				X																	1
E20					X																1
E21					X																1
E22																				X	1
	9	3	2	5	9	7	7	3	3	7	2	4	4	2	5	2	5	5	7	5	

*Asserções articuladas ** Número de vezes que as asserções articuladas aparecem nas diversas invariantes

4.4 Categorias abertas

Após elaborada a Matriz Nomotética, buscamos uma categorização mais apurada e abrangente, cujas análise e interpretação são denominadas *Grande Variantes* ou *Categorias Abertas*. Segundo Bicudo (2000, p. 82), as Categorias Abertas são

[...] constructos que apresentam grandes convergências de Unidades de Significado já analisadas e interpretadas. Indicam os aspectos estruturantes do fenômeno investigado e abrem-se à metacompreensão considerando a interrogação, o percebido, o analisado, o diálogo estabelecido na intersubjetividade autor/sujeitos/autores/região de inquérito.

Com o intuito de compreender o olhar dos professores e dos arte-educadores sobre a corporeidade infantil a partir das atividades propostas e desenvolvidas pelo APTP, buscamos as interseções entre as invariantes estabelecidas. Nessa perspectiva, encontramos interessantes pontos de reflexão em torno da temática, que posiciona o olhar sob a corporeidade como uma compreensão que se revela nas relações, no contato com a arte, o lúdico e o prazer, mas também em meio aos desafios, medos e desprazeres, dentre outros.

Como ação inicial, fizemos uma análise numérica da Matriz, com o intuito de identificar em quais invariantes as asserções se cruzam por um maior número de vezes. Tendo em vista que esse método não contempla os aspectos sensíveis da pesquisa, que são extremamente significativos para seu entendimento, buscamos um diálogo entre o que foi identificado por meio da Matriz com o que foi visto, sentido, captado e anotado, permitindo-nos recorrer diversas vezes às asserções e ao discurso original para a elaboração das categorias abertas, definidas como seis:

- 1) O sentido do “outro” nas experiências colaborativas e compartilhadas. Invariantes: 1, 10, 11, 19
- 2) Corpo e corporeidade no contexto do APTP. Invariantes: 14, 15, 17,
- 3) Diferenças entre o trabalho de professores e o de arte-educadores. Invariantes: 7, 8, 9, 12
- 4) A perda da liberdade e a (in)disciplina como pontos de tensão entre educadores e arte-educadores. Invariantes: 16, 18, 19
- 5) A visão das professoras e arte-educadoras sobre o desenvolvimento das crianças no Projeto Arte Por Toda Parte. Invariantes: 2, 4, 5, 13
- 6) A presença do lúdico nas aulas do APTP. Invariantes: 6, 20

4.4.1 O sentido do “outro” nas experiências colaborativas e compartilhadas

Na delicada trama da vida, entrelaçam-se sonhos, desejos, descobertas, dores e medos. Um emaranhado de fios vitais cria uma teia de sentidos, onde uns e outros se confundem sem perda de essências na condição do existir, numa relação de pares, em que “[...] Todo outro é um outro eu mesmo” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 219).

Durante a pesquisa, percebi que as experiências colaborativas e o trabalho em grupo compõem uma tessitura de inquietações temáticas sobre as relações presentes no APTP. As provocações para se pensar o sentido de compartilhamento dessas experiências esbarram na compreensão de que, quando há contato entre as pessoas, há desafios, mas também uma gama de possibilidades e de aprendizados que acontecem via encontros. As atividades em grupo são princípios basilares para se efetivarem as propostas educacionais postas.

Ao considerar que as relações sociais se fundam na ideia de que ninguém é sozinho, apesar de ser único, nos permite entender, com Merleau-Ponty (2012, p. 220), que “[...] O eu e o outro somos dois círculos quase concêntricos e que se distinguem apenas por uma leve e misteriosa diferença [...]” e que “[...] é inconcebível se procuro abordar o outro de frente e por seu lado encarpado. Mas o fato que o outro não é eu, e que é preciso chegar a essa oposição”. A compreensão desse desdobramento, desse descentro se dá pelo contato, na experiência com o outro, e é nesse aspecto que ela se enriquece, uma vez que “[...] tudo que é meu reivindica como sua testemunha não apenas eu mesmo no que tenho de limitado, mas também um outro x [...]” (*idem*, p. 222).

Ao observar as intervenções de arte-educação do APTP, vemos uma gama de propostas com o intuito de favorecer as relações, a aproximação com o outro, que se dão por experiências compartilhadas entre professoras/alunos, alunos/alunos, arte-educadoras/alunos e professoras/arte-educadoras. Os corpos que se encontram dialogam-se por diversas vias: gestos expressivos, falas densas, suaves, olhares fortes, dissimulados, mas também por ausências e silêncios.

Tendo em vista que educamos uns aos outros mediante nossa experiência humana de convívio, enquanto seres encarnados no mundo, somos copartícipes de uma realidade onde a expressão e o expresso são inseparáveis. Atados ao mundo de forma subjetiva, construímos o conhecimento a partir das histórias de vida, escutas, gestos, expressões, questionamentos etc., que nos permitem dialogar com a realidade. Pois, “[...] ser uma consciência, ou antes, ser uma

experiência, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles” (MERLEAU-PONTY, 2006b, p. 142).

As ações que compõem o trabalho do APTP têm por princípio favorecer o contato corporal das crianças, já que abarca uma série de dimensões humanas ao laborar com aspectos sensíveis que incluem o toque, o movimento expressivo, os exercícios de oralidade e o uso da imaginação, pautados no respeito às diversas produções das crianças que comumente se dão no coletivo. As propostas de arte-educação do APTP oportunizam que os saberes e fazeres pedagógicos sejam permeados de múltiplas possibilidades e favoreçam a livre expressão dos movimentos e gestos das crianças, revestindo-os de intencionalidades e significados.

O movimento é explorado em suas diversas possibilidades de contração/expansão e em variados planos. Rolam, correm, saltam, deitam, sentam-se em várias posições. A arte-educadora Aline apresentou uma série de práticas nesse sentido, ao qual ela destaca um trabalho que considera interessante, que agrada às crianças e traz boas implicações para a corporeidade delas:

[...] e aí eu mesmo brinco pra eles para eles irem soltando o corpo. Eu gosto de fazer uma brincadeira que é um alongamento divertido... e começa mexendo as perninhas ainda deitados no chão... e eu gosto de começar do chão, com eles imóveis. E ficar paradinho mesmo, pra criança é difícil. E aí toda a movimentação vai subindo, no final vão para o chão de novo. Se eles conseguem relaxar, vão mais calmos para as aulas depois. Eu lembro que na escola eles até comentaram que os meus alunos ficaram mais calmos... mas aí tenho que fazer tudo com eles, não adianta eu falar, olha... vai lá e faz isso... tenho que fazer. Eles fazem e nem percebem que era pra fazer.

O fazer junto amplia o sentido das experiências e labora com importantes aspectos da corporeidade. Permite que haja integralidade entre as dimensões biológicas, sensíveis, cognitivas e afetivas de um corpo que se mobiliza no sentido das vivências. Experienciar é mobilizar as potencialidades humanas em função de uma ampla compreensão do vivido. A experiência do corpo nos permite compreender a indeterminação da existência; os sentidos construídos pela linguagem, pelos afetos, pela cultura, de um modo geral. Sentidos que são elaborados na relação consigo mesmo, com o outro, com o próprio mundo. Como afirma Nóbrega (2010, p. 14), “[...] o fenômeno da significação não se aparta do corpo e da existência, mas emerge na experiência do corpo: no gesto, na palavra dita, nos silêncios, como quiasma, entrelaçamento ou nó de sentidos”.

Um corpo sempre diz algo a outro. Há especificidades na relação da corporeidade entre crianças. Elas costumam se tocar bastante: empurram, apertam, abraçam-se, dão

tapinhas, propondo uma comunicação peculiar no meio infantil. As Figuras 31 e 32 mostram movimentos infantis espontâneos.

Figura 31: Brincando com os corpos – EMER



Figura 32: Movimentos infantis “paralelos” às atividades propostas – EMMJ



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Também, o corpo do professor diz muito ao da criança, que o imita. Esse exercício é um aprendizado para a corporeidade infantil. Se as relações permitem que o corpo expresse o que ele é, o que sente, o que pensa, deseja e sonha, mais significativos serão os conhecimentos adquiridos nas experiências de compartilhamento. A Figura 33 mostra um momento de interação corporal por meio do toque entre aluna e arte-educadora. “Os alunos aprendem imitando os modos de falar e pensar do professor. Portanto, não ingressam na herança cultural apenas por meio da inteligência, mas também por meios quase dramáticos de imitação do adulto” (MERLEAU-PONTY, 2006c, p. 466).

Figura 33: O corpo da arte-educadora interagindo com o corpo das crianças por meio do toque



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Para Marcia, as crianças aprendem imitando, repetindo os gestos e ações que a professora faz. Segundo ela, se a professora fala mais baixo, as crianças falam também; se o professor está agitado, as crianças ficam também. Para a professora, as crianças imitam bem a arte-educadora. O modo de ela se assentar, de bater palmas, de se movimentar, quando estão com ela e chegam à sala mantendo esses trejeitos. Novamente, Aline concorda com essa colocação. Na fala da arte educadora:

[...] e aí é engraçado, porque se eu puxo minha calça pra cima, umas duas meninas puxam também, quase ao mesmo tempo. E tem também essa coisa das de sentar no chão com perna de índio, e então, quando eu vou pra roda, elas logo assentam assim e falam: ‘Gente, tô esperando’, igualzinho o que eu falo.

A fala é um rico meio de comunicação do indivíduo, porque permite a troca de visões entre os homens e a aquisição e o desenvolvimento de várias linguagens que ampliam e norteiam nosso olhar, ao passo que abre inúmeras possibilidades. A fala nos liberta do aprisionamento de olhares estreitos, limitados sobre a realidade, permitindo aberturas para buscas e significados. Enquanto elo operacional entre o ser e o outro, entre o ser e o mundo, é uma ação encarnada. De acordo com Merleau-Ponty (2012), portanto, é a concretização da linguagem. Embora dependa de um equipamento fisiológico e anatômico, a fala o transcende e se revela na expressão com o outro. As palavras fluem e não é preciso que o indivíduo pense primeiro e depois fale, e sim que se expresse de maneira como se constitui e compreende o entorno com o outro.

A relação com o outro incita a criança a falar. Há que se ter um cuidado nessa relação com a fala; ou seja, o que oferecer à criança nesse contato, uma vez que ela vai se apropriando

tanto dos modos, das expressões e dos sentidos do falar. A fala não carrega apenas palavras. Leva toda uma carga de emoções que se reveste em tons e gestos, e enquanto modelos incorporados serão utilizados também mais tarde.

A presença da linguagem do adulto, porém, excita a criança de modo geral, desde que acorda, a criança ouve falar; a maior parte do tempo a linguagem dirige-se diretamente a ela, e essa sensação acústica provoca a excitação primeira de seus membros e em seguida dos órgãos fonadores assimiláveis aos membros (MERLEAU-PONTY, 1990a, p. 25).

Destaco nas observações a importante presença da roda. Esta favorece o diálogo, a linguagem, a proximidade dos corpos. Juntos, crianças e arte-educadoras, trocam ideias; falam sobre as experiências, seus sentimentos, percepções e aprendizados. O simples gesto de dar as mãos cria uma aproximação entre os sujeitos envolvidos. Para a criança, dar as mãos é uma espécie de aceitação e acolhimento do outro. Dar as mãos à professora ou a mim significa para a criança estar mais próxima ou ser mais importante dentro do grupo, o que costuma gerar certa disputa. Em contrapartida, quando há a recusa de dar a mão ao colega, não se trata apenas de uma recusa de mãos, mas do outro. Assim, pequenos gestos observados durante as aulas, como troca de olhares, cochichos ao pé do ouvido, piscadas de olho e risinhos, revelam uma cumplicidade de comunicação, uma espécie de código pelo qual as crianças se entendem, são incluídas (ou não) na relação posta. As Figuras 34 e 35 mostram atividades utilizando a roda.

Figura 34: Roda na EMMJ



Figura 35: Roda na EMER



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Há uma frequente comunicação, um diálogo entre corporeidades. Isto é, há uma intercorporeidade em que os modos de ser e de viver possuem não só uma dimensão subjetiva,

mas são também construções coletivas, nas quais os gestos e as expressões possuem significados próprios a partir do compartilhamento das experiências. Destaco a comunicação via olhar como uma dessas ações. Pelo olhar, professores e arte-educadoras se comunicam; crianças se comunicam entre si e com seus professores e arte-educadoras. “O olhar como ato de significação remete-nos a diferentes modos de compreensão, adotados na leitura dos fenômenos, das situações vividas, dos acontecimentos” (NÓBREGA, 2007, p. 81). O olhar dos professores sob as crianças, algumas vezes, se apresentou de forma dominadora, sobreposta: com cenho carregado, tenso, opressor, quando estes observavam as aulas. Porém, quando participavam das atividades, as expressões duras se desfaziam e se tornavam mais suaves e descontraídas.

Não são apenas os olhos que veem. Vemos de corpo inteiro, assim como não é apenas a boca que sorri, mas todo um corpo que se movimenta. Percebi que as arte-educadoras são aparentemente mais calmas que as professoras. Têm um sorriso leve, descontraído. Destaco o sorriso como um ponto de acolhimento para a reflexão. O sorriso verdadeiro é aceitação. E a criança capta essa verdade; percebe o sentido. Quando sorrimos com sinceridade é sinal de que, de alguma maneira, estamos “de acordo” na circunstância. As professoras sorriem, e falam, e sorri, e falam novamente. Numa necessidade ansiosa de comunicação, precisam ser ouvidas. Exercem bem mais a fala que a escuta. As arte-educadoras sorriem e escutam, escutam e sorriem depois que falam. Esse corpo da escuta estabelece outras formas de comunicação corporal, que não apenas da palavra dita como nos mostra a Figura 36.

Figura 36: Comunicação não verbal



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Ao estar diante de um corpo, nós o vemos parcialmente e não o percebemos de forma integral. Não é possível adentrarmos os escaninhos de sua completa e complexa realidade. “O outro não está em parte alguma no ser, é por traz que ele se introduz em minha percepção [...]” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 223). O outro é para mim uma possibilidade de autoconhecimento na medida em que vejo nele aquilo que está em mim. Eu o vejo na perspectiva limitada do meu olhar, mas que ainda assim é o prisma de uma possível verdade, daquilo que posso sentir do mundo compartilhado. O mundo, ao se apresentar para mim a partir da minha condição de ser e da relação com outro, é um mundo fenomenológico, que pode me surpreender em vários instantes, uma vez que ele é o “[...] sentido que transparece na interseção das minhas experiências, e na interseção das minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de uma nas outras, pela engrenagem de umas nas outras [...]” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 18).

Assim, as atividades de arte-educação no APTP revelam em parte o sentido das relações que se dão no contato da corporeidade e da arte. Em primeira instância, fica explícito um impacto dos corpos. Em si, cada corporeidade carrega uma singular identidade. Dizer do meu lugar de pesquisador é também dizer de mim corpo, que se inseriu em um espaço de relações já estabelecidas, desenhadas pelo corpo de professoras, arte-educadoras e crianças, firmadas e confirmadas em vários aspectos. O eu-corpo, nesse momento, passa a modificar as relações pelo que sou vista, analisada e confrontada. Um corpo no contexto muda toda a realidade. Percebo e sou percebida.

Percebo comportamentos imersos no mesmo mundo que eu, porque o mundo que percebo arrasta ainda consigo minha corporeidade, porque minha percepção é impacto do mundo sobre mim e influencia os meus gestos mesmos na medida em que ambos fazem parte do meu campo, há não apenas a relação exterior de um objeto com um objeto, mas como do mundo comigo, impacto do mundo comigo, impacto de como de mim com o mundo. (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 224).

A escolha por integrar-me a algumas atividades práticas realizadas nas aulas do APTP, em um contato corporal mais próximo, intensificou minhas percepções. Quando os corpos experienciam juntos criam um vínculo de corporeidade que fortalece a percepção do mundo. De um eu generalizado, passamos a ver com o outro, deixamos de ficar tão aquém das coisas. Somos corporeidade em contato permanente com outros corpos, aprendizes da vida, em que “[...] se eu não tivesse um corpo e se eles não tivessem um corpo pelo qual pudessem penetrar

em meu campo, multiplicá-lo por dentro. E mostrar-se a mim expostos ao mesmo mundo, às voltas com o mesmo mundo que eu” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 225).

O corpo do pesquisador não é neutro. Meu corpo não é neutro. Uma vez que experimento minha existência, eu significo as coisas do mundo pela experiência com o próprio mundo, e não pelo pensamento que tenho dele. Assim, também, é o contato com o outro. No contato, na experiência vivida, apreendo o mundo não pelo que eu penso, mas pelo que eu vivo. Desse modo, o corpo afeta o ambiente e é por ele afetado. Ensina e aprende, dá e recebe, já que “[...] me expõe ao olhar dos outros como um homem entre os homens ou pelo menos uma consciência entre as consciências” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 9).

Notar a presença do outro já é suficiente para alterar os comportamentos ao redor. Por diversas vezes, durante a observação das aulas, os professores/arte-educadores vieram me justificar que o comportamento “agitado” das crianças em determinados dias era devido à minha presença. Desde que passei a fazer as atividades junto com elas, pareceram mais tranquilas.

Nas apresentações do final do ano, por conta de um grande número de espectadores, entre pais, professores, alunos e demais convidados, as crianças demonstravam um misto de ansiedade e animação, em que a maioria ficava saltitante. Seus corpos movimentavam muito antes da hora do evento. Poucos ficavam mais introspectivos do que de costume. Estar sob um outro olhar permite experienciar a corporeidade de maneira diversa, o que contribui para o exercício de autoconhecimento e descoberta das próprias potencialidades. Ao serem aplaudidas, as crianças sentiram-se felizes e aparentemente mais seguras. Nesse momento, pude notar, pelo entusiasmo das palmas, alguns comentários e observações paralelas de um reconhecimento geral da direção da escola, dos pais e dos professores sobre o trabalho desenvolvido pelo APTP.

Para as professoras e arte-educadoras, o contato com a arte ajuda na expressão de maneira única, individual, mas referenciada pela convivência em grupo. Acreditam que as ações do APTP oferecem contato enriquecedor para os alunos, a escola como um todo e repercute na sociedade. Notei na fala dos professores que a questão das relações é um ponto importante das discussões pedagógicas. Pensam as relações corporais na perspectiva do desenvolvimento social; ou seja, que o aluno tímido, retraído, precisa *se soltar* para integrar-se à sociedade e realizar seus objetivos. Mas em contrapartida a isso, precisam exercer a liberdade dentro de um limite estabelecido pelas regras de disciplina tanto as da escola quanto as da vida social.

Na inter-relação com o outro, com o qual compartilhamos uma mesma natureza corpórea, situamo-nos cada vez mais na integralidade da vida. Estar junto ao outro diz de mim, e vice-versa, num exercício de mútua compreensão de significados no mundo. Ao olhar para as experiências partilhadas, alargamos nosso horizonte de percepção sobre nós mesmos, o outro e a vida, reconhecendo-nos a cada instante, o que enriquece o olhar e a compreensão das experiências coletivas.

[...] os pensamentos de outrem certamente são pensamentos seus, não sou eu quem os forma, embora eu os apreenda assim que nasçam ou que eu os antecipe, e mesmo a objeção que o interlocutor me faz me arranca pensamentos que eu não sabia possuir, de forma que, se eu lhe empresto pensamentos, em troca ele me faz pensar (MERLEAU- PONTY, 2011, p. 475).

Professoras e arte-educadoras estão de comum acordo que estarem juntas nas aulas do APTP lhes permite tecer diferentes opiniões acerca do Projeto e perceber as possíveis contribuições que ele traz para a corporeidade do aluno. No entanto, nem todos os professores acompanham integralmente as ações; isto é, participam das aulas com as arte-educadoras. Perguntados sobre essa razão, a maioria justificou que era para não atrapalhar as aulas. Na fala de Mirela: “Não participo para deixar ela mais à vontade. Se ela pedisse ajuda, é claro que eu ajudaria”.

Embora as professoras evidenciem a importância do contato e das relações como um meio de ampliação das potencialidades da corporeidade da criança, percebi que há uma certa resistência para que desenvolvam o trabalho junto com as arte-educadoras. Segundo os professores, a cada um cabe *o seu* trabalho. Na fala de Cleide:

Eu fazia a opção assim, ó... vezes sim, vezes não. Mas, com determinados monitores, vezes sim funcionava, com determinados, não. Sabe, assim, tinha uns que gostavam e outros não. Agora, eu vou te falar que eu, particularmente, eu achava que não deveria ter o professor [...].

A maior parte dos professores não acompanha as aulas, utilizando esses momentos para preparar material didático. Ambas as arte-educadoras consideram muito importante que as professoras participem, mas essas pensam que na verdade elas não gostam. Conforme Aline:

A maioria não acompanha. Eu até fico pensando porque, né. Acho que elas não gostam. Eu não importo. Acho que deveria. Sei, lá, elas ficam fazendo

outras coisas, mexendo com material [...]. Aliás, eu acho essencial o acompanhamento da professora. Assim sim ela ajuda a perceber como este aluno está reagindo nas aulas e no que o Projeto está sendo bom pra ele. A gente pode conversar, trocar mais ideias e ver como o trabalho pode estar contribuindo.

Uma professora disse que optou por participar em dias alternados, porém percebia que nem todas as arte-educadoras gostavam. Outra disse que participa às vezes, mas acha que o professor não deve participar. De acordo com as professoras, a arte-educadora não gosta que elas intervenham em sua maneira de lidar com a organização dos alunos durante as aulas.

