

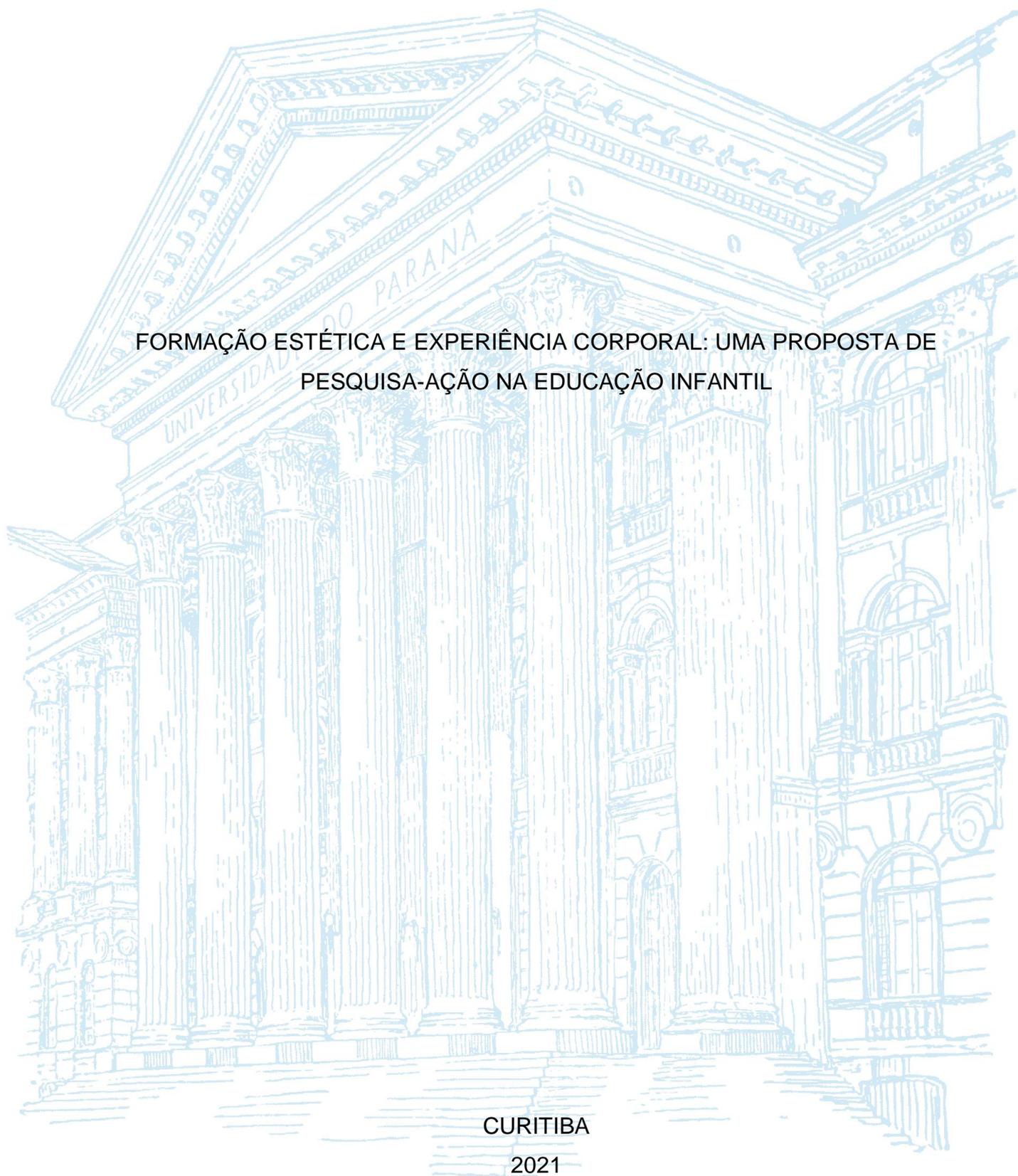
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GEORGIA CATHERINE ANDREIS DE BONA SARTOR

FORMAÇÃO ESTÉTICA E EXPERIÊNCIA CORPORAL: UMA PROPOSTA DE
PESQUISA-AÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CURITIBA

2021



GEORGIA CATHERINE ANDREIS DE BONA SARTOR

FORMAÇÃO ESTÉTICA E EXPERIÊNCIA CORPORAL: UMA PROPOSTA DE
PESQUISA-AÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciane Paiva Alves de Oliveira

CURITIBA

2021

TERMO DE APROVAÇÃO

GEORGIA CATHERINE ANDREIS DE BONA SARTOR

FORMAÇÃO ESTÉTICA E EXPERIÊNCIA CORPORAL: UMA PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Graduação em Pedagogia.

Prof^a. Dr^a. Luciane Paiva Alves de Oliveira
Orientadora – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Prof^a. Dr^a Márcia Baiersdorf
Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Prof(a). Msc. Ana Julia Lucht Rodrigues

Curitiba, 15 de Dezembro de 2021.

*Aos que têm esperança e acreditam no potencial da sensibilidade na
formação dos sujeitos.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos meus pais Amabile e Junior e ao meu irmão Kall. Vocês são meu porto seguro: me apoiam, aconselham com delicadeza, encorajam e me inspiram a ser cada vez melhor. Obrigada por tudo! Não tenho palavras para descrever o tamanho de meu amor por vocês e o quanto sou grata por ter nascido nessa família!

Também gostaria de agradecer aos meus queridos avós, tios e primos por tanto amor e carinho. Sei que há diferentes formas de demonstrar amor e às vezes é por meio de preparar deliciosas comidas, de dar pequenos mimos, de jogar conversa fora e de perguntar se está tudo bem. Vocês são parte de quem sou, obrigada por tudo!

Agradeço também ao Iolau Pasanisi, que esteve ao meu lado nesses cinco anos de faculdade. É lindo ver como crescemos e aprendemos tanto juntos, afinal, éramos adolescentes saindo da escola e agora já somos adultos! Obrigada por todo apoio e amor! Agradeço também a sua família, que me acolheu em todos esses anos.

Agradeço aos meus queridos amigos e amigas! Não seria possível nomear todos aqui, mas gostaria que soubessem que tenho muito orgulho dos adultos e profissionais que nos tornamos! Vocês são incríveis e sou grata por tê-los em minha vida!

Gostaria também de agradecer às minhas amigas e colegas do curso de Pedagogia, com quem aprendi taaanto nesses anos! Desejo muita felicidade e sucesso a nós nessa nova etapa e que sigamos lutando em nossa prática pelo que acreditamos! Estendo o agradecimento aos professores incríveis que estiveram em minha trajetória escolar e acadêmica. Com muito orgulho tenho a honra de dizer que somos colegas de profissão!

Agradeço à professora Luciane Paiva, que gentilmente aceitou ser minha orientadora no Trabalho de Conclusão de Curso e me acompanhou durante este ano de 2021. Obrigada por ouvir e compreender minhas ideias e por me incentivar a ir além na escrita deste trabalho!

Também agradeço às professoras que aceitaram fazer parte da minha banca: Márcia Baiersdorf e Ana Julia Lucht Rodrigues, que é também minha coordenadora no trabalho. Que honra tê-las nesse momento!

Gostaria de agradecer à Escola Parlanda, local em que estagiei e hoje trabalho como professora de inglês, e à sua equipe, que me inspira todos os dias a ser uma professora melhor. Também estendo o agradecimento pela autorização da realização das oficinas e por todo apoio e suporte que me foi dado pela direção, coordenação, professoras, atelieristas e equipes de secretaria e limpeza. Me senti muito acolhida e isso fez muita diferença na realização das oficinas!

Agradeço ao Fernando, Laura e Natan por terem aceitado participar das seis oficinas e por as terem vivido tão linda e intensamente. Aprendi muito com vocês e sou grata pelo que vivemos! Estendo o agradecimento às suas famílias, que autorizaram a participação das crianças e também se mostraram animadas quando conversamos pessoalmente. Espero que apreciem este trabalho!

Por fim, agradeço à Universidade Federal do Paraná e ao Setor de Educação pela formação incrível pela qual pude passar. Viva a educação pública de qualidade!

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes”

(PAULO FREIRE, 2015, p. 36)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso examinou, por meio de uma proposta de pesquisa-ação, como as experiências corporais podem potencializar a formação estética na Educação Infantil. A fim de atender ao objetivo proposto, foram planejadas e implementadas um conjunto de ações pedagógicas voltadas a três crianças, com idade entre três e quatro anos, integrantes de uma instituição particular de Educação Infantil no município de Curitiba/Paraná, no ano de 2021. Tais ações envolveram experimentações corporais e sensoriais, aliadas a manifestações artísticas, e foram desenvolvidas sob o formato de oficinas. Os dados coletados, mediante a gravação de áudios e vídeos, foram posteriormente transcritos. A análise se apoiou nas discussões de autores da Teoria Crítica da Sociedade, em especial de Benjamin (1987a, 1987b, 1989, 2009), além do estudo de Roble (2008) sobre a Educação dos Sentidos. Nessa perspectiva se evidenciaram dois eixos interpretativos: I) os sentidos corporais como atributo formativo na Educação Infantil; II) a mimesis, o jogo e a arte em experiências estéticas na infância. Por fim, concluiu que corpo, experiência e formação estética se articulam intimamente desde a mais tenra idade do indivíduo, e que a Educação Infantil pode desempenhar um papel importante ao longo desse processo ao favorecer experiências que promovam um contato sensível e estético das crianças com a cultura.

Palavras-chave: Educação Estética. Corpo. Sentidos corporais. Educação Infantil.

ABSTRACT

This final paper examined, through an action research methodology, how bodily experiences can enhance aesthetic formation in Early Childhood Education. In order to fulfill the objective, a set of pedagogical actions were planned and implemented at a private early childhood educational institution in the city of Curitiba/Paraná, in 2021. Three children, aged between three and four years, participated. Such actions involved bodily and sensorial experiments, combined with artistic manifestations, and were developed in the form of workshops. The collected data, through the recording of audios and videos, were later transcribed. The analysis was based on the discussions of authors of the Critical Theory of Society, especially Benjamin (1987a, 1987b, 1989, 2009), in addition to the study of Roble (2008) on Education of the Senses. From this perspective, two interpretative main axes were evidenced: I) the bodily senses as a formative attribute in Early Childhood Education; II) mimesis, play and art in childhood aesthetic experiences. We concluded that body, experience and aesthetic formation are closely articulated from a young age, and that early childhood education can play an important role throughout this process by encouraging experiences that promote a sensitive and aesthetic relation between children and culture.

Keywords: Aesthetic Education. Body. Bodily Senses. Early Childhood Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 - ONZE CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA-AÇÃO.....	21
QUADRO 2 - VERSÃO DEFINITIVA DAS OFICINAS.....	24
FIGURA 1 - THE SPIDER, DE MILENA SIDOROVA	44
FIGURA 2 - CRIANÇAS ASSISTINDO CATERPILLAR DANCE, DO ROYAL BALLET	44
FIGURA 3 - CRIANÇAS E AS CORES NA OBRA CHAMELEON, DE JOHANNES STÖTTER	45
FIGURA 4 - FERNANDO DEIXANDO MARCAS EM FOLHA	47
FIGURA 5 - NATAN DEIXANDO MARCAS EM TRONCO	47
FIGURA 6 - LAURA DEIXANDO MARCAS EM FLORES	48
FIGURA 7 - OS TRÊS PULOS DE FERNANDO.....	50
FIGURA 8 - NATAN PINTANDO SUA MÃO COM PINCEL	55
FIGURA 9 - PARABELO DO GRUPO CORPO: DUPLAS A DANÇAR	63
FIGURA 10 - PARABELO DO GRUPO CORPO: DIFERENTES RELEITURAS.....	63
FIGURA 11 - SAMBA LELÊ DOS BARBATUQUES: MOVIMENTOS VARIADOS. ...	64
FIGURA 12 - SAMBA LELÊ DOS BARBATUQUES: O DEDO E OS LÁBIOS.	64
FIGURA 13 - CRIANÇAS ASSISTINDO AO WHITE CAT PAS DE DEUX.....	65
FIGURA 14 - PARABELO DO GRUPO CORPO: MOVIMENTOS DE BRAÇOS E PERNAS	65
FIGURA 15 - PARABELO DO GRUPO CORPO: PARA FRENTE E PARA TRÁS ...	66
FIGURA 16 - PARABELO DO GRUPO CORPO: O PULO	66
FIGURA 17 - FERNANDO E O JOGO DE SOMBRAS: O GIGANTE.....	68
FIGURA 18 - A FAMÍLIA DE ONÇAS.....	68
FIGURA 19 - VERÃO (1573) E A SOBREPOSIÇÃO DE FERNANDO COM CASCAS E SEMENTES	70
FIGURA 20 - FERNANDO SENTINDO AS FOLHAS COM OS PÉS.....	72
FIGURA 21 - VERTUMNUS (1591) E A SOBREPOSIÇÃO DE FERNANDO COM FLORES E FOLHAS	73
FIGURA 22 - LAURA E SUAS COMPOSIÇÕES NA AREIA	73
FIGURA 23 - CHAMELEON, DE JOHANNES STÖTTER.....	77
FIGURA 24 - WOLF, DE JOHANNES STÖTTER	77