Há, ainda, a professora que observa todas as aulas e participa de algumas com os alunos e a arte-educadora por acreditar que os alunos participam melhor das aulas quando a professora participa junto com a arte-educadora. Afirma que, quando o professor participa das aulas de arte-educação, tem a oportunidade de trabalhar sua corporeidade, de experimentar e expressar os próprios sentimentos e sensações, e que todos os professores devem participar das aulas para poder se soltar mais. A corporeidade das professoras, arte-educadoras e alunos é afetada pelas relações de compartilhamento ou pela ausência destas. A Figura 37 mostra um momento de interação entre professora e arte-educadora.

Figura 37: Interação entre professora e arte-educadora



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Na perspectiva de Mirela, o APTP não contribui para a socialização das crianças devido ao desinteresse da arte-educadora. Isto é, pelo fato de ela não fazer um trabalho individual com os alunos que têm *dificuldade de socialização*. Todavia, ela se contradiz na fala ao afirmar que o que contribui com a corporeidade dos alunos é o trabalho que ela, professora, faz com seus alunos, uma vez que afirma trabalhar em uma perspectiva coletiva,

que é justamente ponto de crítica ao trabalho de socialização proposta pela arte-educadora Marina.

E quem trabalhou essa parte com ele, no caso, fui eu, a turma toda, né... todo mundo, até no final do ano ele saiu tranquilo. Mas não foi, não teve essa ajuda do teatro. Assim... percebo mais pelo meu trabalho mesmo. A minha turma, exceto dois alunos, minto... exceto três, todos eles vieram comigo desde o ano passado. Então, essa parte já vem sendo trabalhada desde o ano passado, a parte de comunicação... E 'tão' saindo tudo bem. Eles vão sair daqui bastante integrados, bem comunicativos.

A maneira como os professores veem o Projeto está relacionada à ideia de “produto” que ele é capaz de oferecer; ou seja, os resultados que podem ser percebidos. Ao serem perguntadas sobre as contribuições que o Projeto traz para as crianças, elas comparam a maneira como elas eram antes do Projeto e como se apresentam atualmente. Se era tímida e deixou de ser, se está mais concentrada, se ampliou os aspectos sociais, se apresenta mais equilíbrio; isto é, o “desenvolvimento” se evidencia e, visto de forma fragmentada, capta mais o interesse do professor, numa perspectiva avaliativa da criança, do que a compreensão da corporeidade propriamente dita. Embora a corporeidade não seja o foco de suas falas, é possível captar que elas percebem o sentido de integralidade das atividades artísticas e experiências formativas propostas pelo APTP. Fica expresso nas falas o reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo grupo em que as atividades de arte-educação possibilitam maior interação da criança com o outro, consigo e o mundo, em que o fazer artístico se dá em íntimas relações com a corporeidade humana.

4.4.2 Corpo e corporeidade no contexto do APTP

O corpo é o eixo central dos estudos em Merleau-Ponty (2011), que o considera fundamental para a percepção da vida. É o corpo que se movimenta, que tem sentimentos, emoções, que sente tristeza, alegria, dor. Há sempre um movimento de busca numa intencionalidade encarnada. As condições físicas, biológicas, anatômicas e fisiológicas estão emaranhadas às emoções, aos sentimentos e à razão, que se expressam no corpo. Dessa forma, a condição encarnada me faz ser corpo, um corpo expressivo, histórico, cultural, singular. Segundo Machado (2012, p. 17):

Construindo nossa história, dia após dia, nos apropriamos de uma biografia, dada em um tempo e um espaço vividos, e vivos porque humanizados,

repletos de significações reveladas na nossa maneira de contar de fatos, situações, encontros, sonhos, devaneios, projetos. É nesse sentido que o corpo fala – e uma ‘autobiografia’ pode ser construída por crianças e jovens de modo intenso e imaginativo, e não apenas colagem de fatos e dados cronológicos, nem tampouco como simples registro do crescimento do corpo biológico.

Portanto, o corpo é condição de vida, de existência, de conhecimento. Compreender o corpo, não como justaposição de partes distintas e nem o espírito como o senhor do corpo, nos aproxima do pensamento de Merleau-Ponty acerca da noção de corporeidade, que “[...] nos permita visualizar as dimensões do orgânico e do espírito dentro da razão completa que configura a corporeidade” (NÓBREGA, 2010, p. 21).

Os estudos da corporeidade nos possibilitam refletir sobre diversas questões que envolvem o corpo, tomando-o sob uma perspectiva integral. Sob o entendimento de que o ser se caracteriza por dimensões biológica, psicológica, cultural, histórica e antropológica, dentre outras, o corpo não nos é apenas um artefato ou suporte de existência, mas a própria expressão da vida. Contrapondo-nos a uma visão cartesiana, separatista da noção de corpo, em que há polarizações e antagonismos entre razão e emoção, cognição e sensibilidade, tomamos aqui a ideia de corporeidade como a integralidade entre os diversos fatores que compõem a dimensão humana: biológico, físico, espiritual, cognitivo, afetivo e social.

Temos a corporeidade como unidade na pluralidade de diversos e numerosos corpos, em que nossa existência, por ser eminentemente corporal, implica existências singulares na pluralidade, cada uma com o próprio ser; uma materialidade que manifesta objetividades e subjetividades. Esse nosso modo de ser dá forma e identidade ao que somos individual e coletivamente. A consideração dessa subjetividade encarnada possibilita “[...] a reflexão sobre o ser humano, a vida social, os afetos e o conhecimento” (NÓBREGA, 2010, p. 37).

A presença do corpo no contexto de atividades do APTP revela as especificidades presentes na corporeidade de alunos, professoras e arte-educadoras. Num desafio de linguagens corporais, com identidades próprias, esses corpos lutam por espaços e por aquilo que pretendem comunicar.

O corpo-professor, o corpo-arte educador e o corpo-aluno compõem uma complexa rede de relações. Embora os corpos digam de si para si, estes se transformam no contato com outros corpos que agregam, por sua vez, uma identidade histórica e cultural. Em um processo constante, essas corporeidades se revelam uns aos outros, sem nunca se deixar ver completamente. Multifacetados, esses corpos se surpreendem, surpreendem a si mesmos e/ou

quebram expectativas do óbvio, rompendo com as visões preconcebidas a seu respeito. No entanto, é preciso lembrar que o outro é único. Por ser corporeidade, uma individualidade, não deve ser olhado ou compreendido a partir do que se pensa que ele é, e sim a partir dele mesmo, da sua história, cultura, modo de ser e de viver. Olhar uns a partir de outros faz com que incorramos em grandes equívocos e desrespeito às identidades, o que pode nos conduzir ao preconceito, visto que uns e outros podem se assemelhar-se em alguns aspectos, entretanto não são iguais. Miramos apenas algumas faces da sua condição corporal. “A percepção é uma porta aberta a vários horizontes, porém uma porta giratória, de modo que, quando uma face se mostra, a outra torna-se invisível” (NÓBREGA, 1999, p. 100).

Por postura fenomenológica, busquei olhar para os corpos dos alunos, professoras e arte-educadoras da maneira mais natural possível, evitando concepções prévias sobre eles. Reaprender a vê-los a partir do meu próprio corpo não foi simples. A integralidade que nos define também nos possibilita olhar os outros corpos a partir do que somos e do que aprendemos a respeito dos outros. Banhados de passado, registramos em nosso corpo as impressões emocionais dos momentos vividos, as relações estabelecidas (ou não), os saberes cognitivos e afetivos, as heranças da cultura; enfim, todo o aprendizado que nos constitui a partir do corpo que somos.

O corpo do professor, ou “professor/corpo”, se revelou na pesquisa como tenso e cansado. Isso é perceptível em todas as professoras apesar de serem sorridentes e educadas. Lidar com o próprio corpo não é tão confortável para elas, que ressentem do fato de serem assim. Veem-se oprimidas, numa condição de corporeidade exigida. Os aspectos emocionais são relegados a um segundo plano. Durante o horário de aula, ficam absorvidas de atividades, desprendem muita energia e ficam envolvidas com os afazeres pedagógicos, que vão desde cuidar e brincar a educar. Percebi que elas estão em permanente ocupação. Talvez, seja também por isso que não acompanham as aulas, uma vez que aproveitam para adiantar suas tarefas. Não são “cuidadas” na escola, mas em contrapartida precisam cuidar do emocional das crianças, dar conta de seus corpos, do que estão sentindo ou pensando, mas não conseguem fazer isso consigo durante o tempo quando permanecem na escola. Precisam exercer bem a sua função e quase sempre são vistas assim, como profissional, e não uma pessoa integral. Seus corpos se autorregulam e são sutilmente controlados pelo poder do sistema escolar, que o disciplina a partir dos horários, das atividades realizadas e das exigências da função, dentre outros. “O controle do corpo pelo poder é uma forma de

submissão eficaz para fabricar corpos dóceis, utilizando técnicas minuciosas de intervenção sobre os corpos” (NÓBREGA, 2010, p. 27).

No contexto escolar das práticas artísticas, há desafios das práxis para os corpos das professoras e arte-educadoras. Ao pensar sobre isso, ocorreu-me em uma questão levantada por Machado (2012, p. 8):

Como ser artista e criador também em uma prática educacional ordinária, cotidiana, de convivência por vezes dura e árdua com crianças e jovens? Como transformar a convivência dura e árdua em outra, maleável e brincante? Seria possível?

Os corpos das professoras se comunicam com rapidez. Não costumam parar em conversas. O tempo é urgente e sempre há algo por fazer. Gostaria que estivessem menos preocupadas com as crianças no momento das entrevistas. Duas delas, em função das crianças, tiveram que sair rapidamente e retornar. Alimentam-se com pressa. Algumas nem assentam no intervalo. Outras se alimentam na sala junto com as crianças ao mesmo tempo em que as ajudam na organização de sua merenda. Outra merenda ao mesmo tempo em que está olhando as crianças no recreio. Pedem para a colega olhar suas crianças enquanto usam o banheiro. As professoras sentem as implicações do ser-professor em sua condição de corporeidade, quando várias vezes disseram sobre o cansaço.

Duas professoras acreditam que o trabalho do APTP tem implicação tanto na corporeidade das crianças quanto na dos professores. Segundo Márcia,

[...] na minha também. Na minha corporeidade. A gente fica mais leve, né... e é tão bom que passa rápido. [...] e eu participando ali, é... a gente tira da gente... a gente fica meio presa na sala de aula, a gente até sofre... os sentimentos, os risos, e ela: “vamos todo mundo rir alto”, “vamos imitar um bicho”, né... nós adultos não temos isso.

Quando as professoras optam por participar das atividades, elas se dão a oportunidade de conhecer melhor a realidade dos trabalhos em arte-educação. Infelizmente, a maioria não participa conforme nos revelou a pesquisa. Experimentar o próprio corpo é fundamental para a percepção da vida e do contexto no qual se está inserido. Penso que essa participação contribuiria para uma melhor compreensão das propostas educativas do APTP. A Figura 38 mostra um momento de participação de uma das professoras na aula do APTP na EMMR.

Figura 38: Participação da professora em uma das aulas do APTP



Fonte: arquivo da pesquisadora.

É relevante que nossa experiência corporal esteja fundada numa perspectiva poética e sensível da corporeidade. Por isso, a importância de vivenciar, de abrir-se e estar de corpo inteiro na vida. Conforme Nóbrega (2010, p. 54):

A experiência do corpo ajuda-nos a compreender os sentidos construídos artificialmente pelos conceitos, pela linguagem, pelos afetos, pela cultura de um modo geral. Pelas diferentes possibilidades de expressão corporal, podemos compreender a indeterminação da existência, possuindo vários sentidos, elaborados na relação consigo mesmo, com o outro e o próprio mundo.

Pelas entrevistas, ficou claro que as professoras percebem que há consideráveis diferenças entre os corpos delas e os das arte-educadoras. Demonstrem certo pesar em relação à sua corporeidade. Para elas, a diferença se assenta principalmente no fato de os corpos das arte-educadoras serem mais leves, flexíveis, menos cansados, eretos, com um tom de voz diferente. e isso traz consequências para o desenvolvimento e corporeidade das crianças. Nos dizeres de Márcia:

É diferente. Eles, eles, eu não sei por que... eles são mais leves. Não sei, parece que... durante a aula, parece que eles andam até flutuando. Porque eu não sei se nós, professores, a gente fica agarrado, né... muito rígido... então, tá todo mundo com problema de coluna. Ela não. Ela senta, ela tem, assim, um contorcionismo pra fazer as coisas... eu não consigo, eu falo assim, 'Ai, Alessandra, eu vou sentar na cadeirinha por causada minha coluna'. Eu não consigo. E ela não. Ela não fica cansada. O jeito dela falar também, sabe? Até o tom de voz da dela.

Outras diferenças se mostram nos corpos das arte-educadoras, como sendo menos estressados e com maior autocontrole das emoções, uma vez que “[...] elas não ficam, às

vezes, com a expressão tão estressada como a gente fica. Porque, às vezes, a gente sem querer bate na mesa e ela não” (Professora Márcia). Para além desse entendimento, a fala posta nos apresenta um outro ponto importante. Quando a professora diz que “sem querer” faz alguma coisa, ou seja, quando se percebe “já aconteceu”, permite-nos pensar na ideia de que comumente se acredita que todas as nossas ações são conscientes; que as ações são produtos da relação pensamento/desejo; isto é, que pensamos para agir. O posicionamento da professora revela-nos que as ações são produto de um sistema integrado de percepção/ação/emoção. Ou seja, enquanto corporeidade, não pensamos sobre a ação, mas na ação, na perspectiva do que somos, em que os sentidos existenciais estão todos imbricados.

Ter um corpo mais leve, menos contraído, de maior mobilidade, gera admiração, encantamento e vontade nas professoras, que não raras vezes disseram que desejavam ser assim também. Embora Mirela não tenha salientado essas diferenças durante as entrevistas, seu corpo revelou muita densidade, tensão, desinteresse pelo ambiente, dificuldade para sustentar o olhar durante os diálogos. Um corpo distante, impaciente, desmotivado. Penso que um corpo assim tende a afastar outros corpos, já que, diferentes das outras professoras e arte-educadoras, os alunos não ficavam muito por perto dela. O corpo, posto em movimento (ou na ausência deste), expressa a corporeidade. “O movimento do organismo é a expressão da reorganização do sistema como um todo” (NÓBREGA, 2010, p. 75).

As professoras acreditam que o fato de os corpos das arte-educadoras serem mais flexíveis e terem maior mobilidade do que o seu diferencia as ações e os resultados das mesmas atividades quando trabalhadas por cada um. Na perspectiva de Cleide:

Elas têm um corpo mole. Mola... eu acho que é a palavra certa... é de mola, exatamente. Vai pra lá e pra cá com uma mobilidade invejável, e isso passa pras crianças. Porque a gente vê que uma aula da nossa dramatização não é a mesma coisa que a hora do teatro delas.

Além das diferenças de um corpo mais ou menos cansado, mais leve ou pesado, de acordo com as professoras, as diferenças da corporeidade delas estão também na maneira de se expressarem. As arte-educadoras, além de maior mobilidade, possuem uma linguagem própria, expressões corporais diversas, com jeitos e trejeitos; qualidades que as professoras desejam que a crianças também tenham e que acreditam que possam adquirir pelo modo como as arte-educadoras se comunicam com elas. Pensam que os movimentos desses corpos influenciam o movimento do corpo das crianças e que, durante o contexto diário das aulas

comuns, manifestam expressões, gestos e valores adquiridos pelo contato com as arte-educadoras do APTP.

Quando as crianças apreendem gestos, movimentos não adquirem simples ações. Todo movimento expressa uma intenção na ação. “[...] realizar um movimento não seria simplesmente utilizar o aparelho anatômico, mas aprender as coisas do mundo de forma original, fornecendo uma resposta adequada à nova situação” (NÓBREGA, 2009, p. 72). Por mais simples que possa ser visto o movimento, ele é a construção de uma realidade, que se dá a partir de um corpo. A intenção que o corpo cria hábitos motores. Realizar um movimento não é apenas repetir gestos motores padronizados, mas é apreender, a partir de um movimento proposto ou realizado, o entorno, o mundo humano.

O corpo que joga, canta ou dança não está apenas pondo em funcionamento um equipamento fisiológico, e sim vivendo. Há um “[...] mundo cultural que conformou esse jogo, esse canto e essa dança e todos os meus projetos existenciais neles estão representados” (NÓBREGA, 2009, p. 72).

Recorremos para essas reflexões às falas de Cleide e Márcia, subsequentes:

[...] as caras e bocas, o jeito, o uso do espaço. Vou comparar eu e a Aline com eles... é muita diferença. Tem um outro palavreado. Parece que o professor de arte é... do teatro, ele é de mola, [...] e é essa mobilidade que a gente quer nas nossas crianças,... principalmente na Educação Infantil. Por isso que eu falo pra você do bebê, o bebê ele já nasce mole e vai endurecendo.

Assim, a professora quer dizer que, ao nascer, o corpo da criança é mais flexível, receptivo; e, com o passar do tempo, adquire determinada rigidez. E “O jeito que ela fica, com aquela perninha de índio”⁵ [...] que ela pede pra todo mundo ficar, e as crianças ficam... impressionante!”

Embora a criança apreenda o movimento também por processos de imitação, há sempre um novo aprendizado, no qual ele não pode ser compreendido apenas de modo causal. Movimento é, portanto, expressão. Tanto que não podemos realizar dois movimentos idênticos, uma vez que a estrutura perceptiva (sensório-motora), se auto-organiza ou reorganiza, gerando novas interpretações para o movimento. “Quando nos movimentamos, há uma circularidade entre os acontecimentos do meio ambiente e os acontecimentos no próprio

⁵ A expressão *perninha de índio* foi utilizada com a intenção de explicar a postura como a arte-educadora costuma se sentar no chão com a coluna ereta e as pernas cruzadas para apoiar o corpo, semelhante à maneira como os índios assentam quando estão em roda.

corpo, ocorrendo aprendizagens, ou seja, uma nova interpretação desses acontecimentos” (NÓBREGA, 2010, p. 80).

O corpo-criança, no contexto escolar, se torna corpo-aluno. Tomando por base a etimologia da palavra *a-lumenos*, esta significa “sem-luz”, um sujeito que depende do adulto para enxergar o mundo. Embora saibamos que os aprendizados se dão na relação *com* o outro, e não *pele* outro, os professores pensam as crianças a partir de seus olhares. São corpos que se movimentam muito e, às vezes, “fogem” de um contexto linear de atividades, propostas a ele, conforme Figuras 39 e 40.

Figura 39: Criança decidiu ficar no canto próximo à mesa e realizar as atividades naquele local



Figura 40: Meninos brincando ou “brigando”?



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Por isso, algumas crianças recebem rótulos como: bagunceiro, teimoso, levado, respondão, falador, calado, tímido... cristalizando as opiniões de que a criança *é* assim, e não que *está* assim. Na ótica de Machado (2012, p. 4),

[...] a infância pode ser lida como um grande momento de ‘liberação’ de maneiras inusitadas de ser e estar, de *nonsense*, bem como de grande poder de dramaticidade, seja no campo cômico, seja no campo trágico, tragicômico, e assim por diante.

Embora os estudos de Merleau-Ponty (1990a, 1990b) apresentem a criança como um ser *onírico*, ou seja, que tem uma grande capacidade imaginativa, que lida com a fantasia no contexto da realidade, inventa muitas coisas e se coloca em situações nas quais mistura fantasia e realidade de modo natural e lúdico, e que são também *polimorfos*, ou seja, interessam-se por várias coisas, assuntos e objetos praticamente ao mesmo tempo, não são vistas bem assim pelos seus professores. No contexto das atividades do APTP, ficaram expressas as condições existenciais da criança como um ser onírico e polimorfo.

Já as arte-educadoras apresentaram melhor percepção quanto a essa condição infantil e acreditam que o potencial da criança precisa ser estimulado por um trabalho criativo que a desafie e surpreenda. Na fala de Aline:

Às vezes, eu mesma faço algumas experiências, saio do combinado das aulas, igual à atividade do pano que eu fiz outro dia com eles, e eu não sei se é por que eles são novinhos, e entram mesmo no jogo. Acreditam, no que eu falo e ainda imaginam uma pá de coisas. Inventam mesmo. Mas aí eles vão crescendo e a imaginação e a criatividade vai mudando.

É importante compreender que a consciência da criança é diferente tanto na forma quanto na organização. A formação da consciência acontece a partir das relações que ela estabelece com os seres, os animais, os outros e a natureza. Assim, é nessa relação com o campo do vivido que a criança organiza e elabora a sua consciência. É mediante as experiências concretas da realidade que a criança explora o mundo e dele se apropria.

As intervenções de arte-educação propostas pelo APTP são vistas pelos professores de forma positiva, principalmente pelo modo como o corpo é trabalhado. Pensam que o contexto das aulas favorece uma exploração maior do corpo, quando se brinca com ele, o que favorece a concentração. Em suas falas, os aspectos cognitivos aparecem como sendo favorecidos pelo trabalho com o corpo. Conforme a professora Cleide: “E na hora do Projeto a concentração das crianças é diferente de concentração de sala de aula. Então, nós vamos começar pela concentração. Que é a concentração numa coisa que você quer, que é legal [...]”.

A compreensão de Márcia é que o APTP trabalha mais o corpo, a imaginação da criança, do que faz a tecnologia. Segundo a professora, a tecnologia traz informações prontas, para um corpo que apenas recebe as informações, enquanto as intervenções de arte-educação conseguem fazer um trabalho mais intenso com a corporeidade infantil. Na visão dela: “As crianças hoje acham tudo prontinho. É computador, *laptop*... não, e ali eles trabalham mais é com as mãos, com o imaginário”.

Essa nota da professora nos instigou a pensar sobre a questão da tecnologia como algo distante do corpo. As atividades propostas pelo APTP não envolvem a tecnologia digital. Em momento algum, vi a presença de celulares, *tablets*, *notebooks* etc. Nem durante as aulas e nem fora delas. Comumente, tem-se a ideia de que, ao contato com a tecnologia, a criança deixa de viver a sua corporeidade, limitando-se a estar em um espaço virtual. No entanto, o virtual não deve ser interpretado como imaterial ou negação de existência corporal, mas apenas como uma maneira diferente de viver o corpo, de forma mais flexível e potente

espaço, em um tempo redimensionado, uma vez que “[...] a virtualidade envolve desprendimento do aqui e agora; não há uma espacialidade precisa, e sim uma espécie de não presença que nos coloca ao mesmo tempo aqui e lá, graças a técnicas de comunicação e telepresença” (NÓBREGA, 2010, p. 24).

As professoras têm grandes expectativas quanto ao desenvolvimento do corpo das crianças e acreditam que o APTP traz contribuições nesse sentido, já que a proposta é brincar com o corpo. Nos dizeres de Cleide:

Agora, os meninos do teatro, o que eles fazem, o Projeto e levem com uma nova proposta: vamos brincar com o corpo. Porque a criança vem com um monte de limitação e a escola coloca outras, e as atividades dizem que pode. Aí, pelo Projeto, você vê que pode, ela vê que é possível.

Mesmo em um contexto no qual partilhando experiências praticamente iguais, exercendo juntos e de forma muito parecida às mesmas atividades, as corporeidades dos alunos são distintas e se expressaram de maneiras muito diversas. Ter expectativas quanto a resultados iguais e os mesmos comportamentos diante de uma proposta não é possível devido à subjetividade do ser que somos.

Além de brincar com o corpo, as professoras acreditam que o Projeto contribui com a corporeidade da criança no sentido de seu “desenvolvimento”. Embora todas as professoras pensem o “desenvolvimento” em vários âmbitos, cognitivo, motor, social etc., as falas expressam que elas pensam o corpo também na perspectiva da corporeidade; ou seja, de modo integral, busca do equilíbrio, domínio do espaço e consciência de suas possibilidades, dentre outros. Para Cleide:

[...] ontem, então, um quadrado bem pequeno e ali todos se concentrando. Dá pra ver direitinho... Eles não tinham noção disso, que se eles ficassem todo mundo num quadrado pequeno, era dente quebrado, braço quebrado... Equilíbrio, corpo, fala, a noção de espaço, do que pode e do que não pode.

A arte-educadora Marina corrobora essa ideia explicitando que o Projeto contribui para o “desenvolvimento” da corporeidade da criança, partindo também de uma perspectiva de desenvolvimento integral:

[...] possibilitam o desenvolvimento de coordenação motora, capacidade criadora, concentração, imaginação... nas aulas, consigo perceber o envolvimento deles, a capacidade de jogar, criar e imaginar... esse é o desenvolvimento da corporeidade deles.

Para ambas as arte-educadoras, a corporeidade dos alunos se revela pela maneira como os corpos se apresentam no contexto das aulas do APTP e fora delas. Mostrar-se interessado, participativo nos jogos e nas atividades propostas faz com que essa corporeidade seja percebida naquilo que ela expressa. Estar interessado, envolvido, e ser participativo revelam bem quem a criança é. Conforme a arte-educadora Aline, a corporeidade se expressa durante as atividades que são realizadas. Em seus dizeres, “[...] a corporeidade vem a partir do corpo de cada indivíduo dentro dos jogos e atividades propostas”.

A professora Mirela concorda que a corporeidade pode ser entendida como comunicação e integração entre os alunos e se mostra pelo trabalho que ela propõe enquanto professora, no contexto do dia a dia, e não pelo que a arte-educadora faz. Em sua fala:

Assim... percebo mais pelo meu trabalho mesmo. A minha turma, exceto dois alunos, minto... exceto três, todos eles vieram comigo desde o ano passado. Então, essa parte já vem sendo trabalhada desde o ano passado, a parte de comunicação. E ‘tão’ saindo tudo bem. Eles vão sair daqui bastante integrados, bem comunicativos.

As arte-educadoras pensam a sua corporeidade mais a partir das crianças do que de um olhar sobre elas mesmas ou do corpo das professoras. Pensam que o seu “estado de espírito” interfere diretamente na corporeidade da criança. De acordo com Aline, a experiência vivida em uma aula no dia anterior que a deixou mais nervosa foi captada pelos alunos no dia seguinte. Segundo ela, o corpo/aluno faz uma leitura frequente da sua corporeidade. Sabem bem quando ela está triste, animada, chateada ou cansada.

Aí, quando eu cheguei, eles perceberam logo. Eu tinha ficado muito chateada com a situação do dia anterior, chorei e tudo... Mas não acho que eles têm a ver, que têm que pagar o pato. Tem que saber separar, mas não... eles percebem direitinho. É incrível, porque eu estava abrindo uma sombrinha, na minha, sabe... sorrindo e tudo, e do nada uma menina me perguntou porque eu estava com cara de brava. Aí, a outra falou, deixa, que ela tá nervosa... Num tá, Aine? Como sabem assim o estado de espírito que a gente tá, são muito danadinhos... Acho que é a energia mesmo.

Marina vive experiências parecida e tem opinião semelhante:

Quando estou animada e fazendo um monte de coisas, eles entram na minha e aí flui que é uma beleza, mas se eu estiver menos disposta, é a mesma coisa, eles não ficam querendo muita coisa, não. Aí, eu penso, vamos lá, vamos fazer tudo brincando para poder animar.

Parece-nos paradoxal, mas a simples vivência cotidiana dos corpos nas corriqueiras atividades escolares já é uma expressão diária do viver a cada instante de forma inédita. O corpo humano transforma-se sempre numa infinita capacidade de modificar-se e interpretar-se na simplicidade dos eventos diários. Ações simples, não simplórias, do contexto escolar podem propiciar múltiplas e complexas relações com o entorno. As atividades diversificadas, cuidadas, voltadas para um trabalho que priorize a educação de corpo inteiro, a partir de uma visão integradora, consciente da realidade que não dissocie razão ou emoção, sentimento ou motricidade, superam outras ações mecânicas ou previsíveis, sendo capazes de resgatar no ser humano as potencialidades que a unicidade permite, uma vez que

[...] o corpo é, do ponto de vista científico, a instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica. Em outras palavras: somente uma teoria da Corporeidade pode fornecer bases para uma teoria pedagógica (ASSMANN, 1995, p. 113).

As reflexões postas nos permitiram entender que a corporeidade está presente nas aulas do APTP não apenas porque se brinca com o corpo, mas também o desafia e o experimenta. O corpo/professor, o corpo/aluno e o corpo/arte-educador são provocados a partir de suas condições a dizer de si, a expressar a integralidade que os define. Aspectos cognitivos, afetivos, sociais, motores etc. são contemplados pelo Projeto, por meio do qual os corpos são laborados, experienciados e acolhidos, revelando os saberes que o compõem. Ficou claro o quanto é importante sentir-se confortável com o próprio corpo, seja para trabalhar, relacionar, divertir. À medida que vivemos a corporeidade ou nos sentimos corpo, mais significativos nos tornamos, tanto para nós quanto para os outros. Mais plenos e donos da nossa condição existencial somos, pois nos apropriamos melhor da realidade em que estamos mergulhados. A relação dialética entre corpo e movimento em prol de uma intencionalidade possibilita que os saberes e os fazeres pedagógicos sejam revestidos de múltiplas possibilidades nas quais os sujeitos são os protagonistas, e não o conhecimento. A vivência da corporeidade é um exercício de humanização, porque favorece a livre expressão dos movimentos e gestos. “Pelo corpo, pela expressão corporal, diferenciamos-nos das outras pessoas, marcamos nossa presença, nossa identidade. O lógico iguala-nos, o sensível nos diferencia” (NÓBREGA, 2009, p. 57).

O ambiente pedagógico é favorecido quando há propostas de trabalhos educativos que priorizam o corpo. Sensoriamos corporalmente o mundo. A verdade que nos convence é

definitivamente fruto da compreensão palpável que nos sensibiliza. “Porque a aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal. Todo conhecimento tem uma inscrição corporal” (ASSMANN, 1998, p. 29). Quando a dimensão da corporeidade está ausente da educação, os processos formativos tornam-se meramente instrucionais. É preciso reinventar os olhares sobre o saber, enfatizar uma visão da ação educativa engajada com a produção de experiências de aprendizagem que dialoguem com o afeto.

Pelo corpo, buscamos o prazer, o encontro, os sonhos de felicidade. A segregação, em sentido nenhum, combina com a ideia de corpo ou de corporeidade. Ao compreender e viver a corporeidade, lança-nos ao acolhimento, à partilha, aos atos inclusivos no respeito àquilo que somos, na integralidade que nos define e nas diferenças que nos enriquecem. “Uma sociedade onde caibam todos só será possível onde caibam muitos” (ASSMANN, 1998, p. 29).

4.4.3 Diferenças entre o trabalho de professoras e o de arte-educadoras

As diferenças entre o trabalho dos professores e o dos arte-educadores se revelaram principalmente em relação à (1) formação docente, no trato (2) com a didática e (3) à disciplina no contexto escolar, à (4) pedagogização das atividades escolares, enquanto fruto da rotina, (5) ao tempo e (6) à liberdade para a produção do conhecimento.

Ao propor reflexões sobre o trabalho de professores e arte-educadores no contexto escolar, duas questões me atravessam: todo arte-educador é professor? E todo professor tem um viés arte-educador? Diferenças à parte, o ser-professor e/ou ser-educador se assenta(m) na ideia de que se é um condutor/mediador dos processos de formação com cunho didático; isto é, ambos desenvolvem ações marcadas pelo “como fazer”.

Entendo que não nascemos professor. Essa é uma identidade sócio-histórico-cultural, construída no tempo e em permanente transformação. O ser-professor se dá a partir de um aprendizado que envolve muitas reflexões, diálogos e ações.

Em um mundo marcado pelo progresso científico e tecnológico, o sentido do humano tende a ser desprovido, e os discursos de que precisamos ter *sujeitos hábeis e competentes* no exercício de suas funções invadem os diversos contextos de aprendizagem, em que se empurra a subjetividade, a criatividade e a afetividade para um segundo plano ou as tratam como meros estados da alma, observáveis e controláveis.

Segundo Nóbrega (2009, p. 56), “[...] é preciso ampliar o conceito de aprendizagem, ultrapassar as couraças do racionalismo e incluir a sensibilidade na formação dos educandos”.

Nessa perspectiva, a fenomenologia traz significativas contribuições para se refletir sobre a necessidade de ancorar as ações na experiência vivida, com intuito de compreendê-la. “Essa posição não é uma representação mental do mundo, mas o envolvimento que permite a experiência, a reflexão, a interpretação, a imputação e a compreensão dos sentidos”. (NÓBREGA, 2010, p. 38).

A racionalidade tem reduzido a Pedagogia ao ato de ensinar. Há um discurso presente na formação dos professores, sustentada por princípios e práticas associadas ao *saber ensinar*, como um desafio que requer inúmeras *habilidades e competências*. Para Chauí (1986, p. 59), isso faz com que o professor se transforme em “[...] cientista prático (técnico) e o aprendizado em criação de força de trabalho”. Nessa perspectiva, a educação passa a ter como principais objetivos formar o sujeito competente, especialista, técnico, capaz de solucionar problemas sociais. A fala da competência passa a ser também a fala da verdade. Na visão de Chauí (1986, p.58-59), essas falas

[...] geram o sentimento individual e coletivo da incompetência, arma poderosa de dominação. Essas falas científicas ou técnicas têm a finalidade de tornar a realidade absolutamente transparente, dominável, controlável, previsível, determinando de antemão o que cada um de nós deve ser para, simplesmente, poder ser. Interpostos entre nós e nossas experiências, esses discursos competentes têm a finalidade de fazer-me considerar minha própria vida como desprovida de sentidos, enquanto não for obediente aos cânones do ‘progresso científico’ que me dirá como ver, tocar, falar, ouvir, escrever, ler, pensar e viver.

O discurso de habilidades e competências reverbera em ideias de que “não é qualquer um que pode falar ou fazer qualquer coisa”. Valorizam-se, dessa maneira, os conhecimentos tidos como corretos, adequados, trazidos pela ciência, em que se tem importante fator de exclusão e intimidação social. A Pedagogia, enquanto ciência da educação, apropria-se, por sua vez, de conhecimentos tais que lhe conferem junto aos professores certa autoridade para dizer sobre como educar. Dessa maneira, há o perigo de se substituir a experiência do pensar pelo conhecimento dado científico, uma práxis pedagógica já estabelecida, em que os alunos são entorpecidos e intoxicados com informações previamente instituídas que lhes confisca o direito à reflexão. Conforme Assmann (1998, p. 26):

A pedagogia escolar deve estar ciente, por um lado, de que não é a única instância educativa, mas, pelo outro, não pode renunciar a ser aquela instância educacional que tem o papel peculiar de criar conscientemente experiências de aprendizagem, reconhecíveis como tais pelos sujeitos envolvidos.

Pensemos também o quanto se tem de *corpo* nos cursos de formação de professores, como o de Pedagogia. Esses cursos são marcados por um grande contingente feminino, vários corpos disputando um mesmo espaço. Vistos sob um olhar integral, são corpos revestidos de grande sensibilidade às mudanças de humor quando, não raras vezes, devido às questões hormonais, corpos que desempenham várias funções durante o dia e à noite, associadas aos afazeres domésticos, cuidado com filhos ou no exercício das profissões. Corpos que podem perder suas utopias e desejos em decorrência da opacidade dos procedimentos da rotina e do azáfama do cotidiano que embrulha tudo e acaba por embaçar parte da gratuidade das belezas existenciais.

Na cadência de ideias, penso que há na formação dos professores alguma reprodução da experiência que esses corpos carregam enquanto alunos que foram. Um pouco dessa construção se vê incrustada no aprendizado que o corpo traz ao longo de suas histórias, das experiências vividas, do encontro com o outro, os sentidos construídos que fixam impressões e se revelam como corporeidade. Consoante Merleau-Ponty (2011, p. 474):

É justamente meu corpo que percebe o corpo do outro, e ele encontra ali, como um prolongamento miraculoso de suas próprias intenções, uma maneira familiar de tratar o mundo; doravante, como as partes de meu corpo em conjunto formam um sistema, o corpo de outrem e o meu são o único todo, o verso e o reverso de um único fenômeno, e a existência anônima, da qual meu corpo é a cada momento o rastro, habita doravante estes dois corpos ao mesmo tempo.

E afinal, quem educa o professor ou o educador? O ser-professor/educador é construção permanente e dinâmica, em que se busca integrar-se às mudanças dos espaços de atuação, refletir a partir da realidade, empenhar boa parcela de energia, mobilizar o corpo em função dos desejos, angústias e interesses em que uma corporeidade é delineada ou exigida. Essa corporeidade se expressa de uma maneira tal que, muitas vezes, ao ser mirado mesmo à certa distância, um corpo passa a mensagem: sou professor!

A professora Cleide acredita que professores e arte-educadores trabalham de maneira diferente devido à formação. Ela diz: “[...] é outro trabalho. Essa parte teatral que eu não tenho, não sou formada nisso”.

O ambiente escolar também é um espaço em permanente transformação. Todo projeto ou proposta pedagógica interfere em sua configuração. Segundo Assmann (1998, p. 29):

O ambiente pedagógico tem que ser um espaço de inventividade. Não inibir, mas propiciar aquela dose de alucinação consensual e entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos.

Os projetos pedagógicos são dinamizadores do ambiente escolar e, quando se relacionam à arte-educação, como no caso do APTP, são uma boa oportunidade para que os alunos tenham contato com as atividades artísticas, de criação, em que a imaginação, o corpo e o lúdico, dentre outros elementos, sejam experienciados. Infelizmente, por questões orçamentárias, nem todas as escolas do município de São João del-Rei são contempladas, por isso as escolas que contam com essa possibilidade consideram esse um privilégio. O fato de não atender a todas é tido como um ponto negativo do Projeto, mas as professoras entendem que essa é uma decisão da Secretaria Municipal de Educação e não opção do grupo. Frequentemente, ouvi a frase: “Ah, que bom que este ano o Projeto está aqui”. Para Cleide, o APTP traz uma proposta inovadora, diferente do que se faz no dia a dia escolar. Isso sensibiliza a escola como um todo, alegre e traz mudanças no espaço escolar. Segundo ela: “[...] as músicas [...] são diferentes. Na subida da escola, subia em organização. Hoje, nós vamos pela direita. Hoje, nós vamos pela esquerda. [...]”.

Essa ideia é compartilhada por Aline ao considerar que algumas atividades de arte desenvolvidas pelo APTP são diferentes das que as crianças comumente fazem, porque são construídas coletivamente entre crianças e arte-educadores. O APTP tem um vasto repertório de histórias, músicas variadas, instrumentos de percussão originais e que nem sempre têm nas escolas. No entanto, na visão de Machado (2012, p. 19), o aprendizado vai muito além dos recursos, envolve, sobretudo, as relações e percepções, em que cada ato e cada fato é indício para construções e (re)elaborações artísticas, em que é preciso

[...] positivar cada fenômeno infantil, desde o grito e o balbucio: num caldo de expressividade, o adulto vai traduzindo a vida para quem é iniciante nela e introduzindo o mundo sofisticado da música, na medida em que a criança se interessar por ele. A música está no ar, não no especialista, nem no CD infantil. A música está na nossa conversa e no nosso ruído...

Vi, algumas vezes, uma releitura ou outra versão de uma brincadeira conhecida pelas crianças e adultos, mas que na verdade não era bem *aquilo*. Como no caso em que as crianças estavam brincando aparentemente de “coelhinho sai da toca”, mas a brincadeira era uma atividade desenvolvida a partir de uma história sobre casas (Figura 41).

Figura 41: Brincadeira com o tema “casas”



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Para a arte-educadora:

Têm trabalhos com jogos, brincadeiras, histórias. [...] acredito que a arte consegue trazer para elas coisas diferentes do dia a dia, outras experiências que complementam e que auxiliam criança na escola e como indivíduo também.

Ver a arte como complemento de atividades pedagógicas é uma questão polêmica. Penso que, para cada proposta de ensino ou atividade desenvolvida, há intencionalidades. Arte não é “muleta pedagógica” nem apoio aos demais conteúdos ou áreas de conhecimento. Ideias expressas nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI) (1998, p. 89) reforçam essa compreensão:

As crianças têm suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. [...] devem ser concebidas como uma linguagem que tem estrutura e características próprias, cuja aprendizagem, no âmbito prático e reflexivo [...].

A rotina escolar é importante para a organização interna da criança. Ao saber sobre o que vai acontecer, ela amplia as potencialidades de organização. Em contrapartida, a rotina pode simplificar excessivamente as atividades e, viciar os olhares e as práticas, reduzindo-as a um cumprimento de cronograma previamente estabelecido não restando espaço para a criação e flexibilização, princípios essenciais para a manifestação das potencialidades humanas. É preciso o cuidado com o envolvimento mecanicista das práticas cotidianas para evitar o engessamento de ideias e visões a respeito de algo, uma vez que a “[...] relação com o mundo

é constante e forte, por isso mesmo, para que possamos nos perceber e perceber as coisas nessa relação, devemos suspendê-la, recusar sua cumplicidade” (NÓBREGA, 2009, p. 61).

Para Márcia, o APTP realiza atividades diferentes das que estão previstas na rotina diária e no planejamento escolar, centradas nas datas comemorativas. Conforme a professora:

Eu vejo como positivo, porque a escola só tem aquele cronograma, né [...] estabelecido, todo mundo trabalhando, as datas. E o Arte Por Toda Parte, ele sai um pouco fora do cronograma. [...] porque quebra aquela rotina que as crianças têm de merenda, café, escrever, né [...] tem o livro e outras atividades, e é diferente, eles acham diferente.

Um ponto de destaque da fala dessa professora se apresenta quando ela principia que, embora os alunos percebam que as atividades propostas pelo APTP sejam diferentes das que acontecem na rotina escolar, eles as consideram como aula, e não recreio. Segundo ela:

[...] porque quebra aquela rotina que as crianças têm de merenda, café, escrever, né [...] tem o livro e outras atividades, e é diferente, eles acham diferente. E eles encaram como aula, não é como recreio. Sempre tem um, que é mais agitadinho, mas eles encaram como aula mesmo. Eles levam a sério.

Essa fala nos revela um princípio bastante comum: *Associar o trabalho com arte a atividades não sérias, ou menos importantes*. Essa ideia revela como pano de fundo o entendimento de que, quando se brinca com o corpo, quando se lida com elementos lúdicos, artísticos, ou dar-se vazão à brincadeira, seja com quebra de rotina ou aprendizado, trata-se apenas de um momento de lazer, e não de se *levar à sério*; ou seja, visto como entretenimento, há quem pense que não mereça tanto cuidado e atenção. As reflexões de Pereira (2010, p. 215) nos convocam ao aprofundamento dessa questão quando principia:

A atividade artística, assim como a lúdica, não é apenas um passatempo, muito mais que isso, é um tempo que a criança passa consigo mesma, que tem um fim em si, não sendo um meio para atingir algo mais adiante. É um tempo em que se organizam aspectos de seu ambiente com os quais interage em um todo significativo.