FIGURA 25 - FERNANDO NO MESMO PLANO DOS DANÇARINOS DO GRUPO CORPO	78
FIGURA 26 - FERNANDO CRIANDO E NARRANDO	79
FIGURA 27 - FERNANDO MOSTRANDO SUA CASA DA ONÇA	80
FIGURA 28 - FERNANDO CRIANDO SUA ONÇA AO LADO DA CASA DELA.....	80
FIGURA 29 - O PEIXE DE NATAN	81
FIGURA 30 - LAURA E SEU TAMANDUÁ	81
FIGURA 31 - DEIXANDO MARCAS.....	82

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 METODOLOGIA.....	20
2 EDUCAÇÃO ESTÉTICA E EXPERIÊNCIA CORPORAL NA INFÂNCIA - O QUE DIZEM ALGUNS AUTORES?	32
2.1 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA CONTEMPORANEIDADE	35
2.2 A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DESDE A INFÂNCIA.....	38
3 EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E FORMAÇÃO DOS SENTIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA-AÇÃO	41
3.1 OS SENTIDOS CORPORAIS COMO ATRIBUTO FORMATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	41
3.1.1 A VISÃO	42
3.1.2 A AUDIÇÃO.....	48
3.1.3 O TATO	54
3.1.4 O PALADAR.....	57
3.1.5 O OLFATO	59
3.2 A MÍMESIS, O JOGO E A ARTE NAS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA INFÂNCIA.....	61
3.2.1 O JOGO INFANTIL: “FAZER COMO SE” E “FAZER SEMPRE DE NOVO”	61
3.2.2 A ARTE	73
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO ASSINADO PELAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES NA PESQUISA	88
APÊNDICE 2 – CARTA DE APRESENTAÇÃO ENVIADA JUNTO AO TERMO DE CONSENTIMENTO ÀS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES NA PESQUISA	89

1 INTRODUÇÃO

Minha mãe é uma educadora incrível e, desde pequena, gostava muito de acompanhá-la ao trabalho. Uma vez, ela disse que pesquisava sobre desenvolvimento de bebês e crianças pequenas enquanto atuava diariamente. Eu não entendia tão bem a ideia de pesquisar como entendo hoje - já adulta, mas lembro que considerei aquilo muito relevante.

Sempre gostei muito de ler e escrever, sendo incentivada por minha família. Então, quando tive que escolher um curso para prestar vestibular, minhas primeiras opções eram Letras e Jornalismo. Embora admirasse minha mãe e seu ofício, assim como o de meu avô Antonio, professor aposentado de português, admitir que queria ser educadora não foi tão fácil. Quase nenhum dos meus colegas queria seguir para essa área e muito do que ouvíamos falar na escola sobre ser professor girava em torno da desvalorização docente. Entretanto, um dia decidi assumir esse interesse e comecei a admitir publicamente que queria fazer o curso de Letras Português-Inglês e ser professora.

Embora tenha ido bem, não passei no vestibular da UFPR no final do ensino médio, em 2016, e aquilo foi muito significativo para mim. Sempre me dediquei à escola e era muito criteriosa com minhas notas. Tive uma grande decepção, confesso. Minha angústia sobre o que faria no ano de 2017 era grande e me voltei a um lugar que sempre foi de acolhimento: a escrita. No dia 22 de janeiro, escrevi, entre outras coisas, o seguinte parágrafo: “Comecei a pensar em toda a minha vida escolar...de que serviu as notas altas? As notas não provam nada, exceto dedicação. E hoje se mostram inúteis. Valeu a pena o esforço? Afinal, o que essas notas representam? Elas realmente representam alguma coisa?”.

Como sugestão de meus pais, decidi utilizar o SISU para entrar em Pedagogia. Minha pretensão era ficar apenas um semestre, fazer o Provar e ir para Letras. Em junho daquele mesmo ano, passei em Letras-Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, mas percebi que não queria mais estudar a língua inglesa tanto assim. Eu poderia ter tentado entrar em Letras-Português também, mas decidi terminar Pedagogia, pois estava gostando do curso e de ver como ele estava me tornando uma pessoa mais crítica, além de estar me saindo muito bem nele. Hoje, depois de cinco anos, encerro a graduação me sentindo feliz e instigada.

Também me sinto preparada para ser pedagoga e animada com as possibilidades que isso pode me trazer.

Durante dois anos da graduação, fui voluntária do projeto de extensão Diálogos entre Educação e Neurociências: Contribuições para a Educação Infantil, coordenado pela professora Sandra Dias da Costa. Essa experiência me tornou uma pesquisadora iniciante, realizando apresentações e oficinas em eventos que tinham como foco o desenvolvimento infantil, e também me ensinou sobre a importância dos primeiros anos de vida na constituição da arquitetura cerebral, já que o desenvolvimento humano se dá por fatores biológicos e sociais, tendo extrema relevância as experiências que os indivíduos vivem.

Em 2020, no meu quarto ano de Pedagogia, veio a pandemia de Covid-19 e tivemos que nos isolar. Ficar em casa nas primeiras semanas foi desafiador, pois tinha uma sensação de improdutividade muito grande. Tive que trabalhar isso e hoje, ao estudar sobre corpo, vejo que é porque interiorizamos, desde muito pequenos, uma lógica temporal e espacial de produtividade constante.

Ficamos quase 5 meses sem aulas na faculdade e, quando elas voltaram, participei com muita animação e afinco. Foi nesse período que fiz disciplinas incríveis, como Avaliação e Currículo, que me levaram a pensar em aspectos importantíssimos do trabalho pedagógico e me aproximaram dos intelectuais da Escola de Frankfurt, como Adorno e Benjamin. Alguns meses depois, comecei a disciplina de Metodologia do Ensino de Educação Física, que foi uma ótima surpresa. Foi assim, inclusive, que conheci a professora Luciane Paiva, que ministrou a disciplina e gentilmente aceitou se tornar a orientadora deste trabalho. Confesso que eu pensava, com certa ignorância, “por que tenho uma disciplina de metodologia de Educação Física se essa matéria na escola, mesmo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é ministrada por um professor especialista?”. Entretanto, a forma como a matéria foi abordada me mostrou que a Educação Física não se limita a exercícios e esportes, pois o corpo é, para além da perspectiva biológica, uma construção histórica, social e cultural, que permite nos envolvermos sensorial e emocionalmente com o mundo e que constitui-se como importante elemento no desenvolvimento da identidade, da autoestima e do senso de pertencimento dos indivíduos.

Por que, então, dada toda sua complexidade e relevância na formação dos indivíduos, ainda tratamos o corpo em um viés de tanto controle e submissão na

escola? Essa instituição, no geral, não oferece subsídios e experiências para que os estudantes conheçam seu corpo e seu potencial, mas, ao mesmo tempo, exige que eles regulem todas as suas reações, tanto fisiológicas quanto emocionais, enquanto passam, por exemplo, horas sentados em uma cadeira ouvindo o professor falar.

Durante a graduação, tive experiências profissionais em diferentes instituições, tanto em estágio obrigatório na rede municipal de Curitiba e não-obrigatório em uma escola particular, como também sendo professora de inglês para crianças.

Como mencionei anteriormente, não quis sair do curso de Pedagogia e ir para o de Letras-Inglês no início da graduação, em 2017. Entretanto, dois anos depois me tornei professora de inglês a partir de um convite da escola de idiomas em que estudei. Nesta instituição, dei aulas para uma turma de cinco crianças de onze anos e foi muito diferente, pois até então as crianças mais velhas com quem eu havia trabalhado tinham quatro anos. Além disso, em algumas ocasiões também fui substituta e dei aula para adultos, outra grande novidade e de cuja experiência gostei bastante.

Alguns meses depois, em 2020, fui convidada para ser professora de inglês com registro profissional em uma escola de Educação Infantil. Trabalhei com turmas desde o berçário até o pré, atuando com todas as turmas durante uma mesma tarde. Foi uma experiência que me possibilitou conhecer melhor as diferentes fases de desenvolvimento contempladas pela Educação Infantil, além de ter a experiência de planejar minhas próprias aulas e desfrutar de bastante autonomia nesse processo. Enquanto estive nesta instituição, vivenciamos a suspensão das aulas presenciais por cerca de 10 meses devido à pandemia de Covid-19. Nesse período, gravei vídeos semanais que eram enviados às famílias. Confesso que não foi fácil ser professora na pandemia, pois além da falta de contato com as crianças por causa do isolamento, gravar materiais exige preparar um roteiro, a organização do cenário, o posicionamento da câmera, ter instrumentos tecnológicos adequados, saber editar os vídeos e ainda se preocupar com a exposição da própria imagem. Além disso, é também necessário pensar na intencionalidade por trás destes materiais e se atentar à linha tênue, ainda mais quando tratamos de vídeos que envolvem danças e brincadeiras, entre ser algo com fundamentação pedagógica ou de mero entretenimento. Afinal, relacionando com o tema deste trabalho, a formação dos sentidos ocorre em todos os âmbitos da vida, inclusive na escola e redes sociais,

sendo os professores responsáveis pelas experiências, de qualidade ou não, que propiciam aos seus alunos, mesmo que de forma remota.

Em 2021, por sua vez, tive a oportunidade de voltar a trabalhar na escola particular em que fiz estágio não-obrigatório anos antes. Dessa vez, como professora de inglês para as crianças dos infantis II e III. Essa escola apropriou-se de duas abordagens educacionais diferentes, a de Reggio Emilia¹ e de Emmi Pikler². Lá, os espaços e os tempos são pensados de forma que as crianças tenham a possibilidade de viver, brincar e explorar com calma e intensidade suas experiências. Elas podem subir em árvores, escalar declives, fazer barulho ao derrubar uma torre construída com blocos de madeira e ter seu próprio tempo ao realizar propostas de desenho, pintura e modelagem. A equipe pedagógica acredita que a escola é um local que deve possibilitar às crianças conhecer, explorar e expressar suas interpretações do mundo por meio das múltiplas linguagens. Nesse sentido, os docentes vivenciam cursos semanais de formação continuada e participam de grupos de estudos, os quais se mostraram muito valiosos para mim.

Entretanto, ao refletir sobre minhas experiências pessoais como aluna e profissionais como estagiária e professora de inglês em diferentes instituições, compreendo que esta dinâmica escolar em que estou inserida hoje é uma exceção. No geral, a perspectiva do controle dos corpos na escola ainda é dominante, inclusive na Educação Infantil, mesmo que esta etapa tenha como eixos estruturantes as interações e brincadeiras, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Tanto que em diferentes contextos educativos, ouvi professoras repetindo frases aos alunos como: “- O que você está fazendo de pé?”. Ou: “- Eu não mandei você levantar!”. Expressões que ensinam às crianças que o poder sobre o corpo dela está nas mãos de terceiros e não de si própria. Também presenciei situações em que havia um controle extremo do tempo nas rotinas escolares, transformando as experiências, incluindo a de alimentar-se, em ações mecanizadas. Desse modo, não havia espaço para a contemplação ou para uma educação dos sentidos, o que acaba interferindo na formação estética dos indivíduos desde a primeira infância.

¹ Para detalhes sobre a abordagem de Reggio Emilia, ver EDWARDS, GANDINI e FORMAN (2016) e RINALDI (2012).

² Para detalhes sobre a abordagem de Emmi Pikler, ver FALK (2017).

Essa trajetória me levou à elaboração da seguinte pergunta de pesquisa: **Como as experiências corporais podem potencializar a formação estética na Educação Infantil?**

Nesse sentido, procurei traçar um projeto de intervenção que foi estruturado a partir dos princípios da metodologia de pesquisa-ação e teve como objetivo geral analisar as relações entre a formação estética e a experiência corporal na Educação Infantil. Entre os objetivos específicos propus:

- Planejar um conjunto de ações pedagógicas, denominadas de oficinas, que envolvam a experimentação corporal e a formação estética para um grupo de crianças de três anos de idade que compunham uma turma de contraturno do período integral;
- Desenvolver as oficinas e, concomitantemente, avaliar suas repercussões, registrando os detalhes sobre o comportamento das crianças, a partir da transcrição das gravações de áudio e vídeo;
- Organizar os dados coletados e interpretá-los à luz da fundamentação teórica.

1.1 METODOLOGIA

Este estudo se orientou pela pesquisa-ação, cuja estratégia consiste na investigação da própria prática a fim de melhorá-la por meio de intervenções sistematicamente fundamentadas e participativas. Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação envolve tanto a prática rotineira quanto a pesquisa científica e, para realizá-la é necessário ter clareza não apenas sobre o que estamos fazendo, mas também o porquê de o estarmos fazendo. Isto é, ela parte da reflexão acerca de algum problema identificado no cenário estudado³, sendo que “compreender o problema e saber por que ele ocorre são essenciais para projetar mudanças que melhorem a situação”. (TRIPP, 2005, p. 449). Para explicitar as características desta metodologia de pesquisa de forma didática, o autor elaborou o seguinte quadro:

³ É importante ressaltar que o problema no qual essa pesquisa se debruçou foi identificado na cultura escolar e não na instituição de Educação Infantil em que as oficinas foram implementadas.

QUADRO 1 – ONZE CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA-AÇÃO

Linha	Prática rotineira	Pesquisa -ação	Pesquisa científica
1	habitual	inovadora	original / financiada
2	repetida	contínua	ocasional
3	Reativa contingência	pro-ativa estrategicamente	metodologicamente conduzida
4	individual	participativa	colaborativa / colegiada
5	naturalista	intervencionista	experimental
6	não questionada	problematizada	contratual (negociada)
7	com base na experiência	deliberada	discutida
8	não-articulada	documentada	revisada pelos pares
9	pragmática	compreendida	explicada / teorizada
10	específica do contexto		generalizada
11	privada	disseminada	publicada

FONTE: TRIPP (2005)

A pesquisa-ação não se limita ao imprevisto cotidiano conforme as situações acontecem, assim como não segue estritamente protocolos metodológicos determinados,

A pesquisa-ação fica entre os dois, porque é pró-ativa com respeito à mudança, e sua mudança é estratégica no sentido de que é ação baseada na compreensão alcançada por meio da análise de informações de pesquisa.

[...] metodologia é sempre preeminente na pesquisa científica, mas na pesquisa-ação, a metodologia de pesquisa deve sempre ser subserviente à prática, de modo que não se decida deixar de tentar avaliar a mudança por não se dispor de uma boa medida ou dados básicos adequados. (TRIPP, 2005, p. 448).

A pesquisa-ação é participativa⁴ ao incluir, de uma forma ou de outro, todos que dela participam e é intervencionista no sentido em que propõe ações em um cenário social não manipulado. E, justamente por ocorrer na prática rotineira, também adquire caráter deliberativo, pois

[...] quando se intervém na prática rotineira, está se aventurando no desconhecido, de modo que é preciso fazer julgamentos competentes a respeito como, por exemplo, daquilo que mais provavelmente aperfeiçoará a situação de maneira mais eficaz. (TRIPP, 2005, p. 449).

⁴ Para detalhes sobre metodologias investigativas com crianças e suas culturas, ver DELGADO e MÜLLER (2005).

Enquanto o conhecimento adquirido na prática rotineira tende a permanecer com o sujeito, esta metodologia de pesquisa visa disseminar conhecimento com outros da mesma profissão ou organização.

A teoria disciplinar tradicional não é o foco da pesquisa-ação, mas é importante para fundamentar a compreensão das situações, o planejamento de melhorias e a avaliação de resultados. Nesse sentido, Tripp (2005) defende que a reflexão deve ocorrer durante todo o processo.

Além dessas características, o autor também sinaliza a relevância de um método pré e pós implementação a fim de monitorar os efeitos de uma mudança na prática. Entretanto, esse elemento não pôde ser desenvolvido no decorrer deste Trabalho de Conclusão de Curso tendo em vista os limites de tempo que demarcam esse tipo de investigação. Por outro lado, procurei seguir rigorosamente os aspectos relativos à coleta de dados e à observação sobre os efeitos de uma possível mudança na prática ocorrida durante a implementação das oficinas.

A proposta de pesquisa ocorreu em uma instituição particular de Educação Infantil que atende crianças de 4 meses a 5 anos de idade, localizada no bairro Santo Inácio, em Curitiba - Paraná. A escola integra em seu currículo as abordagens de Reggio e de Emmi Pikler, além de contemplar as produções brasileiras da Pedagogia da Infância, em um contato constante com a universidade. Alicerçada nessas bases, a escola projeta sua proposta pedagógica a partir dos eixos de Interações, Brincadeiras, Natureza e Arte.

As oficinas ocorreram duas vezes por semana, totalizando seis encontros de aproximadamente uma hora cada. Participaram três crianças⁵ que formavam o Infantil III (3-4 anos de idade) no período integral: Fernando, Laura e Natan⁶. Elas já se conheciam e estão na escola desde o berçário. Fernando e Laura são irmãos

⁵ O número reduzido de participantes nas oficinas se deve ao fato delas terem ocorrido no contraturno, sendo que a maior parte das crianças do Infantil III frequenta a escola apenas no período da tarde. A família de uma quarta criança do Infantil III também havia autorizado sua participação nas oficinas, mas no período de implementação ela faltou vários dias devido a uma viagem e por ter ficado doente. Entretanto, é importante ressaltar que ter desenvolvido as oficinas com um pequeno grupo de crianças trouxe a possibilidade de interagir com cada uma delas de forma mais individualizada e de ter um olhar mais detalhista na observação e, conseqüentemente, na coleta de dados. Além disso, pode-se dizer que a própria experiência das crianças adquiriu outro caráter ao ser vivida em um pequeno grupo.

⁶ Optou-se pela utilização de nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos sujeitos.

gêmeos, mas, no período regular, frequentam turmas diferentes desde que iniciaram a vida escolar. Já Laura e Natan convivem na mesma turma.

A direção da escola autorizou a realização das oficinas, assim como as famílias assinaram um Termo de Consentimento (conforme apêndice 1) acerca da participação das crianças. Ademais, todos os dias era perguntado às crianças não apenas se elas aceitavam participar das oficinas, mas também realizar cada uma das atividades. Caso a criança não se sentisse confortável, sua decisão era respeitada.

As oficinas iniciaram no dia 21/09/21 e seguiram em 23/09, 30/09, 05/10, 07/10 e 14/10/21. No percurso, houve feriados e também alguns imprevistos, como a suspensão momentânea de aulas devido aos protocolos de saúde adotados pela instituição em relação à pandemia de Covid-19, iniciada em 2020. Aliás, por esse mesmo motivo, não foi possível reunir crianças de diferentes níveis da escola para a realização da oficina, porque os protocolos preveem a manutenção de grupos-bolha como estratégia de prevenção à disseminação do Covid-19.

A escola disponibilizou o uso dos espaços e de aparelhos tecnológicos, como projetor, notebook, caixa de som e foco de luz. Embora as oficinas tivessem previsão de duração de cerca de 1 hora com as crianças, foi necessário haver mais tempo para que eu pudesse preparar previamente os materiais, e, ao final, também pudesse organizá-los.

A complexidade da proposta já se mostrou logo no início do planejamento, que foi composto por um processo longo, delicado e definido por muitas escolhas. A partir de debates com a professora orientadora e de leituras iniciais, foram esboçadas algumas atividades que resultaram em uma primeira versão. Essa por sua vez foi discutida com uma das professoras da instituição – que, no momento, estava no cargo de atelierista – em duas reuniões de 30 minutos cada. Essa proposta foi reelaborada incorporando também sugestões que vão ao encontro do que é vivido na escola, a partir da abordagem de Reggio Emilia, chegando a uma segunda versão. Em seguida, mediante nova conversa com a orientadora, houveram adequações pertinentes ao processo de coleta de dados e assim alcançamos uma terceira versão, que passou a contar com objetivo e descrição de cada dia e atividade. Esta última foi aprovada tanto pela atelierista quanto pela orientadora e tornou-se a versão definitiva que seria então implementada.

QUADRO 2 - VERSÃO DEFINITIVA DAS OFICINAS

DATA DE REALIZAÇÃO	MATERIAIS NECESSÁRIOS	OBJETIVO	METODOLOGIA
21/09/2021	Foco de luz, projetor, computador e caixa de som.	Explorar os movimentos e sentidos corporais a partir de diferentes estímulos tendo como referência jogos de luz e sombra, projeção e música.	<p>Manifestação artística contemplada: Grupo Corpo (companhia brasileira de dança contemporânea)</p> <p>1º) Posicionar o foco de luz de forma que crie sombra do corpo das crianças.</p> <p>2º) Colocar música instrumental para eles verem a sombra do corpo não apenas se movendo, mas também dançando. Música: Pé no Mundo (2007), de Lenine, criada para o espetáculo Breu, do Grupo Corpo. Link Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=xEilCOM10Gk</p> <p>3º) Desligar o foco de luz e projetar a dança Parabelo (1997) do Grupo Corpo com som. Link Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=e0UESriM35I</p> <p>4º) Roda de conversa com movimentos (instigá-las a se interessar pelos movimentos... "Será que nos movemos assim no dia a dia?", rapidez dos movimentos, movimentos que lembram o de animais,...). Alguns momentos do vídeo do grupo Corpo podem ser propulsores de diferentes observações, como os momentos 1:10, 2:25, 3:34.</p>
23/09/2021	Projetor, computador e caixa de som.	Explorar os sentidos e movimentos corporais a partir dos sons do ambiente e do próprio corpo, trazendo elementos culturais e das culturas infantis.	<p>Manifestação artística contemplada: Barbatuques (grupo brasileiro de percussão corporal e vocal)</p> <p>1º) Mostrar o vídeo da canção Samba Lelê (2012) dos Barbatuques. Deixar as crianças verem a primeira vez sem intervenção e depois, projetar o vídeo novamente orientando as crianças a notarem alguns movimentos. Também sugerir que tentemos imitá-los para vermos os sons que eles produzem em nossos próprios corpos. Link Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=Tz7KROhuAw</p> <p>2º) Fazer o mesmo processo com a canção Baião Destemperado (2002) dos Barbatuques. Link Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=6VZjaAQQY4o</p> <p>3º) Projetar o vídeo da música Que som? (2012) dos Barbatuques para explicar a dinâmica da brincadeira. Convidar as crianças para acompanharmos a roda que estamos vendo no vídeo, acompanhando os movimentos. Link Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=2uT2f4LBdCA</p> <p>4º) Então, convidar as crianças para fazermos uma roda, cantar e dançar ao som desta canção da seguinte maneira: "Que som a [nome da pessoa] agora vai fazer? Faça o som do corpo pra que eu possa aprender! É 1, é 2, é 3! (Pessoa faz o som) (Imitamos o som)"</p> <p>4º) Convidar as crianças a reproduzirmos músicas infantis sem falar, apenas utilizando os sons do nosso corpo. Será necessário criar diferentes estratégias, como bater palmas, os pés, fazer sons com a boca, etc. Podemos também fazer um jogo de adivinhar qual canção o colega está reproduzindo. Sugestões iniciais de músicas: Dona Aranha, Marcha Soldado, Sopa do Neném...</p> <p>5º) Fazer uma roda com as crianças no chão para conversarmos tudo que fizemos nesta manhã.</p>