As atividades lúdicas permitem que se amplie a capacidade de sentir, observar, criar, selecionar, optar e expressar. Estimula a flexibilidade, a interação e a originalidade. O processo escolar das crianças costuma romper com o encantamento das descobertas ao propor

a massificação de atividades marcadas pela rotina, com vistas ao cumprimento do dever proposto. Segundo Pereira (2010, p. 214), esse processo:

[...] deveria dar continuidade ao seu encantamento de aprender; ao deslumbramento que dela toma conta diante das descobertas; à percepção sensorial vívida que a desperta para sabores, aromas, ruídos, imagens, texturas; que faz com que sua curiosidade se aguce e a tome por inteiro; com que pulse alegremente diante do novo – dos sons, das cores, das tramas, dos gestos, das sensações [...].

A pesquisa mostrou que há similaridades entre alguns conteúdos trabalhados nas aulas pelas professoras como parte das atividades previstas e propostas e as que são desenvolvidas pelas arte-educadoras, que estão expressas em dois importantes documentos que orientam as práticas pedagógicas de Educação Infantil, a saber: As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)⁶, de 1996, e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI)⁷, de 1998. As DCNEI são um documento normativo, que orienta as políticas públicas e reúne princípios, fundamentos e procedimentos para a área educacional, por meio de elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas curriculares e pedagógicas, cujo caráter de execução é obrigatório. Os RCNEI são um conjunto de reflexões de cunho educacional, que trata de conteúdos, objetivos e orientações didáticas aos educadores, em consonância com as propostas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Esse documento visa a aproximar as práticas escolares das orientações expressas nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil trazendo subsídios adicionais, informações e indicações para além daqueles que tratam da elaboração das propostas curriculares. É necessário ressaltar que todas as ideias e propostas contidas no Referencial são tão somente sugestões, ao passo que as Diretrizes são obrigatórias.

As informações expressas em ambos os documentos indicam que os conteúdos propostos e trabalhados não devem ficar circunscritos a uma área do saber. Isto é, Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Movimento, Música, Natureza e Sociedade e as Artes Visuais precisam dialogar entre si, interpenetrar-se, com vistas à integralidade de conhecimentos na perspectiva de uma formação integral.

Portanto, as propostas de trabalho para a Educação Infantil orientam que os professores desenvolvam atividades lúdicas, artísticas, com movimento, música, desenho, recorte e colagem, dentre outros. Conforme salienta Machado (2012, p. 10):

⁶ Disponível em: <http://dcneieducacaoinfantil.blogspot.com.br/p/politica-publica-do-mec.html>

⁷ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf

Vemos que a tendência no Brasil tem sido tentar fazer com que o professor de sala se transforme também em arte-educador, especialmente no que diz respeito ao professor de Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental.

Mas para as professoras, as ações que elas desenvolvem não são tão interessantes e estimulantes quanto as das arte-educadoras, que imprimem um caráter mais interessante e estimulante para os alunos, devido aos conhecimentos específicos sobre o assunto e os recursos utilizados. A professora Márcia cita como exemplo a literatura:

[...] ela conta lendas, coisas que a gente não... a gente só fica contando histórias, né [...] é mais histórias de livrinhos. E ela, não. Conta lendas, lendas indígenas, lenda das flores [...] é interessante. Além das histórias, na minha sala, ela trabalhou foi mais música, dança e a dramatização.

A professora Cleide corrobora essa ideia e acredita que as crianças se envolvem e se concentram mais nas aulas do APTP do que nas aulas cotidianas. Considera que professoras e arte-educadoras trabalham de forma diferente uma proposta de atividade parecida, mas que isso tem a ver com duas questões: corpo e formação docente. Acredita que o fato de as arte-educadoras terem um corpo mais flexível e uma formação teatral diferencia os resultados das atividades propostas por elas ou pelas professoras. Nas palavras da própria professora:

Elas têm um corpo mole. Mola, eu acho que é a palavra certa. é de mola. Exatamente. Vai pra lá e pra cá com uma mobilidade invejável, e isso passa pras crianças. Porque a gente vê que uma aula da nossa dramatização não é a mesma coisa que a hora do teatro delas

Para ela, há uma massificação das atividades realizadas pelos professores que beiram ao óbvio ou se reduzem a práticas pouco criativas, mais elementares.

Porque você fala assim na escola: ‘Vamos dramatizar uma história?’ A gente não tem, o professor não tem essa formação teatral, né [...] aí o que você faz? Põe todo mundo de bichinho. [...] aquela coisa de dramatizar que todo mundo já sabe [...].

Marcia reforça a ideia de que a formação docente é determinante para diferenciar o trabalho feito pelas professoras e pelas arte-educadoras. Acredita que as arte-educadoras propõem atividades corporais mais interessantes, significativas e prazerosas para as crianças do que a professora, porque possuem formação teatral. Para ela, o projeto desperta o interesse

e a vontade das crianças. “Nossa, é muito bom! Aguça, né [...] nas crianças aqueeeela curiosidade. ‘O que vai acontecer?’ Ela começa com a aula dela e eles já ficam naquela expectativa. Aí, eles ficam doidos pra chegar a hora”.

Associar prazer à aprendizagem é o mesmo que atender a um apelo corporal por algo que nos impulsiona à vida. O aspecto humanizante da corporeidade revela-se nos corpos que se encontram para dizer da alegria compartilhada. De acordo com Assmann (1998, p. 29): “Porque a aprendizagem, é antes de mais nada um processo corporal. Todo o conhecimento tem uma inscrição corporal. Que venha acompanhada da sensação de prazer não é, de modo algum, um aspecto secundário”.

Um ponto tenso entre professoras e arte-educadoras se apresentou na questão da Didática. Percebi nas falas das professoras certo “empoderamento” ao tratar do assunto, como se a apropriação desse conhecimento lhes tornasse diferentes dos “demais mortais” e lhes conferisse certa autoridade, uma posituação da identidade docente, em que acreditam saber bem o que se deve fazer, quando e como. Pelo exposto em suas falas, a visão de Didática dos professores está associada a alguns elementos como: controle da liberdade e sequência de trabalho a partir de um planejamento de ações. Conforme Cleide, a ausência da didática é, inclusive, um ponto negativo do Projeto: “Negativa que eu vejo é a falta pedagógica e didática de alguns monitores (arte-educadores). Você pode ter até a boa vontade, mas você tem que ter o didático e o pedagógico. Entendeu?”

Penso na possibilidade de dois fatores contribuírem, além da formação pedagógica, para que as professoras tenham uma visão muito própria sobre didática. Acostumar-se à rotina das práticas escolares e, assim, tratar a didática de uma maneira peculiar, e o fato dos professores não acompanharem devidamente as aulas do APTP. As ações mecanicistas da rotina fazem com que ela seja vista de uma única maneira. Isto é, se acontecer *isso*, deve-se fazer *aquilo*. Assim, não conseguem perceber uma didática que se expresse de uma maneira diversa ou na contramão do que se acredita como adequado. Esse tipo de postura gera a construção de olhares turvos sobre a própria prática e ingenuamente fecha os supostos saberes constituídos como sendo uma verdade. Para se quebrar esse ciclo vicioso, é necessário dar espaço a novos diálogos, com novas ciências, sem respostas prontas em que se dinamizem os conhecimentos como algo emancipatório e politicamente mais significativo. Nos dizeres de Assmann (1998, p. 33):

É preciso substituir a pedagogia das certezas e dos saberes pré-fixados por uma pedagogia da pergunta, do melhoramento das perguntas e do

‘acessamento’ de informações. Em suma, por uma pedagogia da complexidade, que saiba trabalhar com conceitos transversais, abertos para a surpresa e os imprevistos.

Outro ponto é o fato de as professoras não acompanharem as aulas e terem uma compreensão superficial de algumas ações de arte-educação, em que se tem a impressão de que não há uma didática estabelecida.

Mirela questiona a ausência da didática e a falta de sequência no trabalho do APTP: “Uai [...] então eu não sei, porque eu achava que fosse da universidade, então aí no caso faltava uma didática, né, em cima disso. Parece, assim, que eles não têm um [...] uma sequência de trabalho”.

A professora Cleide compartilha a ideia que algumas arte-educadoras não possuem didática para desenvolver o trabalho. Pensa que quando a criança não se interessa pelo que está sendo proposto precisa ser incluída, mas a arte-educadora não sabe como fazer porque não tem conhecimentos didáticos pedagógicos, como o professor. Consoante ela:

Se você deixar muito livre, ela vai pra outras coisas que saem fora da proposta. Entendeu? Não que ela é obrigada a ficar dentro da proposta, mas você tem que arrumar um jeito de inserir a criança ali. É o que a gente faz e que eu sinto falta do didático-pedagógico.

Em contrapartida, deixa entrever em uma de suas falas que percebe uma intencionalidade pedagógica e a consciência disso pela arte-educadora ao afirmar que “[...] atrás desse brincar, há um brincar dirigido, ele tem um objetivo. E que a criança nem percebe que os objetivos estão sendo alcançados. Mas o objetivo, ele (o arte-educador) sabe”.

Conversei com as duas arte-educadoras sobre a didática em distintos momentos durante a pesquisa. Um desses instantes ocorreu na sede do grupo, no Teatro da Pedra, os outros foram no início ou final das aulas, buscando entender um pouco mais sobre essa questão. Há algumas especificidades didáticas que se revelam no trabalho de arte-educação com as crianças. Isso é perceptível pelos alunos, que, às vezes, até se familiarizam com algumas práticas, incorporando-as. Para Aline, a regularidade do trabalho de arte-educação permite a construção de uma didática, por ela denominada de “jeito de trabalhar” e que se confirma em ações.

Mas aqui no Elpídio têm os alunos que eu dei aula pra eles no início do ano passado e aí esse ano eu peguei de novo alguns. Nossa, é muito engraçado porque eles já sabem direitinho o jeito de trabalhar. Já fica neles [...] agora,

alguns estão tendo a primeira vez. Os que já estavam, eles mesmos começam a perguntar, ah, tia, faz aquilo.

A arte-educadora parte de dois pontos para a construção didática do seu trabalho: conhecer as crianças e explorar o corpo.

A ideia de sequência também está presente na sua compreensão sobre a temática. Conforme ela, deveria haver uma sequência de trabalho de um ano para o outro. Ressente ter que interromper o projeto nas férias e não o retomar no ano seguinte. Nesse sentido, o primeiro procedimento que se faz quando o projeto reinicia é conhecer as crianças: “Quando você está começando a conhecer a turminha, a pegar o jeito, aí acaba. Então, começa com outra e tudo de novo, e a gente tem que conhecer um por um” (Aline).

O trabalho de exploração do corpo se revela como um caminho didático para a construção do trabalho. Ao narrar algumas experiências por ela vividas, Aline deixa claro essa questão:

Eu fiz isso porque eu sentia que jogo eles tinham mais dificuldade e aí eu pensei: se eles entenderem o corpinho deles eu acho que aí fica mais tranquilo. Por exemplo, o jogo que precisa de muita atenção, eles ficam meio com medo de errar. E aí eles travam. E aí eu mesmo brinco pra eles irem soltando o corpo. Eu gosto de fazer uma brincadeira que é um alongamento divertido.

É possível afirmar que há objetivos e sequência de atividades tanto nas práticas de educadores quanto arte-educadores, porém com desdobramentos diferentes. As professoras organizam as atividades a partir de uma didática definida junto à equipe pedagógica. As arte-educadoras têm maior autonomia didática para escolher o que e como realizar as atividades. Para Machado (2012, p. 9), isso é muito algo positivo e importante para transformar as convivências árdua e dura em ações maleáveis e brincantes, em que há realmente um protagonismo do aluno nos processos criativos calcados nos desejos, percepções e sintonias que ele estabelece com o entorno.

[...] penso ser necessário repensar um tipo de trabalho com crianças e jovens, em um percurso que não necessitaria de Currículo estrito senso, no sentido de algo fixo, estável, tradicional; nem tampouco seriam imprescindíveis metodologias preestabelecidas: é preciso fazer circular um novo aprendizado sobre aquilo que os *performers* chamam de *work in process* (trabalho em processo).

As arte-educadoras consideram fundamental sentir os desejos, as necessidades e as dicas que as crianças dão, apontando a elas o caminho do que é necessário e estimulante a cada momento. De acordo com Machado (2012, p. 14), isso é essencial para que haja o protagonismo infantil na práxis artística, em que considera interessante “[...] poder ‘ler’ o desejo por um sorvete ou hambúrguer, uma crise de birra, uma sonolência no ônibus como atos performativos!” Essa percepção requer um olhar envolvido, integrado, e só é possível quando o sujeito se propõe a “[...] experimentar uma espécie de descentramento do lugar do adulto educador. O saber não pertence ao educador, não reside em sua formação, técnicas e conhecimento; o saber encontra-se *entre* ele e seus alunos (MACHADO, 2012, p. 13, grifo da autora).

A fusão da sensibilidade e cognição nas experiências humanas é para as arte-educadoras um fio condutor capaz de orientar boas e significativas práticas, revelados na narrativa de Aline:

Porque eu gosto de deixar a luz assim, os meninos parecem que gostam, sei lá, eu gosto. Primeiro, eles querem correr, eu deixo eles correrem um pouquinho pra poder assim liberar um pouco da energia depois combino com eles: - Agora, vamos voltar. Às vezes, eu pego o jogo de roda, ou faço o jogo mais de correr, vou sentindo eles, o ambiente e vou que vou junto. Aí, eu trago e espalho, depois trago espalho de novo e assim a gente vai trabalhando, e aí fazendo, experimentando da minha cabeça e dá certo.

A didática das arte-educadoras se revelou por meio de uma constância de práticas em que foi possível perceber algumas intencionalidades pedagógicas, tais como: dar liberdade à criação, respeitar o tempo da criança, não impor sobre a sua vontade e desenvolver o trabalho em roda e/ou equipe, incentivo à expressão, participação e colaboração.

Embora as arte-educadoras não se apropriem dos fundamentos e prática das didáticas como fazem os professores, ou têm um currículo previamente definido, suas ações revelam a organização de um trabalho consciente de intencionalidade. A didática das arte-educadoras parece se construir de uma maneira mais livre, diferentes dos professores que têm como proposta seguir o planejamento, previamente construído durante as reuniões pedagógicas. Na visão de Machado (2012, p. 9), um currículo não linear, que se desenrola em um contexto perceptivo de desvelamentos, de descobertas como propõe o APTP, tem sentido mais pleno e rico.

Para trabalhar com arte e educação de modo significativo e pleno, penso que poderíamos tentar criar uma espécie de currículo às avessas, a ser ensinado por meio de antimetodologias e na forma espiral. Não se trata de ‘qualquer

coisa'; não se trata de 'anarquismo' nem de 'amor livre' (embora qualquer coisa com pitadas de anarquismo e de amor livre poderá ser bem-vinda!).

Embora haja previsões de flexibilidade no trabalho docente, as professoras têm receio de ficar atrasadas e não dar tempo de fazer tudo o que foi planejado para o dia. Muitas vezes, ao buscar as crianças nas aulas de arte-educação e levá-las para a sala, pude perceber a urgência de retornar, seja para terminar o que tiveram que interromper ou dar sequência ao planejamento do professor

Outro ponto importante dentro da pesquisa, que diferencia o trabalho de educadores e arte educadores é a relação tempo/liberdade. O tempo dialoga com a liberdade na dimensão poética das construções humanas. “Somos, ao mesmo tempo, uma estrutura psicológica e histórica, um entrelaçamento do tempo natural, do tempo afetivo e do tempo histórico” (NÓBREGA, 2016, p. 2).

Para as arte-educadoras, lidar com o respeito ao tempo da criança, ao seu momento é respeitar a sua individualidade. Segundo elas, isso traz importantes contribuições para o seu desenvolvimento. Liberdade com tempo para ser, sentir, ver, criar, apreciar e transformar. Liberdade e tempo são imprescindíveis para que a criança seja um sujeito *performer*, criativo, protagonista em seu processo de elaborações artísticas. No entender de Machado (2012, p. 13), “[...] pensar a criança como *performer* no campo da educação artística, portanto, tangencia a necessidade de novas metodologias para olhar as relações com ela, pois há que propiciar liberdade para performar”.

A criança lida com o tempo de maneira diferente do adulto, em que as projeções no tempo futuro e as experiências vividas constituem uma realidade vivida, e não uma representação. Para Nóbrega (2016, p. 3), a temporalidade dá acesso à subjetividade:

A temporalidade possui uma linha transversal que forma uma rede de intencionalidades, haja vista que o tempo supõe uma visão sobre o tempo. O tempo é a maneira como o ser humano temporaliza o seu próprio ser e, por extensão, o ser dos outros. O tempo é a forma como projetamos nossas experiências, nossa relação com os outros. Nesse movimento, o sujeito e o mundo vão projetando sentidos.

A pesquisa indicou que as ações desenvolvidas pelas arte-educadoras primam pelo tempo das construções e aprendizados dos corpos infantis. Suas ações são intencionais nesse sentido.

Propõe atividades para acomodá-las, a fim de relaxar o corpo e estabelecer com eles um exercício de espera na realização das atividades conforme Figura 42.

Figura 42: Início de uma atividade de relaxamento



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Márcia reconhece esse aspecto no trabalho das arte-educadoras quando diz: “Mas ela é muito, a Aline, né [...] ela é muito [...] ela deixa eles, assim, muito à vontade, ela espera, ela espera a criatividade deles ‘saí pra fora’”.

Para além das observações, a fala de Marina explicita bem a forma como as arte-educadoras lidam com o tempo:

Sim, sentamos em roda com os alunos e esperamos que eles façam silêncio para que a aula comece [...] muitas vezes parte dos alunos comentários do tipo ‘Tia, se você não gritar, ninguém vai parar de falar... faz igual a outra tia, grita aí’.

O tempo da criança é um “tempo atemporal” e de “não espacialidades” (MERLEAU-PONTY, 1990a, p. 254). O fato de ter um contato polimorfo com o mundo, diversos tempos e espaços convivem em sua realidade. Assim, a criança vive uma outra estrutura de tempo, diferente dos adultos. Deixá-la “ser no tempo” possibilitará o contato mais íntimo e pleno com seu ritmo de apreensão do entorno. A capacidade onírica, ou seja, de imaginar, fantasias, criar, lhe é inerente, porém é necessário dar o devido tempo ao tempo, para que as elaborações mentais e sensíveis se interpenetrem para uma compreensão mais intensa dos sentidos existenciais.

4.4.4 A perda da liberdade e a (in)disciplina: pontos de tensão entre educadores e arte-educadores

Há uma pergunta atemporal que nos desafia: *Somos realmente livres?* De acordo com Merleau-Ponty (2006b), para se compreender a concepção de liberdade, é preciso primeiramente entender que somos sujeitos no mundo e que nossa existência se dá por meio das relações, nas quais sujeito e mundo dependem um do outro para poder existir.

Na base das relações, temos a escolha como um exercício de liberdade. No entanto, há, segundo Merleau-Ponty, o equívoco em considerar que tal escolha ou decisão se dá a partir de um motivo ou esforço racional. Para ele, é justamente o contrário. Ou seja, a nossa “decisão secreta” determina quais os motivos mais fortes das escolhas e que, na verdade, ela justificaria os motivos. “Na realidade, a deliberação decorre da decisão, é minha decisão secreta que faz os motivos aparecerem e nem mesmo se conceberia o que pode ser a força de um motivo sem uma decisão que ele confirma ou contraria” (MERLEAU-PONTY, 2006b, p. 583).

Nessa concepção, a ideia de escolha desapareceria, uma vez que é no entendimento que se pode escolher que o sentido de liberdade é vislumbrado a partir da compreensão do sujeito de que existe a possibilidade de escolha e que esta é o exercício de uma ação livre, é o que caracteriza a liberdade e onde esta pode atuar. Se a liberdade não precisa ser exercida porque já está implícita no ser, em que “[...] o pretense motivo não pesa na minha decisão, ao contrário é minha decisão que lhe empresta sua força” (MERLEAU-PONTY, 2006b, p. 582), tem-se a liberdade como algo aparentemente sem sentido. Todavia, enquanto seres conscientes no mundo, apreendemos a cultura, percebemos, sentimos, agimos. Portanto, nossas decisões não são aleatórias ou fruto do acaso. Há em nós um impulso de corpo inteiro que se dirige para algo como resposta àquilo que somos e desejamos de fato. Dessa forma, “[...] a escolha verdadeira é a escolha de nosso caráter inteiro e de nossa maneira de ser no mundo” (*idem*, p. 587). Somos nós, de alguma maneira, que determinamos quais motivos melhor se adéquam como justificação para a nossa decisão, dando-lhe maior força.

Quando surgimos no mundo, encontramos um mundo já constituído, mas não “fechado”, uma vez que ele está em permanente constituição e somos nós que lhe atribuímos sentido. É por essa razão que nunca há nem determinismo, nem liberdade absoluta, em que nossa decisão nasce da situação. O sujeito está no mundo e o mundo está no sujeito. Ele decide. Ele tem a liberdade para mudar a direção de sua vida. Cada decisão é o resultado de todo o passado desse sujeito, de suas vivências, de todos os eventos de que participou.

A escolha que um indivíduo faz não o priva da liberdade, no sentido de que, ao tomar a decisão, ele estaria abrindo mão de uma alternativa possível; pelo contrário, ao agir dessa maneira, ele se liberta dos motivos que ele não tem mais para dar força. Assim, motivo e decisão são dois elementos que se dão na situação, como explica Merleau-Ponty (2006b, p. 348):

O motivo é um antecedente que só age por seu sentido, e é preciso acrescentar que é a decisão que afirma esse sentido como válido e que lhe dá sua força e sua eficácia. Motivo e decisão são dois elementos de uma situação: o primeiro é a situação enquanto fato, o segundo a situação assumida.