30/09/2021	Foco de luz, projetor, computador, caixa de som, luz verde, folhas de árvores e dobraduras pré-montadas da obra Bicho (1960) , de Lygia Clark.	Explorar os movimentos e sentidos corporais a partir de diferentes estímulos tendo como referência jogos de luz e sombra, projeção, música e obras de arte.	<p>Manifestações artísticas contempladas: Trechos de espetáculos de ballet clássico inspirados em animais e a obra Bicho (1960), da Lygia Clark (artista contemporânea brasileira)</p> <p>1º) Lembrar que vimos os movimentos do corpo humano, assim como os sons que podemos fazer nele, e que agora veremos o dos animais, pois todos fazemos parte da natureza.</p> <p>2º) Colocar som de animais sem o vídeo e convidar as crianças a imitá-los. Cenário de folhas no chão e luz verde. Link Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=BUAFZmWu3wU</p> <p>3º) Ligar a projeção com vídeo de danças inspiradas nos seguintes animais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gatos: White Cats Pas de Deux, do espetáculo Sleeping Beauty interpretado pelo Hungarian National Ballet (2016). Link Youtube (0:05 a 2:20): https://www.youtube.com/watch?v=dKxx36sYGKs • Galinhas: Chicken Dance, do espetáculo La Fille Mal Gardée Ballet interpretado pelo Bavarian State Ballet (2013). Link Youtube (1:12 a 3:25): https://www.youtube.com/watch?v=NT0ULsLT3ts • Aranha: The Spider, de Milena Sidorova (2004). Link Youtube (0:05 a 1:16): https://www.youtube.com/watch?v=CMhqLv0Vdo&t=23s • Lagarta: Caterpillar Dance, do espetáculo Alice in Wonderland protagonizado pelo Royal Ballet (2011). Link Youtube (1:19 a 4:05): https://www.youtube.com/watch?v=CMhqLv0Vdo&t=23s <p>5º) Projetar imagem da obra Bicho (1960) da Lygia Clark e explicar a dinâmica de cada um criar e ver seu bicho da forma que quiser. Também é possível projetar o vídeo identificado abaixo de uma pessoa mexendo em um Bicho original. Convidar as crianças a criarem seus próprios bichos com as dobraduras e irem narrando esse processo. Se elas tiverem dificuldade, auxiliá-las a pensar onde fica a cabeça, os braços, as pernas daquele bicho, etc.</p> <p>Material de apoio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vídeo de uma pessoa mexendo em um Bicho original em exposição do Itaú Cultural em 2012. Link Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=K9ZlRlXlPI6c • Videoaula de como fazer uma dobradura inspirada na obra Bicho. Link Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=HptBKZpDeEM&t=200s
05/10/2021	Projetor, computador, tintas corporais, pincéis, cotonetes, lenço umedecido, impressões de imagens.	Explorar os sentidos corporais e a imaginação a partir de desenhos no próprio corpo, assim como a dramatização.	<p>Manifestação artística contemplada: Johannes Stötter (artista italiano de pinturas corporais ilusionistas)</p> <p>1º) Projeção obras de pintura corporal de Johannes Stötter a partir de vídeos presente no site oficial do artista. Nesses vídeos, a ilusão das obras Chameleon (Cameleão), Wolf (Lobo), Angelfish (Peixe-frade), Frog (Sapo) são desfeitas quando as modelos se levantam e saem de cena. Caso necessário, o seguinte link do Youtube traz um compilado desses vídeos (ver até 3:15):</p>

			<p>https://www.youtube.com/watch?v=JalMOcl096o&t=96s</p> <p>2º) Proposta de pintura corporal com imagens de referência. Dispor de forma atrativa em mesas baixas e próximas ao espelho as 10 cores de pintura corporal, os pincéis e cotonetes, assim como as imagens de referência com obras que as crianças acabaram de ver do artista Johannes Stötter.</p> <p>3º) Levar as crianças até um ambiente que as convidem a dramatizarem os movimentos dos animais. De preferência no quintal ou, caso esteja chovendo, outro espaço externo que seja coberto.</p>
07/10/2021	Toalha de picnic, frutas, legumes e verduras pré-cortadas (guardar as cascas e sementes), impressões das obras de Arcimboldo.	Explorar a audição ao ouvir os sons do ambiente e do próprio corpo. Explorar o paladar, olfato e tato ao proporcionar um momento de degustação e contemplação de alimentos.	<p>Manifestação artística contemplada: Giuseppe Arcimboldo (pintor do século XVI pertencente ao Maneirismo)</p> <p>1º) Chamar as crianças em uma roda no quintal e pedir para contarem quais sons do ambiente conseguem ouvir quando ficamos em silêncio, como os pássaros cantando, as árvores balançando com o vento, etc. Convidá-las também a sentirem a textura da grama, o calor do sol, o vento batendo no rosto, etc. Talvez fazer um percurso com elas de olhos vendados pela horta para também cheirmos as plantas.</p> <p>2º) Orientar para que, ao ficarem em silêncio, tentem ouvir e sentir os sons do próprio corpo, como o ar entrando e saindo, as batidas do coração, o barulho ao engolir a saliva, etc.</p> <p>3º) Ir com as crianças até outro espaço do quintal, onde já esteja previamente montada a dinâmica seguinte, que consiste em experimentar e adivinhar frutas, verduras e legumes com os olhos vendados. Orientar para que as crianças prestem atenção na textura, consistência e cheiro do alimento ao pegá-lo nas mãos para depois sentir seu gosto.</p> <p>Sugestão de alimentos: maçã, banana, laranja, limão, cenoura, pepino, etc (ver se alguma criança tem restrição alimentar).</p> <p>Após o picnic, mostrar as impressões das obras Vertumnus (1591) e Verão (1573) de Arcimboldo e convidá-las a recriarmos as obras utilizando as cascas, sementes e folhas dos alimentos que comeram.</p>
14/10/2021	Toalha de picnic, frutas, legumes e verduras pré-cortadas (guardar as cascas e sementes), impressões das obras de Arcimboldo.	Explorar a audição ao ouvir os sons do ambiente e do próprio corpo. Explorar em especial o paladar, olfato e tato ao proporcionar um momento de degustação e contemplação.	<p><i>(A sexta oficina foi definida ao término das outras cinco. Desde o princípio, foi um dia pensado para ser dedicado à possibilidade de repetir as propostas anteriores e realizar mudanças.</i></p> <p><i>Nesse sentido, foi decidido refazer as atividades do 5º dia. Não foi possível realizar a atividade de ouvir os sons do quintal porque estava um dia chuvoso e havia um cortador de grama funcionando nas proximidades da escola. Já nas atividades de degustação de alimentos apenas uma criança aceitou participar).</i></p> <p><i>Alteração:</i> Após o piquenique, mostrar as impressões das obras Vertumnus (1591) e Verão (1573) de Arcimboldo e convidá-las a recriarmos as obras não mais com cascas ou sementes, mas utilizando elementos da natureza a serem coletados pelas próprias crianças no quintal da escola. Um dos motivos desta mudança é que menos alimentos foram preparados para esta oficina em relação à anterior para evitar desperdícios.</p> <p><i>Adição:</i> Fazer uma roda de conversa com as crianças como uma forma de fechamento das oficinas. Mostrar fotos e vídeos do que vivemos e agradecer-las pela participação.</p>

Logo após, escrevi uma carta aos pais das crianças (conforme apêndice 2) que seriam convidadas a participar da pesquisa, assim como um Termo de Consentimento. Ambos foram enviados em envelopes na mochila das crianças e a instituição também enviou um recado virtual. Todos os Termos de Compromisso retornaram com a autorização das famílias alguns dias depois.

Foram constantes as reflexões e preocupações em planejar as oficinas de forma coerente com as leituras acerca da formação estética e das experiências corporais, assim como implementá-las adotando uma postura também coerente. Mesmo porque a educação não é neutra e, conseqüentemente, as práticas docentes também não são. Elas refletem concepções de mundo, infância, educação, corpo, experiência e criança.

Ao planejar, não é possível nem benéfico estipular previamente como serão as reações das crianças aos estímulos propostos, mas é necessário criar hipóteses acerca do que as atividades podem propiciar e ter clareza acerca do porquê delas estarem sendo feitas. Dessa forma, o planejamento torna-se algo que deve nos projetar, não nos imobilizar.

Nesse sentido, muitas coisas inesperadas aconteceram durante as oficinas, sobretudo, porque procurei respeitar os sujeitos, ter paciência e flexibilidade. Na quinta oficina, por exemplo, apenas uma criança aceitou fazer o que estava sendo proposto, enquanto as outras duas preferiram apenas observar. Dessa forma, é pertinente a seguinte citação de Tripp (2005, p. 454) quando indica que

Uma das razões para não se colocar a reflexão como uma fase distinta no ciclo da investigação-ação é que ela deve ocorrer durante todo o ciclo. O processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar. A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu. Isso se perde quando o processo é reduzido a “planeje, faça, reflita”, como acontece muitas vezes em educação.

No decorrer das oficinas sempre buscava identificar aquilo que poderia ser melhorado ou o motivo de certas coisas terem acontecido. Nem sempre era possível chegar a uma única resposta, mas tratou-se de um processo importantíssimo, inclusive para servir de parâmetro para as próximas experiências. Depois que a segunda oficina acabou, por exemplo, percebi que não havia dado uma consigna para as crianças antes de começarmos a ver alguns vídeos. Penso que isso influenciou a forma como a oficina ocorreu, pois tive que orientar as crianças muito

mais vezes do que no primeiro dia, já que elas adotaram uma postura de espectadores e assistiram os vídeos sem movimentação e/ou expressividade. Na primeira oficina, elas dançaram e se movimentaram alegremente pela sala. Não ter dado a consigna não se trata da única causa, mas pode ter contribuído para a diferença na forma com que as crianças vivenciaram ambas as propostas.

Outra preocupação no decorrer da implementação das oficinas foi a realização de interferências de qualidade, que impulsionassem as experiências das crianças a partir do que elas mesmas já estavam vivendo. Fazer perguntas e dar orientações que não cerceassem a experiência estética vivida, mas que pudessem trazer novos repertórios às crianças.

A coleta de dados ocorreu por meio da gravação em áudio, assim como do registro por meio de fotos e vídeos das oficinas. Inicialmente, foi também separado um caderno e uma caneta para anotações, mas esse recurso não se mostrou viável já no primeiro dia, pois não havia tempo para parar e escrever, mesmo que rapidamente, enquanto as atividades ocorriam. Em contrapartida, as gravações e os vídeos ofereceram um material precioso para a descrição acurada do que ocorreu e as fotos, mesmo sendo recortes do vivido, possibilitam a ilustração dos momentos, adotando caráter de auxiliares visuais (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Logo depois de cada encontro, o áudio de cada oficina era transcrito junto a um trabalho minucioso de descrição das reações corporais e dinâmicas captadas pelos vídeos. Esse conjunto de recursos também contou com o auxílio de minha memória que permitiu a materialização dos fatos. Descrever as oficinas com riqueza de detalhes foi um processo complexo e delicado. Com os vídeos, foi necessário ver e rever o mesmo trecho diversas vezes a fim de interpretar da forma mais justa possível e buscar identificar até mesmo as pequenas nuances. Também foi importante deslocar o foco de atenção, sendo necessário ver cada vídeo uma dezena de vezes para focar em uma criança e depois outra dezena de vezes para focar em outra criança a fim de que todas fossem contempladas.

Simultaneamente também já foi iniciada a análise dos dados, que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 205), consiste no

Processo de busca e de organização sistemática de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização,

divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

Os autores afirmam, entretanto, que certa análise deve ser realizada já durante a coleta de dados a fim de orientá-la, possibilitando mensurar se a quantidade ou a qualidade dos dados coletados é adequada à finalidade do trabalho. Depois, é preciso tomar uma série de decisões: estreitar o âmbito do estudo frente à imensidão dos materiais coletados, desenvolver um sistema de codificação para organizá-los – mesmo que os dados não sejam tão facilmente separados em unidades -, estabelecer categorias, separá-los e continuar a analisá-los na fase de escrita do trabalho. Nesse sentido, as categorias são originadas a partir de questões e preocupações da própria investigação (BOGDAN e BIKLEN, 1994). No caso desta pesquisa, elas acabaram definindo a própria interpretação dos dados e compuseram os eixos da última seção.

Ainda sobre essa questão, é importante considerar que a educação não é neutra e, na mesma linha de raciocínio que considera o indivíduo como um ser político, Bogdan e Biklen (1994, p. 229) afirmam que a análise dos dados parte tanto dos próprios dados quanto das perspectivas que o investigador possui, uma vez que “são os valores sociais e as maneiras de dar sentido ao mundo que podem influenciar quais os processos, atividades, acontecimentos e perspectivas que os investigadores consideram suficientemente importantes para codificar”. Além disso, “as diferentes perspectivas teóricas dos investigadores modelam a forma como abordam, consideram e dão sentido aos fatos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 231). Dessa forma, é preciso ter cuidado na interpretação dos acontecimentos, não buscando romantizar ou julgar as situações, mas buscar compreender o porquê de certas coisas e interpretá-las de forma rigorosa.