É importante pensarmos a questão da liberdade associada à ideia do tempo. Na concepção de liberdade trazida por Merleau-Ponty (2006b), o tempo é visto como um instante em aberto, o porvir, quando há possibilidade da construção e renovação de experiências. O tempo é, por isso, um instante que está entrelaçado aos seus instantes anterior e seguinte. Por meio da retomada do sentido do instante anterior em uma situação presente, constrói-se um novo sentido para as experiências, em que o porvir é sempre aberto. “O passado e o porvir, por si mesmos, retiram-se do ser e passam para o lado da subjetividade para procurar nela não algum suporte real, mas, ao contrário, uma possibilidade de não ser que se harmonize com sua natureza” (MERLEAU-PONTY, 2006b, p. 552).

Ao findar-se um instante, abre-se o início de outro, com novas possibilidades, que se desdobram em atos de liberdade, o intrínseco poder de interromper e/ou recomeçar. Então, a liberdade só tem sentido se considerarmos um porvir sempre em aberto, e “[...] portanto, o passado não é passado, nem o futuro. Eles só existem quando uma subjetividade vem romper a plenitude do ser em si, desenhar ali uma perspectiva, ali introduzir o não ser [...]” (MERLEAU-PONTY, 2006b, p. 552).

Quando a pesquisa aponta a perda da liberdade como ponto de reflexão, pressupõe que, de alguma maneira, ela é percebida no campo educacional, uma vez que não se perde aquilo que não se tem. Entendo que, quando professoras e arte-educadoras tratam sobre a perda da liberdade como um desconforto no espaço escolar, há momentos quando elas a experimentam em seus ofícios. A presença do outro, o olhar do outro, pode provocar a liberação ou inibição dos corpos, que se sentem mais ou menos livres. Para Nóbrega (2009, p. 52), os estudos de Foucault (1991)

[...] mostram a minúcia dos regulamentos, da distribuição de atividades, horário e controle do corpo em que instituições como a escola, o quartel, as prisões, os hospitais e as fábricas, geram complexas formas de racionalização e controle exercidos pelo poder.

Assim, a escola camufla a liberdade, já que não oferece espaço para o corpo, na busca pela manutenção da ordem dentro do espaço escolar, em que os corpos se exaurem em atividades fatigantes e disciplinadoras para a memorização de conteúdos. Há, desse modo, o desafio de “[...] superar as práticas disciplinares que o atravessam e reencontram outras linhas de força” (NÓBREGA, 2010, p. 115).

Na ótica de Mirela, a presença da professora nas aulas do APTP é fator de inibição e perda da liberdade. Ela acredita que sua presença atrapalha a arte-educadora, por isso prefere não acompanhar essas aulas, [...] “para *deixar ela* mais à vontade”. Cleide corrobora essa ideia. Ela optou durante um tempo por acompanhar as aulas e participar com as arte-educadoras, porém percebeu que [...] “tinha uns que gostavam e outros não”. E para não interferir também, preferiu não acompanhar e ocupar-se com outros espaços e atividades.

O maior incômodo que as professoras sentem em relação às aulas que as arte-educadoras desenvolvem é quanto à forma como estas lidam com a (in)disciplina dos alunos. A ideia posta de disciplina está relacionada ao excesso de liberdade que é permitida aos educandos.

Embora o corpo do professor se apresente marcado pela rotina, fruto de um sistema disciplinador da corporeidade, as professoras a valorizam. Contraditoriamente, dizem da importância da liberdade. Elas acreditam que o APTP desenvolva tanto os aspectos motores quanto relacionais, cognitivos e afetivos da criança justamente por brincar com o corpo, com atividades expressivas capazes de romper as limitações. Mas, por outro lado, desejam a disciplina como estratégia de controle dos corpos infantis e ressentem que as arte-educadoras não façam isso. Defendem a ideia de que deve haver um controle maior sobre as crianças para que ocorra melhor aproveitamento das propostas de arte-educação; isto é, para que os objetivos sejam atingidos. Na fala de Cleide: “Se você deixar muito livre, ela vai pra outras coisas que saem fora da proposta. Entendeu? Não que ela é obrigada a ficar dentro da proposta, mas você tem que arrumar um jeito de inserir a criança ali”.

Mirela concorda com essa questão e pensa que, se a criança estiver muito livre, ela faz bagunça e não atinge os resultados esperados. Acredita que deve haver um controle para que a criança faça o que deve ser feito e não aquilo que ela quer, senão atrapalha ela mesma, os outros e a aula. Em uma de suas falas, narra o fato de alguns alunos que acompanhavam as

atividades propostas pela arte-educadora e outros não, em que “[...] alguns repetiram o que ela fez. Os menos bagunceiros, eles que repetiram. Os outros mais levados queriam mais era jogar o lenço pra cima”.

A educação institucionalizada tornou-se um instrumento de legitimação da cultura dominante, em que “[...] a Ciência principalmente em sua concepção positivista, a educação incorpora a fragmentação entre o saber sensível e racional, priorizando em sua ação pedagógica o lógico em detrimento do sensível” (NÓBREGA, 2009, p. 17). Nessa perspectiva, a escola se ressentida do *dado* sensível enquanto componente imprescindível no trato com a apreensão do conhecimento, tomando-o por acessório frente às elaborações de ordem racional. Permanecem nas escolas as posturas de que “[...] o corpo é deixado de fora da ação pedagógica, no qual, para aprender, as crianças devem ficar imóveis; quando muito, o corpo é considerado como instrumento para o desenvolvimento do intelecto (NÓBREGA, 2009, p. 17).

É importante considerar também que a ideia de subjetividade se liga à noção de liberdade, uma vez que o mundo independe das nossas formulações individuais sobre as situações, acontecimentos ou fatos para existir. No entanto, o mundo não está completo. São as nossas ações individuais e coletivas que vão lhe constituindo. O cogito, a temporalidade e a liberdade são expressões de um sujeito encarnado e se apresentam como possibilidade de ser no mundo. “Para Merleau-Ponty a liberdade é sempre o encontro do nosso ser interior com o exterior e as escolhas que fazemos têm sempre lugar sobre as situações dadas e possibilidades abertas (NÓBREGA, 2016, p. 2).

Para Cleide, esperar as decisões de a criança ou *dar* liberdade de escolha para ela participar ou não das atividades pode atrapalhar o andamento das propostas e os resultados esperados. Acredita que, ao invés de contribuir para a aprendizagem, podem, contraditoriamente, limitar os corpos. Esse respeito ao tempo e à vontade da criança pode ser prejudicial, já que não a insere no contexto da proposta que ela deveria estar e que isso atrapalha tanto o trabalho da arte-educadora, os outros alunos, a sua própria corporeidade e a da arte-educadora. A Figura 43 mostra essa situação, em que a professora coloca a criança que não quis participar no colo e acompanha os demais alunos com certa distância.

[...] a Gabriela chorou durante a apresentação. O corpo dela (da AE1) ficou limitado, a história dela ficou limitada, pra ficar com uma criança chorando no colo. Eu até pensei em tirar a Gabriela.... Ela limitou a Aline, né... porquê da outra vez a Aline cantou, correu junto, correu atrás... e a Aline o tempo

todo sentada com ela, mas ela tem que sentir que ela faz parte do grupo, porque o grupo é dela.

Figura 43: Criança no colo na professora, “dificultando” suas ações



Fonte: arquivo da pesquisadora.

O campo pedagógico tem sido insistentemente invadido por princípios de utilidade e eficiência, condizentes com os discursos da contemporaneidade. Estes se somam às heranças do positivismo, em que se têm objetivos a serem atingidos por toda e qualquer ação. Consoante Nóbrega (2009, p. 53):

De acordo com o princípio de utilidade, toda a atividade deve ter um fim, de visar a um resultado direto, objetivo e imediato. Já o da eficiência diz respeito à funcionalidade, tudo deve funcionar de maneira organizada, não atribuindo a cada parte senão a sua tarefa específica. Os dois princípios devem complementar-se, isto é, a atividade humana deve orientar-se para um fim determinado e essa orientação deve seguir regras objetivas, para obter-se o resultado desejado.

Percebi que há entre as professoras um desejo comum de que todos os alunos tenham os mesmos desempenhos. É como se admitir, por exemplo, que o fato de uma criança ser tímida fosse sinal apenas de que ela não foi devidamente trabalhada. Conforme Márcia:

A aula da Aline ajudou até esses alunos. Eles ficavam mais interessados e os outros indo atrás. Entendeu? Ela fez com que os outros ficassem mais criativos e os outros que ficavam mais tímidos conseguissem participar das dramatizações.

Os professores incorporam bem os princípios da utilidade e eficiência, o que contribui para que a relação entre professoras e arte-educadoras se torne marcada por incômodos. Na fala de Cleide, “[...] mas você enquanto professor, isso, te incomoda”. Para a referida

professora, a arte-educadora não gosta que elas intervenham na sua maneira de lidar com a organização dos alunos durante as aulas. Entende que essa é apenas uma forma de contribuição que as professoras poderiam dar, mas sente que não é bem aceita. “Então, aí, quando você vinha fazer a sua intervenção, dizendo: ‘Não! Pode largar isso. A proposta não é essa agora. Livro não é brinquedo. É aula de teatro’. Como que isso, muitas vezes eu vi que a Aline não gostava”.

O professor ressentido por ver e não poder intervir nas aulas quando percebem que as crianças estão distraídas ou indisciplinadas. Na visão de Cleide, isso é muito desagradável e provoca o afastamento entre educadores e arte-educadores. Em seus dizeres, “[...] porque você vê aquilo tudo também e, não participar, te incomoda. Aí, eu saía”.

Percebi que, quando algumas professoras olhavam as aulas, mesmo que de longe, expressavam o desejo de intervir. Para Foucault (1991), o poder disciplinador pode revelar-se pelo uso de instrumentos simples, como o olhar hierárquico, por exemplo.

A respeito do “olhar hierárquico”, Foucault (1991, p. 143) afirma que:

O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar, um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam.

Frequentemente, as professoras utilizam a expressão “minha turma”, apropriando-se, de alguma maneira, do conjunto de crianças, em que se evidenciam como as principais responsáveis por elas mesmo nos momentos em que as atividades não estavam sob a sua orientação. Ouvi várias considerações, das quais destaco duas falas que retratam essa situação, uma de Marcia referindo-se a um dia quando as crianças estavam, segundo ela, muito levadas: “Olha lá, como eles estão agitados hoje. Vou até ficar por aqui, porque se ela [a arte educadora] precisar de alguma coisa eu ajudo a chamar a atenção”; e outra de Cleide durante uma situação em que uma criança não largava a arte-educadora e roubava para si toda a atenção durante a aula:

Tá vendo aquele menino lá. Ele não vai deixar ela fazer nada, não. Ele suga a atenção dela o tempo inteiro. Quer ver só, agorinha mesmo ele agarra no pescoço dela e não solta. Se fosse ela, colocava ele assentado, conversava e fazia ele ficar. Tem que ter muita paciência, viu.

Em contrapartida, as arte-educadoras também sentem-se incomodadas. Para elas, esse tipo de intervenção não é benéfica e nem contribui para o aprendizado ou qualidade do

trabalho ao contrário, poda as possibilidades de expressão e produção das crianças, por isso ressentem quando isso acontece. Na fala de Marina, “[...] mas é muito ruim quando o professor começa a interferir de forma negativa na aula, podando os alunos, por exemplo”.

As diferentes concepções sobre disciplina e liberdade fazem com que professores e arte-educadores exerçam, por sua vez, distintas formas de lidar com esses princípios no contexto escolar. De alguma maneira, isso segrega seus afazeres, divide o conhecimento em áreas do saber, cria campos específicos de atuação e reflete no afastamento da formação integral. As manifestações emocionais e corporais da criança são reprimidas desde cedo. Na perspectiva de Pereira (2010, p. 217):

[...] e esse cerceamento é legitimado em nome da disciplina. Poda-se assim a sua autonomia, e sua expressividade é trancafiada, sendo-lhe permitido mostrar para o mundo apenas o comportamento esperado e aprovado socialmente.

Assim, a disciplina que tolhe as expressões e os desejos, e, portanto, a liberdade, tende a lidar com as experiências no contexto escolar em que o corpo é instrumento ou objeto, e não corpo-sujeito, caminhando para a intelectualização das práticas, com fins específicos, na perspectiva da ideia de “ensino-aprendizagem”. Conforme aponta Pereira (2010, p. 204):

Não são instâncias separadas que aprendem, e, sim, o organismo como um todo. Os planos da afetividade, da motricidade e da inteligência estão permanentemente implicados na aprendizagem. As tendências naturais para o movimento e para sua expressão são desde os primeiros anos prejudicados pela prioridade dada à formação intelectual em detrimento do desenvolvimento corporal.

Para que as experiências sejam significativas e promovam as potencialidades humanas precisam se desdobrar em um contexto propício às descobertas, em que se resgatem a ressonância e a vitalidade de um corpo que seja capaz de criar, recriar e reinventar-se. Imprimir utilidade a todo fazer, objetivo a toda a ação, e controlar gestos e expressões poderão limitá-lo não só o movimento, mas a própria percepção. Segundo Nóbrega (2009, p. 58):

[...] a nossa presença no mundo não pode ser reduzida a práticas corporais apenas voltadas para o rendimento, a disciplina autoritária, a padronização de gestos, a reprodução de valores utilitaristas e individualistas, a mensuração e a quantificação de resultados. Mas, sim, ampliar as

possibilidades do movimento para o lúdico e para a expressividade contidas na linguagem sensível.

Isso faz com que algumas professoras como Mirela opte por permanecer durante as aulas na cantina e Marcia e Cleide acompanhar as aulas do APTP somente de vez em quando. Às vezes optam por organizar material pedagógico para futuras aulas, uma prática recorrente entre professores. De acordo com Machado (2012, p. 10):

[...] sabemos de inúmeras escolas onde o professor regente de sala não participa ativamente da aula de artes, considerando aquele momento como de um ‘respiro’: sai da sala ou mantém-se ocupado com arrumações, correções de lições etc. e não se interessa por eventuais integrações de conteúdos e linguagens, algo que enriqueceria a vida escolar das crianças.

A intervenção disciplinar que as professoras fazem se expressa mais como forma de autoridade “imposta”, definida, mais fechada. Ou seja, ela não vem como proposta ou opção, pois dita o que a criança deve fazer ou como se comportar. As arte-educadoras, por sua vez, buscam como estratégia disciplinar desviar o foco da atenção das crianças. Ao invés de dizer *o que fazer ou não*, elas captam a atenção para outro fato ou criam uma nova situação ou brincadeira que possa despertar novos interesses.

Percebi uma questão contraditória no trabalho das arte-educadoras. Embora a pesquisa aponte que elas primam pela liberdade dos corpos das crianças, todas as atividades foram realizadas dentro de uma sala, apesar de em ambas as escolas haver um bom espaço externo para a realização delas conforme a Figura 44.

Figura 44: Espaço externo da escola EMMJ



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Na escola EMER, as aulas aconteceram na sala de vídeo/biblioteca, onde era preciso afastar os móveis e mudar a disposição dos brinquedos; e na EMMJ, aconteceram na própria sala de aula, conforme Figura 45.

Figura 45: Sala de atividades do APTP na EMER



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Quando questionei esse fato com as arte-educadoras, ambas disseram que era por uma questão de segurança, pois poderiam ter maior *controle* sobre as crianças.

Mesmo em um campo minado, professoras e arte-educadoras reconhecem o valor do trabalho realizado por cada uma. Embora exista a diversidade nas formas de pensar, agir e realizar suas propostas educativas, há uma riqueza de experiências se desdobrando. Vi que várias vezes elogiavam os trabalhos de umas e outras, reconhecendo que, de alguma maneira, o objetivo maior era sempre levar o melhor daquilo que podiam, naquele momento e daquela maneira e oferecer aos alunos.

Ao estar diante de uma mesma situação, eu posso tomar uma atitude, enquanto outra pessoa pode optar por outra completamente diferente. Isso não quer dizer que temos a liberdade de escolher diferente, mas que temos, sobretudo, o poder de dar novos sentidos às nossas motivações, porque temos a liberdade de *sermos diferentes*.

4.4.5 A visão das professoras e arte-educadoras sobre o “desenvolvimento” das crianças no Projeto Arte Por Toda Parte

Discutir “desenvolvimento” humano não é uma tarefa fácil. Sob a ótica de estudiosos, teóricos ou pesquisadores, ele se dá sob variadas formas e/ou a partir de determinadas experiências. Se para alguns é um processo que se desencadeia aos poucos, para outros pode ser visto como algo pleno e constante. E mais, se para alguns o desenvolvimento se dá pelo contato com coisas e objetos, para outros acontece e se amplia a partir das relações.

O desenvolvimento é uma temática recorrente entre as professoras e arte-educadoras. Comumente é compreendido por estas como processo, e/ou é visto de forma fragmentada (cognitivo, motor, físico, social...). É aprendizado, autoconhecimento e o desabrochar das potencialidades.

Tomando, no entanto, como referências as ideias de Merleau-Ponty (1990a, 2006c, 2011) sobre a vida da criança, tem-se presente a compreensão de um fenômeno da infância, que se caracteriza atrelado às questões da cultura e da liberdade da criança, e não propriamente a idéia de “desenvolvimento”, haja vista que, para o autor, a apreensão do mundo é uma realidade que se dá a todo momento pela capacidade de viver, sentir e perceber o mundo, que se revela no corpo e pelo corpo.

Na perspectiva de Merleau-Ponty (2011, p. 464), o que ocorre é uma relação corpo/mundo, em que, por meio das experiências compartilhadas, se apreende a cultura, os modos de comunicação nos quais a fala expressa os sentidos construídos e a percepção da vida, e movimentar-se não significa apenas mover-se, mas implica uma ação intencional, carregada de significados e (re)significados existenciais, em que “[...] o mundo é ainda o lugar vago de todas as experiências”. Segundo o autor, a criança é um ser-no-mundo. E esse mesmo mundo desperta-lhe os sentidos e as percepções, imprimindo-lhe uma corporeidade tal, que revela seus modos infantis e peculiares de ser e agir, transformando-o e sendo por ele transformada.

Desde meados dos séculos XIX e início do XX, as *visões das ciências humanas* (Antropologia, História, Psicologia e Sociologia), em uma perspectiva *naturalista, racionalista*, fundamentam as explicações científicas e definem campos de pesquisa. O objeto de estudo específico das áreas das ciências humanas é o “sujeito”, que é reduzido e situado, considerado como um *dado*. Soma-se a isso, o *paradigma subjetivista*, que apresenta a “verdade” como derivada do sujeito pensante; ou seja, de que há interferências subjetivas

individuais nas investigações científicas. Essas ideias, que vinham se consolidando como visão de homem e do mundo, encontram em Merleau-Ponty um contraponto opositor a essas concepções ao situar o comportamento existencial como um fenômeno de ser-no-mundo; isto é, nem como efeito, nem o mundo como causa. Por uma visão fenomenológica, que “[...] repõe as ‘essências na existência’, o homem passa a ser compreendido, a partir de sua ‘facticidade’, no contato com o mundo, onde se dá o relato do espaço, do tempo, do mundo ‘vividos’” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 1).

Por sua vez, a criança passa a ser vista não como um ser faltante, inacabado, não de forma negativa, mas um ser integral e pleno em sua condição infantil, que percebe, sente e que, a partir de sua condição de criança, ou seja, um ser-no-mundo, pode ser afetada por instabilidades e incoerências. Estas são marcas do mundo no qual participa, age e transforma, e que a ela se revela não por fatores externos, mas por algo que se vê imbricado em sua realidade existencial.

É inegável que os estudos da Psicologia do Desenvolvimento trouxeram para a Pedagogia importantes contribuições acerca da criança. “[...] A psicologia nasceu de fato no dia em que se percebeu que a relação da criança com seu meio não é apenas a relação possibilitada pelo estado ou grau de seu desenvolvimento fisiológico (MERLEAU-PONTY, 2006c, p. 476). Durante vários anos, foi essa a fonte, da qual a Pedagogia bebeu e recebeu (e ainda assim o faz) por herança a compreensão da criança, principalmente a partir de autores como Piaget, Vigotsky e Wallon, cujos trabalhos são frequentemente tratados nos cursos de Pedagogia. Merleau-Ponty (2006c, p. 84- grifos do autor) afirma, ao tratar da relação entre pedagogia e psicologia da criança, que “[...] a pedagogia não é aplicação da psicologia, ela é psicologia da criança. Assim como não há médico prático puro, é impossível separar observação de ação, [...] toda pedagogia é ao mesmo tempo psicologia, ao menos implícita”.

Esses estudiosos buscaram mostrar que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio. Apesar de os estudos desses teóricos não serem concordantes em todos os aspectos, possibilitam relevantes compreensões sobre o desenvolvimento infantil, influenciando, as ações em muitas das escolas infantis brasileiras.

As teorias sociointeracionistas concebem o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão à sua volta. Pelo contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como pela interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a

capacidade afetiva, a sensibilidade, a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. A articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo) não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada.

Embora reconheça a contribuição dos estudos de Piaget, em especial sua observação sobre as crianças, Merleau-Ponty faz uma crítica à psicologia genética e sua influência na educação, destacando que nessas áreas a criança vista pelo adulto transforma-se em objeto de conhecimento, havendo a necessidade de subverter essa lógica, considerando a história, os afetos e os fenômenos da linguagem e da comunicação.

Tomemos como exemplo um dos pontos de discordância, dentre outros, entre os dois autores. Conforme Piaget, até cerca de sete anos, a linguagem é autoexpressão e não comunicação devido à linguagem egocêntrica, sendo a ecolalia⁸ uma de suas manifestações. Como numa espécie de jogo, a criança repete as palavras. Nessa repetição, ela amplia sua conduta e sente prazer em exercitar a linguagem como manifestação da vida imaginária. Para a fenomenologia, esse aspecto da linguagem da criança não é uma forma menor de expressão, e nem uma etapa a ser superada por formas lógicas, como principia Piaget, que não reconhece que o fenômeno também está presente na linguagem do adulto, na poesia, além do que a passagem para uma linguagem objetiva também pode ser considerada como empobrecimento (MERLEAU-PONTY, 2006c).

Portanto, a perspectiva merleau-pontiana atenta-nos para a compreensão integral do ser, em que

[...] a criança é o que nós acreditamos que ela é reflexo do que queremos que ela seja. Somente a história pode fazer-nos sentir até que ponto somos os criadores da mentalidade infantil. Ela nos mostra as variações concomitantes e nos faz sentir, por exemplo, que as relações de repressão com a criança, que acreditamos fundadas numa necessidade biológica, são na realidade expressão de certa concepção da intrasubjetividade (MERLEAU-PONTY, 2006c, p. 85).

Se Piaget procura compreender as concepções da criança, traduzindo-as para o seu sistema de adulto, baseado na lógica formal, para Merleau-Ponty, precisamos abster-nos desse vocabulário e desses conceitos do mundo adulto. Nesse sentido, irá se aproximar do pensamento de Wallon, da história, da psicanálise e das artes moderna e contemporânea.

⁸ s. f. [Medicina] Repetição involuntária de frases ou palavras. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ecolalia/>

Apoiada no pensamento de Merleau-Ponty, penso ser imprescindível incluir também na pedagogia as discussões da psicanálise sobre a lógica da criança e suas formas de expressão. É preciso reconhecer a arte e o imaginário como atributos essenciais para formação do pensamento, assim como dispor um olhar intenso e crítico sobre as questões históricas para a compreensão de criança e de infância. Portanto, se

[...] a criança não é um adulto em miniatura, com uma consciência semelhante à do adulto, porém inacabada, imperfeita – essa ideia é puramente negativa. A criança possui outro equilíbrio, e é preciso tratar a consciência infantil como um fenômeno positivo (MERLEAU-PONTY, 2006c, p. 165).

Nesse sentido, para além do formalismo, precisamos considerar o jogo, o sonho, a imitação, o imaginário e a afetividade nas práticas educativas.

Comumente, a visão que permanece nas escolas é a do “desenvolvimento” enquanto etapa, processo, sequência, associado à ideia de estímulo/resposta ou ensino-aprendizagem. Esses princípios se revelam em várias colocações, como a de Mirela ao afirmar que “[...] no dia a dia a gente vê o desenvolvimento tanto cognitivo quanto motor [...]”. Para a arte-educadora Marina, o “desenvolvimento” pode ser visto como algo que acontece em vários âmbitos: motor, cognitivo e social, dentre outros. Segundo ela, os estímulos provenientes do trabalho com a arte-educação “[...] possibilitam o desenvolvimento de coordenação motora, capacidade criadora, concentração, imaginação...”

Para arte-educadora Aline, o “desenvolvimento” também é algo processual, em que há uma relação que envolve possibilidades, investimentos e resultados. Na ótica dela, “[...] é tipo assim... uma sementinha, que você planta e tem que regar e cuidar para que ela cresça forte e linda”.

É importante lembrar que cada criança é única. Por isso, estímulo algum é neutro ou tem a mesma resposta em cada criança. Nesse exercício de subjetividade, cada criança expressa suas descobertas e responde às convocações do meio. Portanto, a reação não depende de uma ação exterior, visto que é fruto de uma ação de decisão interior do próprio organismo agente. Isso se dá de forma tal que se vê longe da determinação externa para reações exteriorizadas, em que a reação relaciona-se bem mais à necessidade prática do que enquanto resposta ao estímulo. “No estudo científico do comportamento, deve-se rejeitar como subjetivas todas as noções de intenção ou de utilidade ou de valor, porque elas não têm fundamentos nas coisas e não são determinações intrínsecas delas (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 35).

Assim, toda excitação demanda uma resposta ativa, como uma complexa decisão que o organismo produz, enquanto ser dinâmico, perceptivo e sensível. Segundo Merleau-Ponty (2006a, p. 55), “[...] mesmo se existissem estímulos, receptores, trajetos nervosos específicos, eles não poderiam explicar por si mesmos a adaptação do reflexo ao estímulo”.

A pedagogia vê a criança “[...] do lado do adulto” (MERLEAU-PONTY, 2006c, p. 85). Assim, as ideias de estímulo/resposta, ou ensino-aprendizagem que costumam gerar organização para os trabalhos pedagógicos, requerem cuidados e atenção para não vermos frustrados os projetos de trabalho que não se apresentam prontamente conforme as expectativas das respostas ou de desenvolvimento “previsto”. Consoante Merleau-Ponty, (1975, p. 76):

É bastante evidente que falamos de uma resposta ‘adaptada’ ao estímulo ou de uma sequência de movimentos ‘coerentes’, exprimimos relações concebidas por nosso espírito, uma comparação que ele faz entre o ‘sentido’ do estímulo e o ‘sentido’ da reação, entre o ‘sentido total’ da resposta e os movimentos parciais que o compõem. Essas relações de sentido pelas quais definimos a ordem resultam justamente de nossa própria organização.

Com uma visão parecida, Marcia associa o desenvolvimento a uma espécie de despertamento. É o “desabrochar”, diz ela. A ideia de desenvolvimento como algo que rompe e inaugura uma nova etapa, mais ampla em relação à anterior, está presente em sua fala. Segundo a professora, o desenvolvimento é algo que surge inesperadamente, brota, eclode, se mostra. Em seus dizeres: “[...] eu acho que é o que tá preso na gente e de repente sai... acho que é o desenvolvimento”.

O aparente desabrochar é uma resposta, fruto de escolhas que de alguma maneira o organismo faz. Conforme Merleau-Ponty (2006c, p. 494, grifo do autor), “[...] um fenômeno não tem *uma causa*, ele é a intersecção de uma série de condições. Por isso, para ter uma psicologia científica, não devemos notar correlações, mas construir as variáveis de que dependem os fenômenos”.

A partir dessa lógica do autor, ao invés de buscarmos entender os fenômenos sob uma compreensão de causalidade, precisamos inicialmente entender quais as variáveis que se relacionam com ele. Na compreensão do desenvolvimento infantil, é fundamental o entendimento de que há uma teia de relações em que a criança se engaja: família, sociedade e cultura, dentre outras, cujo “desabrochar” revela seu envolvimento, percepções e descobertas existenciais.

Cleide compreende o “desenvolvimento” sob uma perspectiva semelhante, como sendo processual, que se desdobra aos poucos e por etapas que ampliam as possibilidades, as potencialidades corporais e relacionais. Esses princípios estão expressos em sua fala:

O desenvolvimento da corporeidade? A meu modo de ver, é você sair de uma etapa que você não sabe que ela existe, que é possível, que você não pode, pra uma etapa que você pode. Que tudo pode. A imaginação pode, o corpo pode, rolar pode, sem bater no outro, sem incomodar o outro, sem agredir o outro...

Por essa fala, perguntamo-nos: o que pode ou não pode é definido por quem afinal de contas? De quem é esse poder? Pela fala exposta, “tudo pode”, mas desde certas “condições” ou regras implícitas, em que, por exemplo, pode-se fazer algo, mas a partir do respeito aos outros ou de certas “convenções” sociais fundadas no respeito mútuo.

Ao nascerem, as crianças já estão inseridas em uma herança cultural da qual vão se apropriando e compreendendo melhor à medida que as experiências do seu existir se desdobram. De acordo com Merleau-Ponty (2006c, p. 377): “A cultura pode ser definida como o conjunto das atitudes tacitamente recomendadas pela sociedade ou pelos diferentes grupos nos quais vivemos, atitudes que estão inscritas na ordem material de nossa civilização”.

Na perspectiva de Merleau-Ponty (2006c), primeiramente, a criança imita o adulto, e o faz da melhor maneira como lhe é possível. Posteriormente é que atribuirá um sentido ou compreenderá esse comportamento. “[...] Imitar não é fazer como outrem, mas chegar ao mesmo resultado” (MERLEAU-PONTY, 2006c, p. 25). A imitação na infância visa a um resultado global, pois o objeto inicial da criança é o resultado obtido pelo outro mesmo que não compreenda exatamente os meios para atingi-lo. Portanto, as primeiras expressões da criança se dão por padrões preestabelecidos cultural e socialmente, porém traz sempre algo à medida que reconhece suas possibilidades de singularização em que se revelam as suas distintas nuances na relação com o outro e o mundo.

A arte-educadora Marina pensa parecido. Para ela, o “desenvolvimento” se dá por meio da integração e das experiências, em um esforço íntimo de compreender a própria experiência e explorar suas possibilidades. Ao buscarmos conhecimentos ou respostas para possíveis indagações, mobilizamos forças tais que nos conduzem ao desenvolvimento e que, conforme ela, significa “[...] estar envolvido, presente e tentar, tentar, fazer, fazer, tentar, fazer... é uma busca”.

A professora Cleide reforça essa ideia do corpo protagonista, integral, dono de si, que age, pensa, sente e por isso movimenta-se em prol daquilo que deseja. Segundo a professora, o desenvolvimento “[...] é um espaço, assim, que eu posso dominar meu corpo, meu pensamento, tudo junto. Meu corpo, meu pensamento, meu movimento, tudo junto”. Embora tenhamos nessa fala aparentemente reforçada a ideia de desenvolvimento fragmentado, durante a entrevista, a professora reforçou com gestos e empenho de voz a expressão *tudo junto*, permitindo-me perceber uma forte tendência à compreensão de desenvolvimento numa perspectiva integral.

Ter o outro como estimulador do desenvolvimento também é uma ideia frequente entre educadores e arte-educadores, que atravessam várias das falas apresentadas. Etimologicamente, a palavra pedagogo significa “o escravo encarregado de levar a criança para as escolas, chamado de “paidagogus”⁹; ou seja, o condutor. Tanto as professoras quanto as arte-educadoras se reconhecem como importantes parceiras para o desenvolvimento das crianças, quando ensinam algo a elas, realizam atividades juntas e compartilham experiências de aprendizado mútuos, que são significativos para ambos.

Na perspectiva de Aline, estar próximo às crianças é um fator colaborativo para que elas aprendam e cresçam. Vemos também em sua fala a ideia de “desenvolvimento” associada à evolução, crescimento. Em seus dizeres: “[...] de positivo, vejo o contato mais próximo de ajudar essa criança a se socializar e se expressar para ela crescer, desenvolver melhor”. A arte-educadora principia que o desenvolvimento acontece por meio do contato com outro, em que a criança se autodescobre e se fortalece, e que o desenvolvimento é um processo, que acontece aos poucos e vai, assim, revelando as potencialidades da criança, semelhante a uma planta que necessita de cuidados. De acordo com ela, o desenvolvimento é como “[...] uma semente que precisa de nosso contato para que ela possa se descobrir para crescer forte”. Consoante Merleau-Ponty (2006c, p. 84), “[...] as relações entre educador e criança não são acessórias, mas essenciais à situação”. Há, no entanto, que se ter o devido cuidado de não olhar a criança sob a ótica adulta, como um ser frágil, dependente, já que “[...] a pedagogia será, portanto, a descrição da imagem que o adulto tem da criança (MERLEAU-PONTY, 2006c, p. 85)”. Assim, se a escola, os educadores cristalizarem a visão de que a criança precisa do contato adulto para desenvolver-se, há o perigo de crer que somos nós que determinamos aquilo que a fará desenvolver, o que lhe é bom, necessário a partir da nossa ótica.

⁹ Disponível em: www.dicionarioetimologico.com.br/pedagogo

A inserção do adulto como presença constante na vida da criança é vista por Merleau-Ponty como imprescindível. É mister sua presença na inserção cultural das crianças, cuja imitação é uma das vias dessa relação. É importante estar atento para não incorrer em um erro comum entre os adultos de antecipar-se com relação às problemáticas infantis, fazendo perguntas à criança que ela ainda não fez, querer despertar-lhe comportamentos que não fazem parte do seu rol de interesses, desejar que ela apreenda comportamentos ou conteúdos que não fazem sentido para ela naquele momento. Isso pode gerar autoritarismo ou sucumbir seu potencial de interesse pelas descobertas. Em contrapartida, deixar a criança sem mediação alguma também é um equívoco. Há que se ter a devida sabedoria para olhar junto com ela, compreender seus interesses, expor seus encantamentos e estimular seu olhar, cujas singularidade e subjetividade das experiências sejam capazes de gerar o encantamento e o prazer de ver e sentir a vida em seu caráter de facticidade. Conforme Merleau-Ponty (2006c, p. 86),

[...] em nossas relações com a criança, a criança é aquilo em que nós a transformamos. Isso não é importante se sabemos o que introduzimos (ver em toda resposta da criança uma reação à pergunta do adulto) [...] é preciso saber separar, pouco a pouco, o que vem de nós e o que é dela.

Na visão de Cleide, todos, professoras, arte-educadores e crianças, são beneficiados pelo contato e aprendem, crescem juntos. Em sua fala: “[...] de positivo, o que eu te falei, é muito bom pra eles e pra nós também”. Márcia contribui para reforçar esse entendimento ao afirmar que “[...] são vários aspectos... é o desenvolvimento social [...], deles comecem a conviver uns com os outros”.

É possível perceber nas falas, nos gestos e pelo envolvimento dos educadores e arte-educadores com o projeto que eles acreditam que o tipo e a qualidade do conteúdo proporcionado à criança contribui para o seu “desenvolvimento”, revelados em especial nas falas de Marina e Cleide. A arte-educadora, ao ser perguntada sobre o desenvolvimento das crianças, disse que este ocorre devido à variedade do conteúdo artístico presente nas aulas de arte, dizendo: “Sim! As aulas para Educação Infantil são aulas de arte, além de trabalharmos teatro, trabalhamos música, artes plásticas, dança [...]”. Para Cleide, o teatro abre possibilidades para novas descobertas corporais e ampliação do movimento, dentre outros. Quando se muda o movimento, que não é algo mecânico, mas na perspectiva da arte (dança, teatro, desenho...), é forma e expressão, têm-se novas construções e por sua vez outros olhares sobre a realidade. Consoante Merleau-Ponty (2011, p. 203):

O corpo é o nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico, ora brincando com os seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significado: é o caso dos hábitos motores como a dança. Ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural.

Conforme a referida professora, o projeto amplia a autoconfiança dos alunos e rompe com as limitações que eles trazem e que a escola também constrói e/ou tende a reforçar. Assim, ela afirma: “Porque a criança vem com um monte de limitação e a escola coloca outro, e as atividades dizem que pode. Aí, pelo Projeto, você vê que pode, é possível [...]”.

De acordo com Pereira e Bonfim (2014, p. 141), a escola impõe limitações à corporeidade das crianças à medida que relega a um segundo plano a sua capacidade de expressão, que repercute tanto nos corpos das crianças quanto no trabalho pedagógico, em que

[...] são insuficientes as práticas pedagógicas que privilegiem apenas a dimensão cognitiva em sala de aula, ignorando ou dando menos valor à outras instâncias tão importantes quanto aquela para a formação humana, como a motricidade, as emoções e os sentimentos. A fragmentação não marca apenas os corpos na escola, mas também a organização do tempo/espaço; a organização das provas e outras atividades avaliativas; os horários pré-fixados e restritos a cada disciplina; a invisibilidade das atividades que ameaçam a ordem e o controle dos corpos, como aquelas desenvolvidas numa perspectiva lúdica e artística; e ainda a disposição especial da carteira; as filas rigidamente organizadas nos corredores e no pátio.

Para a professora, o Projeto possibilita trabalhar várias dimensões do movimento, como expressão da corporeidade, principalmente pela via artística teatral: “[...] então, com o teatro, a gente percebeu que podia mudar aqueles movimentos”.

Vimos, portanto, que, embora as considerações sobre o desenvolvimento das crianças, trazidas pelas educadoras e arte-educadoras centrem mais na compreensão de que ele é um processo que acontece por meio de etapas, intenções e estímulos, não descartam o viés fenomenológico de compreensão do desenvolvimento infantil quando consideram o conhecimento do corpo como condição para aprendizagem; quando compreendem e valorizam a comunicação, a fala e as demais expressões das crianças; quando valorizam pensam as relações como importante meio para aprendizados mútuos; quando se dão a oportunidade de refletir sobre as ações pedagógicas e as experiências vividas pelas crianças

junto com elas e vislumbram possibilidades dinâmicas do conhecimento contemporâneo, advindo da vida social e da cultura, como ficou expresso em alguns momentos da entrevista.

As professoras e arte-educadoras não têm uma perspectiva fenomenológica sobre a vida infantil. Trazem fortemente a ideia do “desenvolvimento” conforme concepção tradicional. No entanto, caminham para alguma compreensão da vida da criança com viés fenomenológico, quando deixam antever em suas falas que elas percebem o envolvimento da criança com a sua realidade, o significado das relações que elas constroem, o prazer que expressam quando realizam algumas atividades ou quando se propõem a experimentar algo, e que tudo isso se revela em uma corporeidade, uma subjetividade, em que há beleza no fato de cada um ser é de um jeito, tem um gosto e realiza as coisas à sua maneira.

4.4.6 A presença do lúdico nas aulas do APTP

A pesquisa mostrou que o lúdico é um ponto relevante dentro do APTP, e que as atividades propostas pelo grupo possibilitam um contato maior das crianças com a arte, o que contribui para a formação integral e a ampliação das potencialidades da corporeidade infantil.

O protagonismo do corpo que vivencia a arte e a ludicidade vê ampliada a sua condição de corporeidade na medida em que há uma (inter)relação entre as percepções, as sensações e as elaborações cognitivas do que é experimentado, significando e/ou (re)significando o vivido. Segundo Pereira (2010, p. 215):

Arte e ludicidade apresentam características comuns que são fundamentais para a integração das características constitutivas do ser-cognição, motricidade e afetividade: a vivência do momento presente (do aqui-agora); maior percepção de si e do outro; vivência do mundo da fantasia e imaginação; da criatividade e da autonomia; contato com o sensível; possibilidade de criar e transformar. A atividade artística, assim como a lúdica, não é apenas um passatempo, muito mais que isso, é um tempo que a criança passa consigo mesma, que tem um fim em si, não sendo um meio de atingir algo mais adiante. É um tempo em que organiza aspectos do seu ambiente com os quais interage em um todo significativo.

As atividades de arte-educação, por terem o lúdico como base, oportunizam ao aluno atividades comumente mais ricas, que lhe permitem expor seus pontos de vista, reformular hipótese, argumentar, questionar, refletir, descobrir e agir. É por meio do brincar que a criança reflete sobre a realidade, libera sentimentos, expressa opiniões, questiona regras e papéis

sociais, e experimenta diversas formas de comportamentos, compreendendo limites e desvendando o mundo ao seu redor.

A ênfase nas experiências lúdicas como proposta pedagógica pode contribuir, significativamente, para o desenvolvimento integral da criança, sendo mediada por conhecimentos teórico-práticos da corporeidade na escola. Os professores, muitas vezes, se perdem ao tentar colocar em prática a ludicidade, principalmente pelo modelo escolar fechado, pautado no ideário capitalista, que sobrepõe a razão às outras instâncias humanas, desvalorizando as atividades lúdicas e expressivas por acreditar que essas não são produtivas (PEREIRA; BONFIM, 2014, p. 147).

Para a arte-educadora Marina, um dos pontos positivos do Projeto é o fato de o APTP propiciar experiências diretas com a arte no contexto escolar. Ela ressalta em sua fala: “Ah, têm muitas coisas positivas, viu... [pausa]. O que mais acho positivo é a oportunidade que o Projeto leva para dentro das escolas, o contato com a arte, as vivências...” as Figuras 46 e 47 são das crianças da escola EMMJ em um momento interativo de produção de arte por meio de dobraduras. Percebe-se pela Figura 46 que, embora as crianças tenham sido orientadas a fazer de uma determinada maneira – aliás, uma prática comum nas escolas, em que as produções são feitas a partir de um modelo –, a criança da esquerda fez um pouco diferente, mostrando que a subjetividade está presente.

Figura 46: Crianças trocando ideias sobre suas produções



Figura 47: Crianças se divertindo com suas produções



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Aline também concorda que há muitos pontos positivos no projeto. Segundo a arte-educadora, o Projeto é uma proposta potente na formação da criança. Várias vezes, ao ser solicitada a dizer sobre as contribuições do APTP para a criança, fazia pausas de reflexão, buscando trazer para um plano cognitivo algumas compreensões sobre o Projeto. No entanto,

todo o seu corpo se mobilizava nesse momento, em que a reflexão se expressava em leves sorrisos, olhares alegres, falas entusiasmadas, num misto de admiração, respeito e alegria ao dizer dele: “Nossa, mas são tantas coisas. Deixa eu pensar...” Socialização, expressão e desenvolvimento foram pontos ressaltados por ela como importantes contribuições que o APTP traz para a criança. Nessa perspectiva, a corporeidade infantil é considerada, uma vez que o sujeito (criança) é visto e tratado como alguém que se relaciona, se expressa e cresce nas ações de compartilhamento e aprendizados mútuos. Nos dizeres de Aline:

Acho que tem mais coisas positivas [risos]. Aliás, sou suspeita para falar porque tenho uma relação de muito amor, [...] eu gosto demais do Projeto. [...] de positivo, vejo o contato mais próximo de ajudar essa criança a se socializar e se expressar para ela crescer, desenvolver melhor.