Bogdan e Biklen (1994, p. 219) também afirmam que o pesquisador iniciante geralmente é muito cauteloso em relação à elaboração de ideias e à especulação, mas é importante que “não abdique de ‘pensar’ só porque ainda não possui todas as provas. Pense com os dados que tem”.

Baseando-se nessas considerações, a primeira parte deste trabalho dedica-se à introdução e à metodologia de pesquisa, a partir das explicações sobre pesquisa-ação de Tripp (2005) e das indicações de Bogdan e Biklen (1994) em relação à análise, categorização e interpretação dos dados.

A segunda parte inicia com uma retomada histórica sobre a forma dualista com que a sociedade ocidental vê e trata o corpo, o qual, mesmo assumindo diferentes nuances e desdobramentos ao longo dos séculos, continua relegado a um status hierarquicamente submisso e instrumental em relação à mente, à alma e o pensamento (ARANHA e MARTINS, 2003). Nesse sentido, recorre-se a Buss-Simão (2019) e a Agostinho (2018) para explicitar a importância do corpo na formação do sujeito, inclusive abordando as quatro dimensões do corpo: I) como conhecimento; II) como expressividade-comunicativa; III) como experiência espaço-temporal e IV) como direito ético e de identidade.

Ainda na segunda parte, debruça-se sobre a questão da experiência estética na contemporaneidade, baseando-se em Benjamin (1987a a e 1989), Adorno (1985 e 1995) e seus comentadores para discorrer sobre as mudanças estruturais ocorridas na percepção, que se tornou anestesiada frente ao choque moderno, colaborando para a substituição da experiência pela vivência, o que nos leva a viver sob uma forma de barbárie. Fundamenta-se em Benjamin (1987b e 2009), especialmente em suas memórias de quando criança, e em Silva (2003) para discutir a educação estética na infância, indicando arranjos entre a experiência, a memória e os sentidos corporais. Também discorre-se sobre o papel da escola, que, além desses três atributos mencionados, deveria pautar-se na consideração dos tempos e espaços a fim de formar sujeitos que sejam críticos frente ao mundo contemporâneo e cultivem seu vínculo estético e afetivo com a vida.

Na terceira parte são analisados os dados obtidos por meio das seis oficinas⁷, os quais servem como fio condutor para dois eixos investigativos sobre a formação estética e as experiências corporais na Educação Infantil. Inicia-se explanando sobre os sentidos corporais como atributo formativo na educação infantil. Para isso, retomo o modo como os cinco sentidos foram estimulados no decorrer das oficinas, propondo um diálogo com Roble (2009) e Benjamin (1987b, 2009). Na sequência, a partir da constelação conceitual de Benjamin, os dados são examinados sob a perspectiva da mimesis, do jogo e da arte nas experiências estéticas da infância.

⁷ O termo oficina adotado neste trabalho refere-se a experimentos estéticos e não está vinculada a um caráter instrumental.

Por fim, vale ressaltar que, como os dados não servem apenas como ilustração da teoria, mas formam, em conjunto com ela, a descrição do próprio objeto de investigação, no decorrer do trabalho são tecidas algumas considerações acerca do planejamento e da implementação das oficinas, a fim de sugerir possíveis mudanças e melhorias em caso de experiências futuras.

2 EDUCAÇÃO ESTÉTICA E EXPERIÊNCIA CORPORAL NA INFÂNCIA - O QUE DIZEM ALGUNS AUTORES?

Segundo Aranha e Martins (2003), historicamente o homem ocidental teve dificuldade em assumir seu corpo como uma unidade integral. No século V a.C., o pensamento grego já trazia a dicotomia entre corpo e consciência/alma. Um dos exemplos mais pertinentes é o Mito da Caverna, de Platão, que demonstra a compreensão dual da própria realidade nas relações entre Doxa vs. Episteme, Verdadeiro vs. Falso, Inteligível vs. Sensível, Mente vs. Corpo. Não se trata apenas de uma divisão, mas também de uma hierarquização. Para Platão, segundo as autoras, o corpo perturba o conhecimento verdadeiro por ser escravizado pelo sensível, o que leva à opinião e, conseqüentemente, ao erro.

Mais tarde, essa divisão foi adaptada à tradição cristã medieval, trazendo novos dualismos como o Pecado vs. o Divino, o Céu vs. o Inferno. O corpo então é visto como algo profano e suas necessidades, degradantes. É nesse contexto que se encontram rituais de purificação, como práticas de jejum e abstinência (ARANHA e MARTINS, 2003).

Na Idade Moderna, por sua vez, o corpo passa a ser objeto de estudos de anatomia. Um dos expoentes deste período é o filósofo Descartes, o qual considerava o ser humano constituído por duas substâncias: o pensamento, entendido como o elemento de natureza espiritual, e o corpo, substância extensa, exterior e material. Diferentemente de Platão, Descartes não vê o corpo como um empecilho, mas sim um instrumento (ARANHA e MARTINS, 2003).

As bases do pensamento dualista acerca do corpo e da própria realidade perduram até hoje em diversas instâncias da vida, como a cultura, educação, a religiosidade, a sexualidade, etc.

Buss-Simão (2019, p. 56) também critica essa vertente dualista de compreensão do corpo, mas examina principalmente as dimensões biológica e cultural, indicando que

Ao lidar separadamente com essas duas concepções a tendência é que se elaborem reducionismos e determinismos sobre as noções de corpo e sobre as experiências sensoriais, expressivas e de movimento, compreendendo as heranças da natureza e da cultura sempre como oposições.

A autora afirma que até muito recentemente tais dimensões ainda eram estudadas de forma separada e há atualmente uma busca por compreender o corpo de modo menos fragmentado, isto é, em sua inteireza biocultural, considerando uma interconexão entre natureza e cultura. Entretanto, séculos de um pensamento fragmentado acerca do corpo geraram repercussões já consolidadas em nossa sociedade, especialmente no âmbito educacional. Uma delas, por exemplo, é a equivocada distinção entre cuidar e educar na Educação Infantil.

O corpo, segundo Buss-Simão (2019), é tradicionalmente entendido na escola como meio de submissão, controle ou recurso pedagógico. Agostinho (2018) também problematiza essa questão ao dizer que o corpo nas instituições educativas é objeto de intenso controle e regulação por meio de práticas de disciplinamento e organização, as quais colocam limites e sanções na moldagem e formação dos corpos a fim de que eles correspondam a ideias e expectativas adultocêntricas.

Entretanto, é a partir da corporalidade que nos constituímos, sendo as experiências corporais a forma como as crianças conhecem o mundo, a si mesmas e se envolvem sensorial e emocionalmente com quem e o que as cerca. Além disso, tais relações enunciam hábitos sociais carregados de sentidos elaborados e compartilhados em nossa cultura, os quais influenciam na construção da identidade coletiva e individual dos indivíduos (BUSS-SIMÃO, 2019).

A autora apresenta, para fins didáticos, quatro dimensões que constituem o corpo de forma interligada e que devem ser observadas na Educação Infantil: a primeira é o Corpo como Conhecimento, a qual se refere ao processo de perceber, conhecer e significar as sensações – como a risada ou o desconforto de sono e fome -, as funções internas – reconhecer, por exemplo, as atividades intestinais - e os gestos do corpo. São as formas de viver os desafios corporais e dominar os movimentos que nos permitem agir sobre os objetos e artefatos culturais.

A segunda dimensão descrita por Buss-Simão (2019) trata do Corpo como Expressividade-Comunicativa, uma vez que se configura como linguagem por meio de gestos, mímicas, olhares, silêncios, tons de voz, deslocamentos e distanciamentos. Assim, colabora para a formação de nossa identidade, transmitindo emoções e consolidando hábitos.

A terceira dimensão nomeada por Buss-Simão (2019) de Corpo como Experiência Espaço-Temporal refere-se às relações e experiências corporais entre

as pessoas, com espaços, tempos e objetos. Envolve o toque, o tato, o afeto e a proximidade na relação consigo mesmo e com os outros.

Por fim, a última dimensão contempla o Corpo como Direito Ético e de Identidade. Compreende-se o corpo como propriedade do sujeito, um território inviolável que deve ser respeitado, acolhido e jamais receber negligência, violência ou maltrato.

Agostinho (2018, p. 353) também aborda sobre o potencial comunicativo do corpo quando sinaliza que

As crianças, como atores sociais de direitos próprios, são sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido de corpo inteiro; são legítimas suas formas de comunicação e relação e assim, contribuem à renovação e reprodução dos laços sociais nos espaços em que participam. O corpo da criança, como suporte à sua ação social, expressa saberes, dúvidas, aceitação, contraposição, sentimentos, fragilidades, força, agilidade, incapacidade, fraqueza; enfim, seus pontos de vista, nos informando, dessa maneira, os modos de ser criança.

A autora discorre brevemente sobre o mito da vivacidade, pois há crianças cujos gestos, movimentos e formas de expressão são mais contidos e moderados, o que deve ser respeitado, pois há infinitas formas de ser criança e agir como uma.

Oliveira (2015, p. 20717), por sua vez, aborda a questão dos sentidos corporais, os quais “promovem nossos primeiros contatos com a cultura, gerando impressões sobre nós mesmos, os outros e o meio”. Os sentidos, embora inatos, são formados ou deformados a partir das experiências vividas pelo sujeito no meio em que está inserido, ou seja, a potencialidade sensitiva é resultado da dinâmica histórico-social.

Do ponto de vista histórico, verificamos que os cinco sentidos corporais cumpriram funções primordiais na constituição humana, sobretudo, em tempos primevos. Mas na modernidade observamos uma (re)configuração dos sentidos inspirada por necessidades, interesses e discursos, influenciados pelos modos de produção. (Ibid., p. 20719).

Tal questão será desenvolvida na subseção a seguir, que se apoia no pensamento de Theodor Adorno e, em especial, de Walter Benjamin. Ambos são intelectuais alemães estudiosos da Teoria Crítica da Sociedade, que se debruçaram sobre temas da contemporaneidade e consideram a educação estética com grande potencial na formação e transformação dos indivíduos.

2.1 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA CONTEMPORANEIDADE

Na sociedade atual o modo de produção prioriza o alto desempenho, a competição e a rapidez, aspectos que definem em grande medida nossas formas de ser e viver. Como o indivíduo não domina mais os modos de produção, acaba sendo dominado por eles.

Nesse contexto, Walter Benjamin (1987a) afirma que a técnica submeteu o sistema sensorial a um treinamento complexo e, ao mesmo tempo, padronizado, o que nos leva a viver uma crescente atrofia da experiência.

Experiência, para Benjamin, tem caráter formativo e está vinculada à memória e ao coletivo, possuindo potencial de transformação do sujeito. Larrosa (2002, p. 21), ao discorrer sobre o poder das palavras e das ideias, se apoia em Benjamin ao afirmar que

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Em seguida, Larrosa (2002) aborda que a mera informação não é experiência, pois o indivíduo pode obter muitas informações sem que elas lhe toquem ou sensibilizem. Já a experiência, segundo Benjamin (1987a), gera conhecimento, que é passado de geração em geração. Para além disso, a experiência permite viver plenamente a existência, pois condensa a vida fatídica, intelectual e corporal de forma singular para cada sujeito e lança marcas de sua trajetória no espaço histórico constituído (SILVA, 2013). Dessa forma, a biografia de cada um constrói-se como objeto da memória coletiva.

Para viver a experiência, é necessário

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Seguindo esta linha de raciocínio, o autor defende que

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), nem a “pro-posição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2002, p. 25).

A formação da experiência passa pelos sentidos corporais e a relação com o outro, o espaço, o tempo e a cultura. Entretanto, a inquietude da vida contemporânea e a avalanche de informações e sensações a que somos cotidianamente submetidos minam o desenvolvimento da totalidade dos sentidos e distanciam o indivíduo de si mesmo, da natureza e da comunidade. Benjamin (1989) chama isso de choque, que é o resultado da grande carga de energia e estímulos recebida cotidianamente pelos sujeitos nos grandes centros.

Esse choque se constitui a partir da transformação dos espaços urbanos, que afetam diretamente as percepções humanas, desde as mais simples como sensoriais (olhar, olfato, fala, toque, audição), as relações com o outro e a relação/postura no espaço. De acordo com autor foi por meio das primeiras inovações tecnológicas que as pessoas começaram a experimentar e a estabelecer uma relação de distanciamento entre elas, mesmo estando no mesmo espaço (trens e bondes) constroem uma relação sem palavras e olhares, corpos próximos e contato vazio. Toda essa relação fria, incorporada também da lógica automática da máquina, culmina no instantâneo contato identificado pelo choque. (OLIVEIRA, 2017, p. 39).

Desse modo, culmina-se um novo estado sensorial, no qual é praxe se relacionar com as pessoas e os objetos de forma efêmera, incompleta e frenética. (OLIVEIRA, 2021).

Benjamin (1989) afirma que, nesse contexto, a experiência humana sofreu mudanças estruturais e perdeu o sentido coletivo. Na contemporaneidade, então, prevalece a vivência, que tem caráter individual e é limitada à superficialidade e à reprodução técnica. As vivências são compreendidas como fragmentos empobrecidos da experiência e essa falta de conexão interfere, inclusive, na capacidade reflexiva dos sujeitos. (OLIVEIRA, 2021).

Assim, vivemos uma forma de barbárie (ADORNO, 1995), porque, quanto mais avançamos tecnologicamente, mais parecemos regredir em nosso desenvolvimento sensível.

A maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão. Esta não se limita à experiência do mundo sensível, que está ligada à proximidade das coisas mesmas, mas afeta ao mesmo tempo o intelecto autocrático, que se separa da experiência sensível para submetê-la. A unificação da função intelectual, graças à qual se efetua a dominação dos sentidos, a resignação do pensamento em vista da produção da unanimidade, significa o empobrecimento do pensamento bem como da experiência: a separação dos dois domínios prejudica a ambos. (HORKHEIMER E ADORNO, 1985, p. 46-47).

Esta citação relaciona-se à retrospectiva histórica que Aranha e Martins (2003) realizam sobre as visões dualistas acerca da realidade, as quais não apenas separam os elementos, mas também os hierarquizam. Horkheimer e Adorno problematizam esta perspectiva ao afirmarem que este processo prejudica e empobrece ambas as partes.

Atualmente, os sentidos e a percepção tornam-se padronizados por meio do controle de tempos e espaços, da mídia, de redes sociais, de padrões de beleza e comportamento, de ritmos de vida urbanos. Como a potencialidade sensitiva é resultado da dinâmica histórico-social e tais aparatos influenciam nosso cotidiano, nem sempre ela atende os interesses do próprio indivíduo (OLIVEIRA, 2015).

Mas se a formação dos sentidos é impossibilitada porque o íntimo está sempre sendo mediado e administrado pelo todo, mais o indivíduo se integra à realidade e se torna endurecido. Esse tipo de deformação acaba produzindo consequências nefastas, pois nos tornamos incapazes de estabelecer um contato sensorial personificado com a cultura. Daí uma das origens de impedimento da experiência. Isso é influenciado pela impotência diante do poder das instituições e se configura desde o início de nossa interação social, de modo que acabamos sendo conformados precocemente. (Ibid., p. 20722).

Benjamin (1991) discorre que, no contexto contemporâneo, a percepção tornou-se distraída, anestesiada, o que afeta diretamente a formação estética dos indivíduos. O conceito de estética adotado por Benjamin alinha-se à concepção grega de *Aisthitikos*, cujo verbo é *aisthesis* e refere-se à experiência sensorial da percepção do sensível, isto é, a capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo em um todo integrado (OLIVEIRA, 2017; RODRIGUES, 2011).

Nessa linha de raciocínio, a próxima subseção abordará aspectos que incidem sobre a potencialidade da educação estética desde a infância, contemplando alguns pontos do processo escolar.

2.2 A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DESDE A INFÂNCIA

Na perspectiva de Benjamin, infância e educação estética estão vinculadas. Para ele, a criança vê a realidade como um local de ensaio, não como um espaço já definido. A espontaneidade, a criação, a imaginação, o jogo, a mimesis e os sentidos corporais se encontram e se articulam para formar um saber sensível, com o qual o indivíduo organiza e transforma a si mesmo e a sua realidade (SILVA, 2013).

Embora Benjamin não tenha escrito diretamente sobre educação e modelos pedagógicos, seu pensamento pode nortear uma série de reflexões sobre estes temas, especialmente quando amparadas por suas obras e memórias que tratam sobre experiência estética, infância, brinquedos, livros e jogos infantis.

Inicialmente precisamos considerar que no cotidiano escolar há um “ajuste das ações individuais para promover uma espécie de sincronismo corpóreo/sensorial em termos produtivos” (OLIVEIRA, 2015, p. 20717). Nesse sentido, podemos retomar uma passagem de Benjamin (1987b, p. 119/120) sobre sua escrivaninha, móvel que, mesmo sendo palco de disciplinarização, também era local de ressignificação, imaginação, criação de histórias e apreciação demorada dos objetos. Ali, habitava também tempo de experiência.

Essa escrivaninha junto à janela logo se tornou meu recanto favorito. Frequentemente, ao voltar da escola, a primeira coisa que eu fazia era festejar meu reencontro com a escrivaninha, ao mesmo tempo em que já a transformava no palco de uma de minhas ocupações prediletas – a decalcomania, por exemplo. Num instante, no lugar antes tomado pelo tinteiro, surgia uma xícara de água morna e eu começava a recortar as figuras. [...] Embora, afinal, eu me fartasse também daquele passatempo, era assim que sempre encontrava um pretexto para adiar os deveres de casa. Era com prazer que revia os velhos cadernos, dotados agora de um valor especial, que era o de eu tê-los resgatado do domínio do professor, que teria direito sobre eles. Agora deixava o olhar recair sobre as correções ali registradas em tinta vermelha e um prazer sereno me tomava. Pois, assim como os nomes dos mortos gravados nas sepulturas já não podem ser úteis ou prejudiciais, ali estavam notas que haviam entregado todo seu poder a outras mais antigas. Com o espírito e a consciência mais tranquila eu podia perder horas na escrivaninha tratando dos cadernos e dos livros escolares.

Para o autor, a experiência, a memória e os sentidos corporais formam um arranjo que conduz a uma educação estética, cuja dimensão sensível contribui na formação do sujeito (SILVA, 2013).

Tal como sinaliza Silva (2013), os significados produzidos na vida adulta são fornecidos pelas experiências estéticas da infância, as quais, por sua vez, são diferentes daquelas do adulto. Nesse sentido, Benjamin (1987b, p. 59/60) associa a criança ao colecionador e ao viajante, que consideram os objetos para além de mercadorias.

A criança olha para a distante Libéria através de binóculos de ópera assestados ao contrário: lá está ela, atrás da sua réstia de mar, com as suas palmeiras, tal como a mostram os selos. Com Vasco da Gama, a criança contorna à vela um triângulo, equilátero como a esperança e cujas cores se alteram com as mudanças atmosféricas. [...] A criança percorre, como Gulliver, países e povos dos seus selos. Aprende no sono a geografia e a história dos liliputianos, toda a ciência do pequeno povo com todos os seus números e nomes. Participa dos seus negócios, assiste às suas purpúreas assembleias populares, está presente no lançamento dos seus barquinhos e celebra o jubileu das suas cabeças coroadas, sentadas em tronos atrás de sebes.

A partir dessas observações é possível dizer que a escola, local privilegiado da formação humana, deveria se pautar na consideração dos tempos, espaços, sentidos, memórias e experiências a fim de formar sujeitos críticos frente à vida, que mantenham e fortaleçam cada vez mais seu vínculo estético e afetivo com o mundo.

Do ponto de vista da Educação Infantil, não podemos esquecer que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), as propostas pedagógicas devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos, sendo que sobre estes últimos são destacadas a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Mas para isso é necessário que o professor também seja um sujeito crítico, acolhedor e não um filisteu, o qual, segundo Benjamin (2009, p. 22), se configura como um adulto que sorri com ares de superioridade e desvaloriza a experiência infantil, concebendo-a como uma época que simplesmente “precede a longa sobriedade da vida séria”. Ou então como os pedagogos amargurados, sisudos e cruéis que querem empurrar os jovens desde cedo para a escravidão da vida. Por isso, devemos, enquanto professores, manter a nossa juventude de espírito, pois “o

jovem será generoso quando homem adulto. O filisteu é intolerante`` (BENJAMIN, 2009, p. 25).

3 EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E FORMAÇÃO DOS SENTIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA-AÇÃO

Nesta seção serão analisados os dados coletados no decorrer das seis oficinas, que envolveram experimentações corporais e sensoriais aliadas a manifestações artísticas. A partir da imensidão de dados disponíveis, o estudo sobre a Educação dos Sentidos de Roble (2008) e a constelação conceitual de Benjamin (1987a, 1987b, 1989, 2009) mostraram-se fundamentais para amparar os procedimentos de categorização e análise, constituindo-se nesse processo dois eixos investigativos: I) os sentidos corporais como atributo formativo na Educação Infantil; II) a mimesis, o jogo e a arte nas experiências estéticas na infância.

É importante ressaltar que os dados formam, em conjunto com a teoria, a descrição do próprio objeto de investigação. Pensando nisso, no decorrer desta seção são tecidas algumas considerações acerca do planejamento e da implementação das oficinas, a fim de sugerir possíveis mudanças e melhorias em caso de experiências futuras.

3.1 OS SENTIDOS CORPORAIS COMO ATRIBUTO FORMATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As oficinas foram organizadas a fim de contemplar os sentidos corporais concomitantemente. No momento de analisar os dados coletados, entretanto, a perspectiva de abordá-los de forma separada, com base em Roble (2008), mostrou-se mais pertinente porque, além de auxiliar no processo de organização, também possibilitou estudar cada um dos cinco sentidos corporais de forma mais profunda. Nesse viés, cabe ressaltar que o autor se ampara no pressuposto da interação imediata e homogênea entre sentidos e intelecto na grande teia que é a sensibilidade. Portanto, tal separação ocorre apenas para fins didáticos.

Para Roble (2008), elevar os sentidos a um tributo educativo é considerar o corpo em toda sua complexidade, potência e riqueza, não como apenas um instrumento ou algo a ser controlado.

Educar para o prazer da vida, para uma erótica do mundo é uma conduta estética dos sentidos. Educacionalmente, trata-se, em um primeiro momento, de perceber a tomada do mundo pelos meus sentidos, o papel do

meu “eu sensorial” que não é, apenas, estímulo-resposta biológico, mas, além disto, é o meu vitalismo em si, pulsando pela vida e acolhendo-a em meu corpo. (Ibid., p. 100).

Dito de outro modo, refletir sobre a origem do conhecimento e encontrar nela o corpo é um grande passo e uma revolução epistemológica, mas se ela indica que os sentidos são a condição de nosso ser-no-mundo, falta-nos pensar como construiremos este ser por meio dos sentidos, pois uma coisa é a origem e outra, bastante diversa, é o destino. (Ibid., p. 101).

Uma educação que desconsidera o corpo e a sensibilidade não forma o sujeito, ela o deforma no sentido em que se torna artificial e desumana. Educar o corpo e os sentidos pressupõe tempo e reflexão, assim como se libertar dos dualismos entre corpo e mente, prática e teoria.

Não se trata mais de polarizar a prática e a teoria, mas assumir a experiência como dado completo que se apresenta ao meu corpo e pelo meu corpo no fluxo vital da minha existência. Ao contemplar teoria e prática, então, a experiência deve contribuir para um abalo didático, deve ser uma educação do movimento, ou seja, os conceitos e a razão aparecem na experiência, mas não necessariamente organizados e pré-concebidos tais quais nós os encontraríamos na sistematização teórica, ou mesmo na prática metódica. Isto não nos leva a supor que a experiência não possa ter método, pelo contrário, um dos objetivos mais vantajosos da educação pela experiência é justamente o da formação e incorporação de métodos. No entanto, neste caso, trata-se de ver eclodir o método a partir da sua necessidade e inteligência e não o inverso, caso no qual o método, assumido previamente, condicionaria a prática submetendo-a aos procedimentos. [...] Em suma, a experiência deve incorporar saberes, utilizá-los em suas vivências, valer-se da repetição, dos sentidos e da memória. (ROBLE, 2008, p. 115/116).

Para o autor, a educação dos sentidos foge das amarras morais ao ser também uma educação do prazer. O prazer é visto com desconfiança pela educação e pela tradição, mas aprender a tê-lo com os próprios sentidos enquanto descobre o mundo e a si mesmo é um ato revolucionário. Trata-se de um prazer com o mundo e com a existência, que eleva o indivíduo para uma conduta estética com sua própria vida e, além dela, com o conhecimento. Marcuse (s/d) considera essa postura como um interesse erótico e lúdico do homem pelo saber, culminando em seres críticos e emancipados.