A ideia de que o “desenvolvimento” das crianças é favorecido por propostas lúdicas é partilhada por Mirela. A maioria das professoras entende o desenvolvimento sob uma visão piagetiana, etapista e sequencial; ou seja, como desenvolvimento cognitivo, motor, social, afetivo etc., conforme nos diz Mirela: “Então, [...] no dia a dia, a gente vê o desenvolvimento tanto cognitivo como motor, [...] e isso a gente trabalha, como vocês sabem, de várias maneiras, principalmente pelo lúdico”.

Algumas falas das professoras indicam que elas compreendem que há uma relação dialógica entre corporeidade, arte, ludicidade e desenvolvimento. Conforme Mirela, o desenvolvimento é o aprendizado que se dá por meio corpo, dos sentidos, das relações e do lúdico. Nas palavras da professora: “E aí, a gente percebe, trabalhando essa parte, a gente vê o desenvolvimento deles. E o desenvolvimento é o aprendizado junto [...], com o corpo, com os sentidos [...]”.

A apreensão do mundo se dá como um ato complexo, em que a realidade se revela dentre as inúmeras possibilidades existenciais. E a cada instante, somos plenos, completos para o momento de determinada realidade que temporariamente nos toca como verdade, a ser transformada, modificada por um devir que se soma e se re(significa) a partir de novos olhares e experiências, dando-lhe, por sua vez, uma nova roupagem. Os caminhos educacionais que se desdobram na relação arte/ludicidade permitem que enveredemos por estradas de produções criadoras mais criativas. De acordo com Duarte Jr. (2008, p. 61, grifos do autor):

[...] nisso reside a *capacidade criadora*: construir a partir do existente, um sentido que norteie nossa ação enquanto indivíduos. Ou seja: reside na busca de *ossos* valores, dentro dos inúmeros provenientes da estrutural cultural [...] valores e significados impostos tornam-se, portanto, insignificantes. A educação é fundamentalmente um ato carregado de características lúdicas e estéticas. [...] quando a educação não leva o sujeito a criar significações fundadas em sua vida, ela se torna simplesmente um adestramento [...].

Marcia compartilha dessa ideia expressa em sua fala. Para ela, as aulas do APTP ajudam os alunos a se tornarem mais criativos, menos tímidos e mais participativos.

A aula da Aline ajudou até nesses alunos, eles ficavam mais interessados, e os outros indo atrás. Entendeu? Ela fez com que os outros ficassem mais criativos e os outros que ficavam mais tímidos conseguiram participar das dramatizações.

Nesse íterim, tanto as professoras quanto as arte-educadoras reconhecem a importância da arte-educação para o “desenvolvimento” das crianças, bem como o valor do lúdico na sua formação. Conforme elas, as ações educativas pautadas nessas propostas são elementos enriquecedores e mobilizadores das capacidades infantis. Também, para (PEREIRA, 2010, p. 216):

As atividades de arte-educação permitem à criança o aprendizado da sensibilidade, a tessitura de relações com o mundo, estimulando sua autoexpressão, reforçando sua individualidade, ampliando a consciência de suas potencialidades, do meio e das possibilidades de atuar sobre ele.

Na visão de Cleide, embora o APTP proponha um brincar dirigido e intencional, a maneira de brincar com o corpo e o caráter lúdico advindo das propostas educativas que associam corpo e arte fazem com que as crianças não percebam que há objetivos a serem alcançados, uma vez que se sentem livres nas atividades. Na fala da professora:

Agora, os meninos do teatro, o que eles fazem, o Projeto, ele vem com uma nova proposta: vamos brincar com o corpo. [...] mas atrás desse brincar, é um brincar dirigido, ele tem um objetivo. E que a criança nem percebe que os objetivos estão sendo alcançados. Mas o objetivo ele [o arte-educador] sabe.

Professoras e arte-educadoras concordam que o contato com a arte possibilita à criança uma compreensão pessoal e social mais ampla e que isso repercute tanto em nível individual quanto coletivo. A corporeidade é laborada onde o sujeito se torna mais disponível às experiências humanizadoras. No desvelar da experiência artística, temos a corporeidade como

fundamento básico das formas de comunicação, contato e conhecimento das experiências sensíveis do mundo vivido. “Toda aprendizagem tem uma inscrição corporal” (ASSMANN, 1995 p. 47). Assim, o corpo, ao ser despertado para o desejo, para a ludicidade, o prazer e os afetos, dentre outros, adquire conhecimentos mais profícuos, com aquisição de conhecimentos e uma aprendizagem, que não se confunde com adestramento, mas que seja carregada de sentido existencial.

Segundo Aline, os alunos gostam do contato com as artes, e isso traz mudanças individuais e coletivas na compreensão e na participação diferenciada em sociedade: “[...] ajuda a terem uma visão e uma participação diferente para a vida, com esse contato mais próximo com a arte, porque a gente trabalha um monte de coisa que elas gostam, que vai ajudar a criança a trabalhar o coletivo e o individual”. Pensa ainda que o APTP oferece contato enriquecedor para os alunos e a escola e repercute na sociedade, em que “[...] o que é realizado pelo Projeto oferece um contato enriquecedor, tanto para os alunos quanto para a escola toda, e se a gente pensar bem, pra sociedade também [...]”.

Embora as propostas curriculares da Educação Infantil contemplem a arte como importante trabalho na escola, as práticas das professoras e arte-educadoras não são iguais. Tanto a observação participante quanto as falas indicam que o professor tende a trabalhar a arte numa perspectiva mais “pedagogizada”, com objetivos claros e definidos, expressos no próprio planejamento escolar. As arte-educadoras trabalham mais a arte pela arte, sem muita preocupação estética e de forma mais livre, enquanto as professoras buscam resultados e têm expectativas estéticas quanto às produções. A Figura 48 é de uma produção das crianças a partir de uma história. Apesar de buscarem oferecer mais liberdade do que a dos professores para as produções, algumas ainda versam sobre a ideia de um modelo previamente definido.

Figura 48: Casinhas de gnomos

Fonte: arquivo da pesquisadora.

Há uma diferença básica entre o sentido da arte para o adulto e para a criança. Para a criança, a arte não tem propriamente um *valor estético*; ou seja, uma intenção ou preocupação de produzir algo belo ou harmonioso. Mas as experiências com a arte contribuem, por sua vez, para o desenvolvimento de uma consciência estética. De acordo com Duarte Jr. (2008, p. 112), “[...] a atividade artística, no mundo infantil, adquire características lúdicas, isto é, um sentido do jogo em que a ação em si é mais significativa que o produto final conseguido”.

Na Educação Infantil, quando os Referenciais Curriculares Nacionais (1998, p. 113) apresentam a proposta de arte para as crianças, propõem um trabalho mais focado em Artes Visuais, em que “[...] pode-se esperar que as crianças utilizem o desenho, a pintura, a modelagem e outras formas de expressão plástica para representar, expressar-se e comunicar-se”. O referido documento traz ainda as áreas do conhecimento de Movimento, Música e Artes Visuais, separadamente, compondo um campo de conhecimentos específicos e com orientações de atividades práticas para cada campo. Isso nos leva, de certa forma, a questionar essa divisão quando pensamos no corpo como um todo e que na escola é deveras difícil dizer onde começa um e termina o outro; ou seja, o que é apenas Movimento, e não Música, ou o que é apenas Arte, e não é Movimento. Trabalhar com a superação das especificidades propostas por cada área de conhecimento é também um desafio de superação de dualismos e pode indicar caminhos mais abertos e flexíveis, que considerem as ações educativas como um fenômeno integrado e se afiniza com a noção de indivisibilidade da corporeidade. E a arte é justamente esse viés que perpassa as ações humanas, imprimindo-lhe um caráter formativo mais humano, sensível, ético e estético. Segundo Porpino (2006, p. 112): “A realidade do

corpo é complexa e não fragmentada, alimentando-se da capacidade de conviver com paradoxos e antagonismos. A arte por sua vez, parece permitir ao corpo a vivência dessa flexibilidade, dessa plasticidade”.

Nas propostas desenvolvidas pelo APTP, corpo, movimento, arte, música e literatura estão integrados, compondo uma proposta única e ousada, uma vez que, além de uma literatura bem interessante, as arte-educadoras trabalham com música, dança e dramatização com base teatral. Na fala de Márcia, “[...] além das histórias, na minha sala, ela trabalhou foi mais música, dança e a dramatização”. Para a arte-educadora Marina, o APTP é um meio pelo qual a criança pode ter experiências significativas com o teatro na escola. Em seus dizeres: “Eu vejo como uma possibilidade que a criança tem para uma vivência teatral nas escolas”.

Essa vivência teatral, que é proposta pelo APTP, integra as diversas manifestações artísticas, e por isso vai além do trabalho proposto para as Artes Visuais. Nessa perspectiva, o corpo em sua integralidade vê-se na eminência de concretizar suas experiências pela construção de um sentido advindo da relação com o contexto, em que verte suas percepções em produções artísticas. Consoante Machado (2012, p. 18):

A corporalidade não se separa nem do tempo nem do espaço vividos, nem tampouco do mundo ao redor ou da cultura local; nesse sentido, não haveria ‘indivíduo’: há corporalidades, personalidades em relação; seres-no-mundo em processos de descoberta e encontro. A plasticidade de si e do mundo transformadas espacialmente em desenhos, telas, objetos, painéis... são as possíveis presentificações dos seres-no-mundo, a partir do que se habituou nomear as artes visuais”.

Infelizmente, “[...] em muitas propostas, as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados” (RCN, 1998, p. 86). A fim de concretizar as propostas curriculares para Artes Visuais na Educação infantil, é preciso atravessar as fronteiras de uma prática comum de oferecer às crianças algumas atividades praticamente já construídas, conforme os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998, p. 86):

As Artes Visuais têm sido, também, bastante utilizadas como reforço para a aprendizagem dos mais variados conteúdos. São comuns as práticas de colorir imagens feitas pelos adultos em folhas mimeografadas, como exercícios de coordenação motora para fixação e memorização de letras e números.

Por meio da OP, pude ver que as propostas de atividades do APTP não chegavam “prontas” e vinham sempre com recursos materiais, trazendo objetos inusitados, a fim de fomentar a imaginação e a criatividade das crianças. Percebi uma organização, mas não um acabamento, apenas algumas coordenadas, para iniciar o trabalho. Ambas as professoras, ao iniciarem as aulas, explicavam o que tinham preparado para aquele dia e apresentavam um breve roteiro do que iria acontecer. Porém, deixavam na penumbra o que se daria a partir do momento quando as atividades começavam. Não vi engessamento de propostas do tipo, “Vamos todos ter que fazer isso para se chegar àquilo”, e sim “Vocês topam fazer isso? E agora, como podemos fazer? Vocês já experimentaram isso? O que será que vai acontecer? Quem quer usar isso ou aquilo?” A dinâmica não era dar resposta, mas fomentar possibilidades, em que as várias escolhas eram acolhidas com respeito, valorizando a forma de ser, viver e fazer das crianças. Essas ações dialogam com os relevantes apontamentos trazidos por Machado (2012, p. 11) para um ensino de artes significativo:

Seria a primeira pergunta a ser feita: ‘o que já sabem as crianças e os jovens sobre música, dança e teatro, artes visuais?’ Trocando em miúdo, como trabalhar com um repertório inicial de maneira antropológica, o que significa levar em conta os modos de vida dos alunos e das comunidades às quais pertencem? Como cativar crianças e jovens para que eles mesmos desejem intensamente fazer música, dançar, fazer teatro, pinturas, esculturas e outras tantas criações, *performances* encarnadas em poéticas próprias? O que seria um ‘bom ambiente’ organizado pelo adulto e pela instituição onde trabalha, de modo que as crianças e os jovens queiram de fato ser parte daquele cenário?

É importante, portanto, que a arte seja reconhecida e tratada no âmbito escolar como algo essencial à vida, quer desejamos que o mundo seja mais instigante, interessante e atrativo. Para tal, precisa ocupar os primeiros planos da formação educacional e não ser apoio para a aprendizagem de outros conteúdos. Segundo Porpino (2006, p. 42:)

Se a arte permite a interpretação do mundo de forma poética, a criação de novas possibilidades de viver e o desvelamento da existência intercorporal, tratá-la como apêndice da educação sistematizada significa reduzir suas possibilidades educativas e também negar a experiência sensível e o corpo como produtor desse conhecimento.

As atividades desenvolvidas pelo APTP trazem o teatro como base central e têm, como contorno de ações, atividades de produção de artes visuais que se desdobram em uma espacialidade de um corpo que experimenta desenho, pintura, colagem, recorte, música,

dança, dramatização, movimento, jogos, brincadeiras etc., propiciando um trabalho mais intenso com a corporeidade infantil; ou seja, na perspectiva integral de um corpo que sente, pensa, age e brinca. As Figuras 49, 50 e 51 ilustram uma apresentação cênica de duas histórias construídas com as crianças, bem como os adereços, falas e marcações elaboradas por elas.

Figura 49: Apresentação teatral



Figura 50: Apresentação teatral



**Figura 51: Professora e arte-educadoras
juntas em apresentação**



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Essas práticas dialogam com as ideias de Machado (2012, p. 18):

Corporalidades e espacialidades são experiências gêmeas. O espaço corpo próprio, meu 'eu', vai ao encontro do mundo e do outro: a espacialidade revela minha relação com tudo que me rodeia, de modo concreto, material, sensível-sensorial. O trabalho com desenho, construções, pintura, argila, quadrinhos, painéis e tudo o mais enriquece meu conhecimento da corporalidade, do outro e do mundo, e me chama para a concretude do brincar na chave da teatralidade (usufruto do corpo e dos objetos criados para brincar).

A atividade artística ajuda a criança a organizar suas experiências. Na ótica de Duarte Jr, 2008, p. 112):

Desenhando, pintando, esculpindo, jogando papéis dramáticos etc., a criança seleciona os aspectos de sua experiência que ela vê como importantes, articulando-os e integrando-os num todo significativo. Assim, ela busca um sentido geral para a sua existência, percebendo o seu eu como um todo integrado e relacionado a seu ambiente.

Assim, quando a escola se abre às produções artísticas infantis, cria condições para que os alunos entendam os contextos sob os quais se desdobram a arte. Quando plenifica as possibilidades de um contato frequente das crianças com as diversas modalidades artísticas, cumpre importante papel de despertamento do sujeito para o conhecimento. Ela fomenta seu olhar, convida sua sensibilidade e torna o ato educativo mais interessante e carregado de sentidos.

Sendo a arte a dimensão poética da vida, ela é tão fundamental quanto a dimensão prosaica, que ainda é tão supervalorizada em nossa cultura. Essa dimensão poética, que é gerada no corpo pela arte, abre tanto as perspectivas para a compreensão do próprio corpo quanto do mundo que ele vive e expressa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo visto sob um olhar fenomenológico é poesia, pois é construção; inacabado, desafiador, um mundo encarnado e visceral, agridoce. O olhar fenomenológico nos expõe um sentido de humanidade amplo, em que caem por terra boa parte dos preconceitos. Ao se valorizar a subjetividade, diminuem-se as barreiras das diferenças ao considerar a corporeidade como dimensão humana e imprime-se mais alegria e prazer nas relações pelo encantamento dos encontros e o desvendar das diversas situações do ser situado.

Mas a sociedade em que vivemos, infelizmente, não comunga esse olhar. Viciamos nossas ideias, que permanecem calcadas em verdades tão efêmeras e pouco sustentáveis e nos dão apenas a certeza da fragilidade. No entanto, somos também fortes, aprendizes no tempo, instante a instante, condição que não devemos negligenciar pelo fechamento às possibilidades das experiências do momento presente. Se somos convocados pela realidade a ver de forma diferente, uma vez que há vários pontos de vista e estes são apenas a vista de um ponto, é interessante não permanecermos nas ações cômodas daquilo que consideramos o ideal, porque há algum tempo “vem dando certo”.

No âmbito escolar, a ausência desse olhar se reflete em práticas que objetivam o “desenvolvimento” da criança a partir da organização de uma série de atividades, visando aos desenvolvimentos motor, cognitivo, social, psicológico etc. Para tal, fraciona-se o tempo, busca-se a disciplina e a ordem como condições das metas, estrutura-se o espaço visando à segurança dos corpos e tem-se como proposta central oferecer à criança estímulos diversos, condizentes com a sua etapa de aprendizagem e seus interesses, a partir da sua faixa etária.

As categorias abertas revelaram que professoras e arte-educadoras têm uma visão própria e semelhante sobre a formação infantil, como etapa, sequência de aprendizados, o despertar das potencialidades, a resposta aos estímulos. Ao tratarem do assunto, mostraram que é muito gratificante para elas ver o “desenvolvimento” das crianças, contaram casos, deram exemplos e disseram da alegria de atingir certos objetivos, de ver o “dever cumprido”. Elas entendem que o aprendizado se expressa no corpo, que é a própria corporeidade a se revelar em posturas de maior segurança, melhor comunicação e relação com os outros, movimentos mais expressivos e equilibrados etc. Compreendem, também, que a integralidade de todos esses aspectos é imprescindível para que o sujeito se plenifique e se aproprie melhor da sua condição existencial.

No entanto, a criança sempre surpreende os olhares atentos! Essa é uma marca muito forte da condição infantil. E assim ela diz: “Não, não é isso. Não é por aí...” essa fala é algo que se comunica de variadas formas, seja como fala falada, falante ou silenciosa, expressa em uma corporeidade própria, singular, em que as respostas são sempre subjetivas. Nenhuma criança responde ao mesmo tempo, da mesma maneira e nem as mesmas coisas. Vimos na pesquisa que ela lida com a realidade de forma diferente do adulto. Ela possui realmente o pensamento onírico, imaginativo. Para ela, o movimento é um desafio prazeroso, assim como as descobertas que faz do mundo. Seja pela apropriação da cultura ou pela capacidade de expressar os diversos sentimentos e sensações, a criança pode se mostrar aparentemente “subversiva” à disciplina, pois é um ser autônomo na coletividade, que ri e chora com seus pares, que tem no adulto uma fonte de inspiração e cuidado, mas que constrói junto com ele, e não a partir dele. Esses pontos precisam ser mais vistos e considerados pela escola e pelos professores. De nada adiantar ver que há uma corporeidade infantil se ela não alcançar os patamares de uma prática que dialogue efetivamente com essa realidade. Esse ainda é um dos desafios que a escola tem.

Apesar de não ter tratado diretamente sobre os aspectos conceituais da corporeidade infantil com as professoras e arte-educadoras, elas apresentaram, em um primeiro momento, uma associação entre corpo e corporeidade por aproximação terminológica. À medida que diziam sobre as experiências vividas na escola junto ao APTP e as implicações destas na vida infantil, o entendimento da integralidade dos diversos aspectos cognitivos, emocionais e sensíveis da criança se mostrou como essencial para que a corporeidade infantil se manifeste de maneira mais ampla e plena.

Ao buscar compreender a corporeidade das crianças, as professoras e arte-educadoras precisaram olhar também para sua própria condição. Nisso, relevaram o contato como um meio de autoconhecimento e o conhecimento do outro como algo relevante para a corporeidade, que referencia e dá sentido à condição de existência. Nesse sentido, o trabalho em equipe ascendeu como um componente imprescindível ao trabalho docente, realizados pelas profissionais. Vimos que reduzir a compreensão do corpo à ideia de que este é meio, intermédio, é reduzi-lo em sua condição, uma vez que este é também início e fim. Corpo é (inter)mediação – intercorporeidade, ação, práxis e integração pessoal com os outros e com o mundo. Na perspectiva da corporeidade, é o imbricamento dos aspectos sensoriais, sensíveis, racionais, biológicos e espirituais. Penso que, quanto mais garantida essa condição, vista e

tratada dessa maneira, mais coerentes com o sentido da existência (integral) serão as práticas pedagógicas.

Sob o olhar de educadores e arte-educadores, a corporeidade não deixa de ser considerada importante, porém não alcança ainda os patamares que lhe caberia. Está cerceada pela imposição da disciplina, vista como algo a ser lapidado por ações que visem ao “desenvolvimento” da criança, calcada em práticas de causa e efeito, ensino-aprendizagem. Não se tem uma visão de integralidade como condição para a vivência plena da corporeidade embora perceba-se que as professoras julgam importante trabalhar vários aspectos da condição infantil, como motricidade, cognição e emoção, mas ainda vistos como setores ou campos compartimentados.

Ficou claro que a relação da arte/corporeidade é essencial para que o indivíduo se aproprie da cultura, da realidade da vida, com liberdade pelos processos de fruição. Deixar-se ir ater-se ao entorno com seus encantamentos e devires. Ao institucionalizar a arte, colocando-a na escola, seja como matéria ou como trabalho específico desenvolvido por um grupo, como o APTP por exemplo, corre-se o risco de termos uma experiência superficial, de sobrevoos para com ela. Caso as práticas sejam marcadas por um planejamento com pouca flexibilidade, se as atividades propostas forem apresentadas e não construídas coletivamente, se houver o exercício da disciplina indicando como, onde, por que, para que e o que fazer, teremos uma arte-educação empobrecida, restrita e equivocada. A ideia de seguir um modelo ou padrão de atividade ainda faz parte do contexto das aulas da Educação Infantil. No caso do APTP, bem menos do que com os professores. A liberdade de criação é bem valorizada e estimulada.