3.1.1 A VISÃO

As oficinas buscaram propiciar estímulos visuais não apenas diversos, mas também de qualidade. Nesse sentido, as artes estiveram muito presentes, assim como os elementos naturais, que por si só já despertam muitas sensações.

A visão, segundo Roble (2008), é uma grande monopolizadora dos sentidos. Nos acostumamos a enxergar de longe e rapidamente, levando a uma atrofia desse sentido e minando a duração, o detalhismo e o deleite do olhar. Entretanto, educar a visão requer tempo, além do desenvolvimento da habilidade de, no contexto contemporâneo, saber ser veloz frente ao grande fluxo de informações e também lento a fim de preservar a sensibilidade da visão.

Aspecto educativo primordial: uma criança deve ter prazer em olhar e não apenas prazer no que viu ou, menos ainda, prazer por ter visto aquilo que deveria ter visto. Tantos quantos estímulos visuais possam lhe ser oferecidos, tanto maior pode ser sua chance de perceber o prazer de olhar. O educador, em sua ânsia de eleger pré-requisitos para saberes que lhe serão dados futuramente, esquece-se da diversidade do mundo, da quantidade que a vida tem. Por um lado, a criança vive um cotidiano de muitas imagens, aceleradas e sem permanência, por outro, uma educação econômica e moral do olhar. (Ibid., p. 103).

Nas oficinas as experiências foram vividas com calma, permitindo o tempo para estranhamento, assombramento, encantamento e admiração.

Na terceira oficina, estávamos assistindo o trecho *White Cats Pas de Deux*, do espetáculo *Sleeping Beauty* interpretado pelo Hungarian National Ballet (2016), quando Fernando disse que não queria assistir mais.

Contei que havia mais opções de dança para assistirmos inspiradas nos seguintes animais: galinhas, sapos, aranha, lagarta e borboleta. Ele se animou e começou a falar:

- Aranha, aranha! Mas não é aranha de verdade, não é?

Os três ficaram observando a dança *The Spider* de Milena Sidorova (2004) vidrados, sem se mover. Perguntei o que estavam achando e Fernando disse:

- Ah, essa eu gostei!

Os 3 aceitaram ver a próxima dança: *Caterpillar Dance*, do espetáculo *Alice in Wonderland* (2011) protagonizado pelo britânico Royal Ballet. Logo nos primeiros acordes da canção, Natan começou a mexer o corpo no ritmo da música. Perguntei se eles gostariam de dançar e nenhum respondeu.

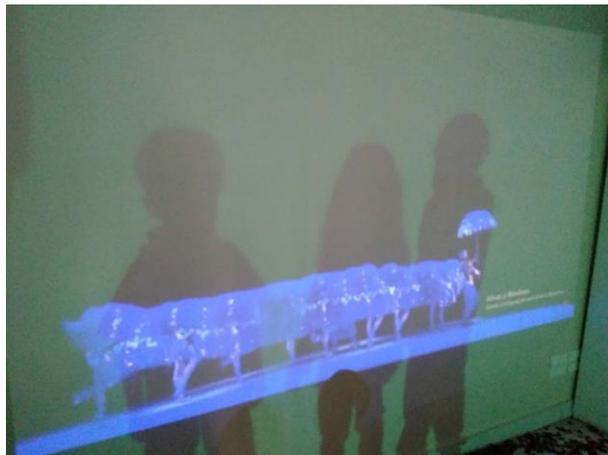
- É porque vocês estão gostando de assistir? – perguntei. Natan e Fernando fizeram que sim com a cabeça. (30 de setembro de 2021).

FIGURA 1 - THE SPIDER, DE MILENA SIDOROVA



FONTE: Canal do Youtube DanceLine Ballet. Vídeo: Animal Roles in Ballet Ep. 4: Spider Dance, Caterpillar, Butterflies – 2021.

FIGURA 2 - CRIANÇAS ASSISTINDO CATERPILLAR DANCE, DO ROYAL BALLET



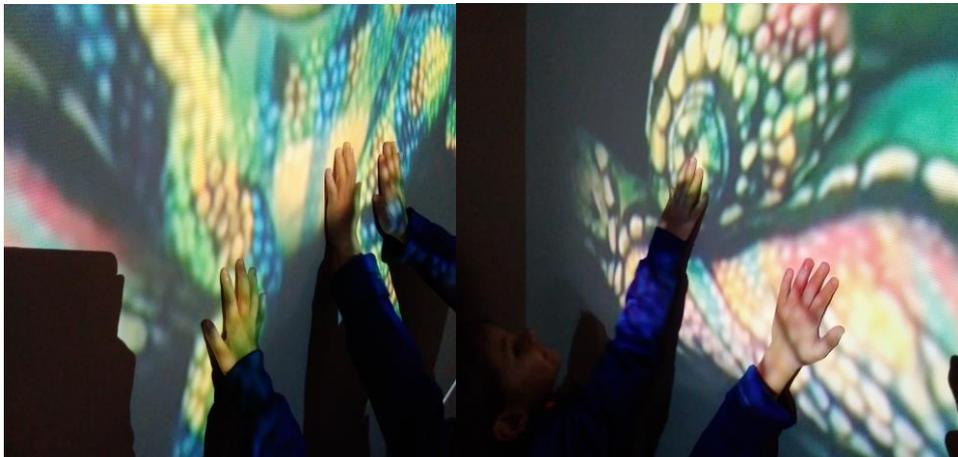
FONTE: Arquivo pessoal.

Em relação à visão, Benjamin (2009) abordou em seus escritos sobre a percepção infantil das cores. Segundo o autor, “Elas [as crianças] aprendem no colorido. Pois na cor, como em nenhum outro lugar, a contemplação sensual e não nostálgica está em casa.” (Ibid., p. 62), isto é, a percepção da criança difere-se da do adulto, que é conceitual e canônica. As cores deleitam a fantasia em contemplação ao providenciar um jogo de nuances e intensidades que reverberam, brilham, se inflamam e se dissolvem umas nas outras, podendo ser transparentes, luminosas, opacas ou obscuras. Além disso, Benjamin (2009, p. 78) discorre que “o corpo humano não é capaz de produzir a cor. Ele não corresponde a ela em sentido criativo, mas sim receptivo: através do olho que reverbera em cores.”.

A questão das cores ficou bem evidente na quarta oficina, na qual as crianças conheceram algumas obras de pintura corporal do artista italiano Johannes Stötter. Tais obras traziam ilusões de ótica, pois as modelos posicionavam seus corpos e as pinturas eram realizadas a fim de reproduzir a imagem de animais. No site oficial do artista, há pequenos vídeos que mostram essa ilusão sendo desfeita, os quais foram projetados na parede da sala e impressionaram as crianças. Depois, elas puderam pintar a si mesmas em um ambiente que proporcionava 10 cores diferentes de tintas corporais, imagens de referência das obras que acabaram de conhecer e grandes espelhos.

- Vocês querem encostar no camaleão? - sugeri e logo eles colocaram as mãos na parede em que estava a projeção - Olha como ficou a pele de vocês!
 - Colorida! Agora deixa eu encostar aqui! – Fernando mudou a mão de lugar.
 As crianças começaram a brincar de encostar a mão em diferentes partes do corpo do camaleão, como o olho e a boca, testando as diferentes composições. (05 de outubro de 2021).

FIGURA 3 - CRIANÇAS E AS CORES NA OBRA CHAMELEON, DE JOHANNES STÖTTER



FONTE: Arquivo pessoal.

Depois, na projeção da Obra Wolf (Lobo), Laura e Fernando colocaram as mãos onde estavam as modelos e ela disse:
 - Vamos contar! Uma, duas, três! - colocando a mão em cada uma respectivamente.
 - Vocês viram o formato? Elas deixam o corpo em uma posição diferente, não é? Pra poderem se parecer com animais! – comentei.
 As crianças começaram a colocar as mãos na parede para testar as variações de estampas e cores. Depois, pararam para observar mais uma vez. Fernando se distanciou e ficou observando a obra a alguns passos de distância. (05 de outubro de 2021).

Enquanto se pintavam, Fernando exclamou:

- Eu acho que vou pintar meu queixo de amarelo. Vou ficar lindo de amarelo!

- Eu vou ficar roxa! – respondeu Laura.

- Agora vou misturar as cores para virar roxo. – contou Fernando.

- Você pode usar roxo. - disse Laura estendendo o potinho de tinta roxa que estava na sua mão.

Fernando optou por misturar as cores por conta própria. Afundou o dedo indicador em diferentes potinhos de tinta, pegando um pouco de cada.

- Quer ver o que vai acontecer? - ele perguntou aproximando o dedo do rosto.

Natan se aproximou curioso e ficou sorrindo olhando para o rosto de Fernando. Estava esperando para ver o que iria acontecer. Fernando passou a tinta na bochecha com o dedo indicador e Natan exclamou animado duas vezes:

- Ficou verde! (05 de outubro de 2021).

Mais tarde, no mesmo dia, fomos até o quintal. A atividade planejada era brincarmos de imitar animais, inspirados pelas obras de Johannes Stötter, pelas oficinas anteriores e pela pintura corporal que as crianças haviam acabado de fazer em si mesmas. Porém as crianças não se empolgaram muito com a ideia e a ida ao quintal assumiu um novo caráter: encontrar elementos da natureza com as cores correspondentes às pinturas que as crianças haviam realizado em seus corpos. Assim, a busca pelas cores proporcionou um significativo momento não apenas de encontro das mesmas, mas de um encontro com a própria natureza.

- E agora, vamos brincar que vocês são animais? – As crianças ficaram em silêncio - Ou será que conseguimos encontrar coisas que tem as cores de vocês? – sugeri.

- Não existe nada da minha cor! - disse Laura.

- Será que não existe nada roxo na natureza? E do Natan, que cor é? - perguntei

- Marrom! – respondeu Laura.

- Vamos tentar encontrar! – falei.

- Eu encontrei uma folha amarela. Olha, Fernando! - Laura disse e deu a folha para ele. Fernando riu e falou:

- Vamos colar na gente? – Então, ele pressionou com os dedos a folha amarela no rosto, a colando na própria tinta - Isso é muito legal, né?

- Sim! Posso tirar uma foto, Fernando? - perguntei

- Sim - ele respondeu. (05 de outubro de 2021).

FIGURA 4 - FERNANDO DEIXANDO MARCAS EM FOLHA



FONTE: Arquivo pessoal.

- Olha, Natan! Muitas coisas marrons e pretas aqui! Você quer ver se sua mão combina com elas? – sugeri - Uau, a mão do Natan desapareceu!
- Alguns momentos depois, Fernando pegou algumas folhas e narrou enquanto as encostava no rosto e depois as retirava:
- Vamos colar primeiro...e agora tira. Vamos ver que marca vem!
- Natan ouviu Fernando e exclamou:
- Eu vou fazer muitas [marcas]! - Ele começou a deixar marcas nos troncos com a palma da mão. Pressionou no tronco a palma da mão estendida, como um carimbo, por algumas vezes e também escorregou a mão pela superfície, deixando um rastro horizontal.
- Então, além do Natan ficar camuflado ele também deixou marcas! – comentei rindo - Agora estou curiosa pra ver se encontramos coisas roxas no quintal. Vamos procurar? - eles aceitaram e saímos à procura.
- Olha as flores que eu achei, elas combinam comigo! - disse Laura ao chegarmos perto de flores rosa. Ela pegou uma das flores e a pressionou na sua testa, vendo as marcas que deixou com a tinta roxa, parecida com a cor da própria flor. Me mostrou sorrindo e disse:
- Olha o que aconteceu! (05 de outubro de 2021).

FIGURA 5 - NATAN DEIXANDO MARCAS EM TRONCO



FONTE: Arquivo pessoal.

FIGURA 6 - LAURA DEIXANDO MARCAS EM FLORES



FONTE: Arquivo pessoal.

3.1.2 A AUDIÇÃO

O próximo sentido a ser contemplado é a audição. Embora estivesse presente em todas as oficinas, a audição foi abordada de forma mais específica no segundo dia, que teve como fio condutor as obras do grupo musical brasileiro Barbatuques - o qual cria músicas a partir dos sons do corpo com técnicas de percussão corporal e vocal - e também no sexto dia, em que nos sentamos em silêncio no quintal e nos concentramos em ouvir os sons do ambiente e, depois, do próprio corpo.

Segundo Roble (2008), a audição foi reduzida a escutar a ordem, o dever e os mais velhos. Além disso, está quase sempre acompanhada de estímulos visuais ou associada à música e a conceitos, o que descaracteriza sua identidade e dificulta sua apreciação.