A análise das categorias abertas evidenciou que as perspectivas dos professores e arte-educadores sob a corporeidade infantil no Projeto Arte Por Toda Parte é um olhar encarnado e ativo, e por isso capaz de significar as experiências de arte-educação, compreender a realidade das crianças e tecer considerações em torno do processo educativo que acontece por vias artísticas nas escolas. Algumas falas foram marcadas por contradições e insegurança. Aliás, a contradição, tão presente na existência humana, se revelou em vários pontos da pesquisa, gerando contrapontos significativos que possibilitaram outros e novos olhares sobre uma mesma temática

Vimos que o APTP desenvolve ações interessantes, ricas e com liberdade de criação, e é visto pelos professores sob um olhar positivo. As práticas dialogam bem com a corporeidade infantil ao trazer elementos da vida infantil, respeitar o tempo das crianças, instigar o pensamento e a imaginação, explorar a condição lúdica e dar vazão ao prazer. Nesse

contexto, cada um expõe a sua corporeidade – professores, arte-educadores e crianças –, cujas especificidades corporais são elementos enriquecedores para se pensarem as práticas e as relações a partir das diferenças. Se por um lado temos corpos rígidos que buscam a flexibilidade, por outro temos corpos flexíveis a dialogar com eles, temos corpos tristes experimentando a alegria e corpos muito disciplinados em busca da leveza. Nesse contexto de diversidade, encontramos beleza.

Ao abordar as diferenças entre os trabalhos das professoras e arte-educadoras, fiquei sensibilizada com a angústia das professoras em relação às ausências de conhecimentos que recebem em sua formação, obrigando-as a uma polivalência de ações fundada em discursos de habilidades e competências que elas devem possuir para o exercício da função. Esse ponto foi de uma intensa “parada” de minha parte, como educadora e pesquisadora, para refletir sobre o curso de Pedagogia, que gradua os professores. Sob um olhar fenomenológico, pude, na intimidade das minhas perquirições, deixar-me incomodar com muitos pontos da formação docente e pensar sobre o quanto há de *corpo* ou de ausência desses durante as aulas e os assuntos tratados. Pude refletir sobre minhas posturas enquanto professora, o que o meu corpo de docente do ensino superior comunica ao corpo dos meus alunos e o quanto temos do corpo daqueles que foram nossos professores em nós.

Ocorreu-me outros pontos que destaco: há que termos uma boa relação com nossa condição de corporeidade e há que nos conhecermos bem para não incorremos na reprodução de práticas ou modelos com os quais nos acostumamos e que nos são cômodos ou convenientes, para avançarmos efetivamente em mudanças positivas. A sintonia com mudanças do tempo requer reflexões sobre quem somos, de onde viemos, para onde vamos e com quem estamos. Um olhar irrefletido, naturalizado, acostumado e acomodado é um olhar de sobrevoos que paira e mira, mas não toca, não transforma, não se envolve, embora se ache sábio o suficiente. Esse olhar acha-se apto para determinar verdades, os modos de certo ou errado, a maneira conveniente de pensar ou agir, jogando para um plano inferior tudo o que não condiz com o previamente estabelecido. Este pode gerar a sensação de impotência, incapacidade e inferioridade naqueles que veem sob uma ótica diferenciada. Se os corpos dialogam, conversam uns com outros, cada corporeidade reverbera em seus pares.

As professoras sentem o peso do compromisso de serem elas as principais responsáveis pela turma, enquanto as arte-educadoras tão somente executam as suas aulas e vão para outras escolas. Elas permanecem tendo que dar conta de atingir vários objetivos com os alunos ao longo do ano letivo. Seu corpo é o que é visto e tratado como um objeto, exigido,

judiado, tenso e disciplinado por meios implícitos e explícitos. Já as arte-educadoras constroem o próprio planejamento, dão o que consideram interessante e/ou importante e lidam constantemente com atividades lúdicas e artísticas, que tendem a criar um ambiente menos tenso e mais alegre.

Ficou patente, ao analisar as categorias abertas, que esses pontos refletem na relação que tem com os alunos. Ou seja, ao serem cobradas, cobram os alunos; ao serem disciplinadas, disciplinam os alunos; se cansadas, são menos pacientes; quando alegres, são mais lúdicas e acessíveis ao contato e às brincadeiras. A disciplina, que a elas é colocada como uma organização, por outro lado, é também uma forma de disciplina que as limita, tais como: cronograma semanal de atividades, planejamentos coletivos, objetivos a serem atingidos dentro de um determinado tempo, seguir as orientações da DCNEI e da RCN para a Educação Infantil e andar com as crianças pelos vários espaços em fila, dentre outros.

Envolvidos na pesquisa, pudemos todos, sentir, perceber, refletir, (re)significar as práticas de Educação Infantil pela arte-educação, debruçando sobre nossa própria corporeidade, em que o exercício de autodescobrimento foi experienciado como condição primeira para toda e qualquer compreensão existencial.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **O retorno e terno** – crônicas. 24. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 3. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1995.
- _____. **Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente: com um glossário de conceitos**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae **Arte-Educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limond, 1984.
- _____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- _____. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- _____. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002a.
- _____. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002b.
- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- _____. **Memórias inventadas – As Infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010a.
- _____. O livro sobre nada. In: _____. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010b. p. 325-354.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Fenomenologia: confrontos e avanços**. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Pesquisa Qualitativa e Pesquisa Qualitativa segundo a Abordagem Fenomenológica**. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 2. ed. ampl. e rev. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. v. 1, p. 76-112.
- _____. Análise fenomenológica estrutural e variações interpretativas. In: _____. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 2010.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Diário Oficial da União. Brasília, 20 dez. 1996.
- _____. **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**. Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e o que querem os sujeitos desse direito. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990** - Estatuto da Criança e do Adolescente. Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1990

_____. **Lei Rouanet**. Lei Federal n. 8313, de 23 de dezembro de 1991, que restabelece princípios da Lei n. 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências. Diário Oficial da União, DF, 1991

_____. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001-Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001

_____. **Lei nº 11.274/2006**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Brasília, 6 fev. 2006.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/CNE, 1999.

_____. **Indicadores de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009,

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI,1994a.

_____. **Política nacional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994b.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros nacionais da qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 2.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC\SEF,1998

CARVALHO, Levindo Diniz. **Infância, Brincadeira e Cultura**. In: 31º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4926--Int.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

CHAUÍ, Marilena. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador: In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Educador: Vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

CIA TEATRAL MANICÔMICOS. 2015. Teatro da Pedra. Disponível em <<https://ciamanicomicos.wordpress.com/espaco-cultural/>>. Acesso em: 3 mar. 2016.

CORSARO, W.; EDER, D. Children's peer cultures. **Annual Review of Sociology**, n. 16, p. 197-220, 1990.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho infantil**: desenvolvimento do grafismo infantil. 4. ed. Porto Alegre: Zouk, 2010.

_____. Edith. Papel em branco. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezato (Org.). **A infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 129-135.

DETONI, Adlai Ralph. A organização dos dados da pesquisa em cena: um movimento possível de análise. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 99-120.

DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** 2. ed. Campinas: Papirus, 1985.

_____. **O que é Beleza**. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção: Primeiros Passos, nº 137).

_____. **Fundamentos estéticos da Educação**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

GAZETA DE SÃO JOÃO DEL REI, **Grupo luta para manter Arte Por Toda Parte**. São João del-Rei, 9 maio 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de Caso**: fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados, como redigir o relatório. São Paulo: Atlas, 2009.

GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezato (Org.). **A infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Infantia**: entre a anterioridade e a alteridade. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2003.

HIRATSUKA, Paulo Isamo. **A vivência da experiência da mudança da prática de ensino da Matemática**. 2003, 483 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

KISHIMOTO, T.M. **Jogos tradicionais infantis**. São Paulo: Cortez, 1993.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 35, n. 2, p. 115-136, 2010a.

_____. **Merleau-Ponty e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

_____. Fazer surgir antiestruturas: Abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, abr. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso: 7 jan. 2017.

MACHADO, Ozeneide Venâncio de Mello. Pesquisa Qualitativa: Modalidade Fenômeno situado. In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. **Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: UNIMEP, 1994.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens. In: EDWARDS, Carolyn; GARDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MANICOMICOS CIA TEATRAL. **Projeto Arte Por Toda Parte 2015-2016**. (Texto mimeografado).

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Corpos e danças na Educação Infantil. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezato (Org.). **A infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes, 1989.

MATTHEWS, Eric. **Compreender Merleau-Ponty**. Tradução Marcus Penchel. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. (Série Compreender).

MELO, S. M. M. de. **Corpos no espelho: a percepção da corporeidade em professoras**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. **Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de cursos: 1949-1952: Filosofia e Linguagem**. Tradução Constança Marcondes César. Campinas: Papyrus, 1990a.

_____. **Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de curso: 1949-1952: Psicossociologia e Filosofia**. Tradução Constança Marcondes César. Campinas: Papyrus, 1990b.

_____. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Palestras**. Lisboa, Portugal: Edições 70, s/d. Organizada e anotada por Stéphanie Ménasé, 2002.

_____. **O olho e o espírito**. São Paulo: Abril Cultural, 2004. (Col. Os pensadores).

_____. **A estrutura do comportamento**. Belo Horizonte. Interlivros, 1975.

_____. **A estrutura do comportamento**. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto de Ribeiro Moura. São Paulo: São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

_____. **Psicologia e Pedagogia da Criança**. Ed. Martins Fontes, 2006c.

_____. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **A prosa do mundo**. São Paulo: Cosac Naif, 2012.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Para uma teoria da corporeidade**: um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo. 1999. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1999.

_____. Epistemologias do corpo: A Filosofia e a arte como atos de significação. In: SOARES, Carmen (Org.). **Pesquisas sobre o corpo**: ciências humanas e educação. Campinas: Autores Associados; [São Paulo]: FAPESP, 2007. p. 81-99. (Coleção educação física e esportes).

_____. **Corporeidade e Educação Física**: do corpo objeto ao corpo sujeito. 3. ed. rev. Natal: Ed. da URFN, 2009.

_____. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Ed. da Física, 2010.

_____. **Merleau-Ponty**: O filósofo, o corpo e o mundo de toda gente. Disponível em <<http://www.cbce.org.br/docs/cd/resumos/129.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Wanderley Cardoso. O conceito de fenomenologia a partir do prefácio à fenomenologia da percepção de M. Merleau-Ponty. In: PINTO, Cristina Morato; MARQUES, Rodrigo V. (Org.). **A fenomenologia da experiência**: horizontes filosóficos da obra de Merleau-Ponty. Goiás: Ed. da UFG, 2006. p.139-170.

PAZ, Otaviano. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982.

PEREIRA, Lúcia Helena Pena. O corpo também vai à escola? As atividades bioexpressivas e a educação da criança. In: DAMIANO, Gilberto Aparecido; PEREIRA, Lucia Helena Pena; OLIVEIRA, Wanderley C. (Org.). **Corporeidade e educação**: tecendo sentidos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 203-220.

_____; BONFIM, Patrícia Vieira. Os saberes inscritos na corporeidade da criança: A dimensão lúdica, sensível e criativa. In: DAMIANO, Gilberto Aparecido; PEREIRA, Lucia Helena Pena; OLIVEIRA, Wanderley C. (Org.). **Corporeidade, Educação e Tecnologias**: experiências, possibilidades e desafios. .1 ed. eBook. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 135-152.

PIMENTEL. Lucia Gouvêa. O que é a arte tem a ver com a ciência. **Presença Pedagógica**, v. 12, n. 67, p. 2-4, jan./fev. 2006.

_____, L. G.; CUNHA, E.J.L.; MOURA, J.A. **Proposta Curricular - Arte. Ensino Fundamental e Ensino Médio**. 2006. Disponível em <http://crv.educacao.mg.gov.br> >Acesso em 15/09/2015

PORPINO, Karenine. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética**. Natal: Ed. da UFRN, 2006.

QUINTANA, M. **Antologia poética**. Porto Alegre: L&M, 1997.

QVORTUP, Jeans. **Childhood as a Social Phenomenon** – As Introduction to a Series of National Reports. Eurosocial – Report 36/1991. Vienna European Centre, 1991.

REVISTA COM A PALAVRA. **Porque o projeto Arte Por Toda Parte deve continuar na minha cidade**. Ed. n. 7, p. 8, dez. 2008, jan./fev. 2009.

SÃO JOÃO DEL REI TRANSPARENTE – ATITUDE CULTURAL. Disponível em: <<http://saojoaodelreitransparente.com.br/organizations/view/97>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: _____; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004.

_____. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. Educação & Sociedade. (Dossiê temático Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças). **CEDES – Brasil**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

_____; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: _____; _____ (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Bezerra, 1997. p. 9-30.

_____; Manuel; GOUVEA, M. C. S de (Org.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

VENTURIN, Jamur Andre; SILVA, Anderson Afonso da. **A postura fenomenológica nas pesquisas em educação matemática**. I Simpósio Educação Matemática em Debate – SIMPEMAD. Joinville. UDESC, 2014. p. 239-251.

YIN, Robert K. Estudo de Caso: Planejamento e métodos. – 4.ed – Porto Alegre:Bookman,2010.

ANEXOS

RELATÓRIO DE ATIVIDADES	
PROJETO ARTE POR TODA PARTE	
Comunidade:	Turma:
Dia da semana em que acontece:	Horário da aula:
Faixa Etária:	Educador:
Objetivo a ser alcançados com o aluno neste mês:	
Jogos e brincadeiras aplicados na aula:	
Histórias trabalhadas:	
Atividades plásticas trabalhadas:	
Atividades musicais trabalhadas:	
Outros:	
Observação do professor sobre o trabalho neste mês com a turma	

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM
ESCOLA MUNICIPAL ELPÍDIO RAMALHO

Eu, _____ responsável pelo(a) aluno(a) da professora _____ autorizo que fotos e filmagens que incluam meu(a) filho (a) sejam feitas e utilizadas pela equipe da escola para:

- a) fins pedagógicos.
- b) para fins de divulgação do trabalho da escola (informativos, encartes, folders, jornais internos e facebook).
- c) para fins de publicação no Blog.
- D) para fins de divulgação nas redes sociais.

Estou ciente de que as imagens serão usadas apenas para fins pedagógicos e não comerciais, resguardadas as limitações legais e jurídicas.

Número de telefone fixo/celular: _____ / _____

Assinatura do responsável - Data



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA E USO DE IMAGENS

Eu, _____ responsável pelo aluno(a) da Escola Municipal _____, autorizo a participação do meu(minha) filho(a) na pesquisa intitulada **A corporeidade infantil no Projeto “Arte por Toda Parte” sob o olhar de educadores e arte-educadores**, desenvolvida pela mestrandia Patrícia Uebe Ribeiro (CPF 963327516 – 49), do Programa de Pós- Graduação Processos Socioeducativos e Práticas escolares da Universidade Federal de São João del-Rei (Mestrado em Educação), sob responsabilidade do orientador professor Dr. Gilberto Aparecido Damiano (CPF – 045 017 388-71).

Autorizo também a utilização de sua imagem e voz, captadas pela pesquisadora durante as aulas, ensaios, e apresentações do Arte por Toda Parte, EXCLUSIVAMENTE para fins de divulgação da pesquisa e JAMAIS para fins comerciais.

Sinto-me esclarecido para, a qualquer momento, retirar meu consentimento de participação. Autorizo portanto com meu consentimento livre e esclarecido, e por isso firmo o presente termo.

São João del-Rei, ___/___/_____

Assinatura do pai ou responsável



A coordenadora da Escola Municipal Menino Jesus, a Sra. Cássia Valéria da Silva declara, para os devidos fins, que está ciente e de acordo com a realização da pesquisa intitulada **A corporeidade infantil no Projeto “Arte por Toda Parte” sob o olhar de educadores e arte-educadores**, desenvolvida pela mestrandia Patrícia Uebe Ribeiro (CPF 9633751649), do Programa de Pós Graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João del –Rei (Mestrado em Educação) ,sob responsabilidade do orientador professor Dr. Gilberto Aparecido Damiano (CPF 045 017 388-71).

A pesquisa tem como propósito compreender as intervenções artísticas desenvolvidas pelos arte-educadores do Projeto “Arte por toda Parte” junto às crianças da educação infantil da Escola Menino Jesus.

Declaro, ainda, que conheço e cumprirei com os preceitos éticos, garantindo tempo necessário para o desenvolvimento da referida pesquisa e autorizando sua execução neste estabelecimento.

São João del –Rei, ____/____/____

Cássia Valéria da Silva Diretora da E. M. Menino Jesus

CPF: _____



TERMO DE COMPROMISSO

A diretora da Escola Municipal Elpídio Ramalho, a Sra. Elaine Abreu declara, para os devidos fins, que está ciente e de acordo com a realização da pesquisa intitulada: **A corporeidade infantil no Projeto “Arte por Toda Parte” sob o olhar de educadores e arte-educadores**, desenvolvida pela mestrandia Patrícia Uebe Ribeiro (CPF 9633751649), do Programa de Pós Graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João del –Rei (Mestrado em Educação) ,sob responsabilidade do orientador professor Dr. Gilberto Aparecido Damiano (CPF 045 017 388-71).

A pesquisa tem como propósito compreender as intervenções artísticas desenvolvidas pelos arte-educadores do Projeto “Arte por toda Parte” junto às crianças da educação infantil da Escola Municipal Elpídio Ramalho.

Declaro, ainda, que conheço e cumprirei com os preceitos éticos, garantindo tempo necessário para o desenvolvimento da referida pesquisa e autorizando sua execução neste estabelecimento.

São João del –Rei, ____/____/____

Elaine Abreu

CPF: _____



TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, professora na Escola Municipal Menino Jesus declaro estar ciente e concordar com minha participação na pesquisa intitulada **A corporeidade infantil no Projeto “Arte por Toda Parte” sob o olhar de educadores e arte-educadores**, desenvolvida pela mestrandia Patrícia Uebe Ribeiro (CPF 96337516-49), do Programa de Pós Graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João del- Rei (mestrado em Educação), sob responsabilidade do orientador professor Dr. Gilberto Aparecido Damiano (CPF 045 017 388-71).

Autorizo também a utilização das minhas imagens e voz, captadas pela pesquisadora durante as aulas, ensaios, reuniões pedagógicas e apresentações do “Arte por toda parte”, **EXCLUSIVAMENTE** para fins de divulgação da pesquisa e **JAMAIS** para fins comerciais.

Sinto-me esclarecido (a) para participar voluntariamente da pesquisa, sentindo-me livre para, a qualquer momento, retirar meu consentimento de participação. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido, e por isso firmo o presente Termo.

São João del-Rei (MG), ____/____/____.

Assinatura da professora: _____

CPF: _____



TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, arte-educadora na Escola Municipal Menino Jesus declaro estar ciente e concordar com minha participação na pesquisa intitulada **A corporeidade infantil no Projeto “Arte por Toda Parte” sob o olhar de educadores e arte-educadores**, desenvolvida pela mestrandia Patrícia Uebe Ribeiro (CPF 96337516-49), do Programa de Pós Graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João del- Rei (mestrado em Educação), sob responsabilidade do orientador professor Dr. Gilberto Aparecido Damiano (CPF 045 017 388-71).

Autorizo também a utilização das minhas imagens e voz, captadas pela pesquisadora durante as aulas, ensaios, reuniões pedagógicas e apresentações do “Arte por toda parte”, **EXCLUSIVAMENTE** para fins de divulgação da pesquisa e **JAMAIS** para fins comerciais.

Sinto-me esclarecido (a) para participar voluntariamente da pesquisa, sentindo-me livre para, a qualquer momento, retirar meu consentimento de participação. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido, e por isso firmo o presente Termo.

São João del-Rei (MG), ____/____/____.

Assinatura da arte-educadora: _____

CPF: _____



TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, professora na Escola Municipal Elpídio Ramalho declaro estar ciente e concordar com minha participação na pesquisa intitulada **A corporeidade infantil no Projeto “Arte por Toda Parte” sob o olhar de educadores e arte-educadores**, desenvolvida pela mestrandia Patrícia Uebe Ribeiro (CPF 96337516-49), do Programa de Pós Graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João del- Rei (mestrado em Educação), sob responsabilidade do orientador professor Dr. Gilberto Aparecido Damiano (CPF 045 017 388-71).

Autorizo também a utilização das minhas imagens e voz, captadas pela pesquisadora durante as aulas, ensaios, reuniões pedagógicas e apresentações do “Arte por toda parte”, **EXCLUSIVAMENTE** para fins de divulgação da pesquisa e **JAMAIS** para fins comerciais.

Sinto-me esclarecido (a) para participar voluntariamente da pesquisa, sentindo-me livre para, a qualquer momento, retirar meu consentimento de participação. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido, e por isso firmo o presente Termo.

São João del-Rei (MG), ____/____/____.

Assinatura da professora: _____

CPF: _____



TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, arte-educadora na Escola Municipal Elpídio Ramalho declaro estar ciente e concordar com minha participação na pesquisa intitulada **A corporeidade infantil no Projeto “Arte por Toda Parte” sob o olhar de educadores e arte-educadores**, desenvolvida pela mestrandia Patrícia Uebe Ribeiro (CPF 96337516-49), do Programa de Pós Graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João del- Rei (mestrado em Educação), sob responsabilidade do orientador professor Dr. Gilberto Aparecido Damiano (CPF 045 017 388-71).

Autorizo também a utilização das minhas imagens e voz, captadas pela pesquisadora durante as aulas, ensaios, reuniões pedagógicas e apresentações do “Arte por toda parte”, **EXCLUSIVAMENTE** para fins de divulgação da pesquisa e **JAMAIS** para fins comerciais.

Sinto-me esclarecido (a) para participar voluntariamente da pesquisa, sentindo-me livre para, a qualquer momento, retirar meu consentimento de participação. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido, e por isso firmo o presente Termo.

São João del-Rei (MG), ____/____/____.

Assinatura da arte-educadora: _____

CPF: _____