Ouvimos música lendo um livro, as crianças cantam movendo-se em roda ou cumprindo tarefas, o vídeo-clipe da música é até mais visto do que a música é ouvida. Separar a audição e concentrar-se nela é tarefa educativa das mais sérias e revolucionárias. (Ibid., p. 106).

O autor não minimiza a importância da música, mas afirma que, sem a sensibilidade auditiva bem desenvolvida, é difícil se atentar às sutilezas dos sons, o que pode nos limitar à obviedades e repetições. Nesse sentido, Adorno e Horkheimer abordaram sobre a indústria cultural, incluindo a da música, em *A Dialética do Esclarecimento* (1985). Os autores afirmam que a música e os outros elementos culturais passaram a ser consumidos como produtos do mercado na

contemporaneidade e, assim sendo, atendem as demandas dele, o que gera uniformização e empobrecimento dos materiais estéticos, além de não exigir esforço intelectual de quem o acessa e amortizar a consciência crítica dos indivíduos.

A educação auditiva, por sua vez, nos norteia para outro viés. Os sons possuem uma grande diversidade de tipos, intensidades, vibrações, origens e formas de serem feitos. Inclusive, o próprio corpo humano possui uma rica capacidade sonora, que se manifesta mesmo quando estamos imóveis, pois, ainda sim, é possível ouvir o som da respiração, das batidas do coração, do ato de engolir, entre outros. Percorrer este caminho de exploração, prazer e incômodo na experiência com os sons é parte da formação estética dos indivíduos.

Na segunda oficina, inicialmente foi projetado o clipe Samba Lelê (2012) dos Barbatuques e depois, na segunda exibição do vídeo, orientei que as crianças reparassem em certos movimentos, como as diferentes formas de bater palmas, e tentássemos reproduzi-los.

Então, foi projetado um trecho de um show dos Barbatuques em que eles performam a canção Baião Destemperado (2002). Nessa música, um dos artistas usa uma flauta e, ao comentar sobre isso com as crianças, ocorreu o seguinte diálogo antes da exibição do vídeo:

- Nessa outra música, eles continuam fazendo sons com o corpo, mas também usam uma flauta – comentei apontando o instrumento musical na imagem.
- Por que eles não usam instrumento? – perguntou Natan.
- Porque eles descobriram que com o corpo dá pra fazer tantos sons que eles nem precisam de instrumentos – respondi.
- Eles precisam! – disse Natan duas vezes enquanto apontava para o artista que usava a flauta. Então, complementou – Esse tá usando instrumento!
- Por que? – perguntou Laura.
- Porque ele queria fazer o som da flauta nessa canção – respondi após pensar um pouco.
- Tem barulhos diferentes...ali...na tela – comentou Fernando. Ao mesmo tempo que a flauta era tocada, os outros artistas faziam sons com o corpo, resultando em sons bem diferentes, de fato. (23 de setembro de 2021).

Segui a dinâmica de intervenção apenas na segunda exibição a fim de permitir que as crianças desfrutassem da primeira experiência com a canção de forma mais natural.

- Vamos ver também os movimentos que eles fazem? Além da flauta, tem as palmas de novo, né? –comentei ao reiniciar o vídeo.

- Ele pula! – disse Natan ao ver um dos artistas pular.
 - Vamos ver o som que acontece quando a gente pula? – sugeri. Cada um pulou uma vez no seu lugar. Dei um pulo normal e depois perguntei - E se a gente pular bem forte, bem alto?

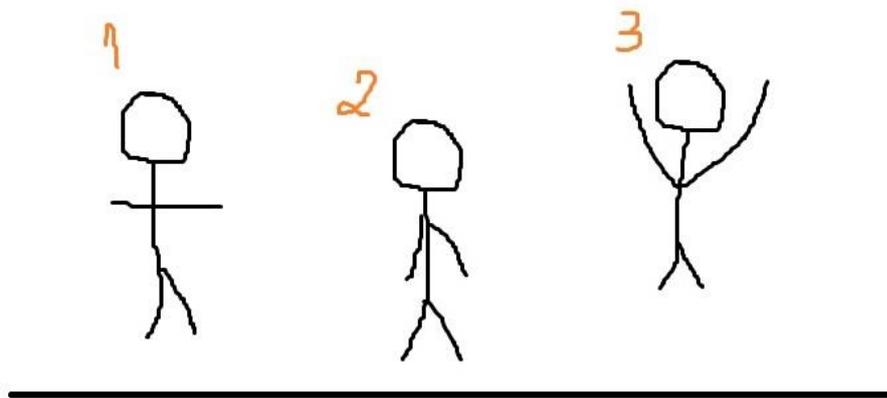
Natan e Fernando pularam e eu também. Fez um som mais oco e Fernando deu uma risada assim que o ouviu. Natan disse:

- Você vai pular igual eu, olha! – E logo deu um pulo.

Fernando foi colocar seu sapato e enquanto isso eu, Laura e Natan testamos variações: pular rapidinho em um pé de cada vez e bater só um pé no chão.

Depois de colocar o sapato, Fernando pulou três vezes em sequência, mas com certo espaçamento de tempo, como se estivesse ouvindo o som específico de cada pulo. A intensidade e a altura dos pulos foram diferentes nas três vezes, assim como a projeção do corpo: na primeira, Fernando atingiu uma altura mediana e seus braços subiram na altura do peito. Depois, ele testou um pulo mais forte. A altura foi menor e os braços subiram pouco. O terceiro e último pulo foi mais alto e os braços foram projetados na altura da cabeça. (23 de setembro de 2021).

FIGURA 7 - OS TRÊS PULOS DE FERNANDO



FONTE: Arquivo pessoal.

Alguns momentos depois, vi dois artistas, um de frente para o outro, batendo as mãos juntos e perguntei:

- Vocês viram que teve dois artistas que bateram assim? – Estendi as palmas das minhas mãos e disse - Bate aqui, Natan! Vamos ver o som que faz! - Pausei o vídeo para ouvimos melhor e depois testamos bater com as mãos fechadas, igual um soquinho, e não fez som algum. Batemos novamente com as mãos abertas e eu disse:

- Ah, assim faz som!

Laura e Fernando estavam observando interessados e sorrindo. Me aproximei de Fernando e ele bateu forte na minha mão, fazendo um som mais alto. Eu fiz um barulho de surpresa e ele riu. Depois, batemos com as mãos fechadas e Fernando disse:

- Assim não [fez som]. (23 de setembro de 2021).

Mais tarde, brincamos de Que Som? (2012), uma brincadeira elaborada pelos Barbatuques que funciona da seguinte maneira: em círculo, cantamos em coro a canção “Que som, você, agora vai fazer? / Faça o som do corpo pra que eu possa aprender! / É 1, é 2, é 3 e já!”, então cada um cria um som do corpo que os outros

devem repetir. Os movimentos que as crianças criaram consistiam principalmente em bater palmas e os pés no chão, então comentei:

- Vamos fazer mais uma vez? A gente pode fazer uns sons bem malucos: som com a boca, com a barriga, com a perna, dar pulos...- Fui ilustrando com movimentos.
 - Com a cabeça...na bunda...- complementou Fernando dando leves tapinhas nessas partes do corpo.
 - Nos pés! – exclamou Natan dando tapinhas neles.
- Fizemos a canção novamente: Fernando deu 2 tapinhas na cabeça e 2 palmas. Perguntei qual era o som mais alto e ele disse que era o da mão. E assim seguimos. Laura deu um pulo e comentei:
- Estamos em cima do tapete, se formos no chão o que acontece? - Fomos para outro lugar na sala e perguntei - O som mudou? - Eles não responderam. (23 de setembro de 2021).

A proposta da quarta oficina também incluía reproduzirmos canções do repertório das crianças com o som do corpo. Essa atividade não interessou muito as crianças e durou pouco. Logo, nos sentamos em um roda para conversarmos e, a partir de algumas perguntas, começaram experimentações e comparações entre os sons do corpo, o que rendeu momentos preciosos.

- Chamei eles numa roda para nos despedirmos e Fernando começou a cantar uma música utilizada na sala dele para o momento de roda:
- Ô abre a roda skindolêlê, ô abre a roda skindolálá.
 - Será que a gente consegue tocar essa música no nosso corpo? Como vocês acham que dá pra fazer? – perguntei.
 - Acho que batendo os pés! Tum, tum! Assim! - Natan disse ao bater os pés no chão.
 - E o que mais? - perguntei depois de imitá-lo.
 - Assim! - Natan disse ao bater as mãos nos ombros, movimento que foi imitado por mim.
 - E agora? – perguntei novamente.
 - Agora assim! – disse ele batendo no peito. Natan ainda sugeriu batermos na barriga e no joelho ao mesmo tempo com uma mão em cada.
- Alguns momentos depois, retomei a nossa roda de despedida:
- Hoje nós vimos que dá para tocar música só usando o nosso corpo, porque nosso corpo faz sons...são os sons do corpo! Os sons do corpo são todos iguais?
 - Não - respondeu Fernando
 - Por que não? - perguntei
 - Porque...- então ele bateu as mãos nas coxas e depois bateu palmas, mostrando que os sons mudam.
 - Mudou o som! - exclamei.
- Conversamos mais um pouco e perguntei:
- Qual é som mais legal que podemos fazer com o corpo? - Fernando deu tapinhas em suas orelhas como resposta.
 - Não fez nenhum barulho - disse Laura.
 - Não, olha! - Fernando se aproximou dela e fez o movimento novamente.
 - Bem baixo – indicou Laura.
 - Faz barulho dentro da sua cabeça, Fernando? - perguntei
 - Sim - respondeu ele - Quando eu bato forte, faz um som mais alto.

- Sabe porquê? É por aqui [na orelha] que a gente ouve. Mas a gente sente em todos os lugares do nosso corpo. Então, além de ouvir, a gente também sente quando faz os sons do corpo! – comentei.
- Testamos algumas variações de movimentos. Laura bateu seus pés no chão e disse que não sentia nada.
- Por que será? – perguntei.
- Porque o tom é diferente - respondeu ela.
- O tom é diferente...por que será? – perguntei novamente.
- Por causa dos sapatos – disse ela.
- Então, se você bater o pé com sapato e sem sapato, o tom é diferente? – eu disse.
- Sim! – exclamou Laura.
- Eu concordo com você. (23 de setembro de 2021).

Ao realizar uma relação dos relatos da quarta oficina com a defesa de Roble (2008) sobre a educação auditiva, algumas observações podem ser feitas. A primeira é que os sons ficaram inicialmente atrelados aos videocliques, o que, em muitos momentos, incentivou as crianças a assumirem posições de espectadores e supervalorizou a visão. Elas ficavam paradas sem se mexer por longos momentos assistindo ao clipe, o que, para mim, foi um pouco aflitivo. Talvez elas estivessem apreciando a obra, como no relato da terceira oficina, mas essa postura também estava aliada a algumas frases que demonstravam que as crianças já tinham familiaridade em assistir vídeos no Youtube, inclusive no vocabulário utilizado, que incluía a palavra despausar, a noção do vídeo poder estar travado devido à conexão da internet e, inclusive, a compreensão da linha de cor branca e vermelha estar associada à duração do vídeo. Quando Fernando viu que havia mais branco do que vermelho na barra, disse “Vai acabar muito tempo, ó!”, o que também nos leva a retomar a questão da velocidade das experiências que vivemos na contemporaneidade. Afinal, o vídeo, em sua totalidade, tinha apenas três minutos.

A segunda observação consiste nos sons terem sido abordados a partir da música, limitando, de certa forma, a riqueza e a diversidade de sua existência. Uma forma de contornar a situação na quarta oficina poderia ser inverter a ordem, deixando que primeiro as crianças explorassem os sons do próprio corpo para então trazer as obras dos Barbatuques. Também seria interessante em alguns momentos colocar apenas as canções, sem os videocliques, dissociando os estímulos auditivos dos visuais, conforme as orientações de Roble (2008).

Na sexta oficina, por sua vez, foram vividos momentos de contemplação auditiva que se aproximam mais das considerações do autor. No quintal, nos sentamos a fim de ouvir os sons à nossa volta. Depois, as crianças foram orientadas

a se concentrarem para ouvir os sons do próprio corpo. Os relatos a seguir contam mais sobre esta experiência:

Sentamos juntos no quintal e comecei a explicar baixinho:

- Então, viemos aqui no quintal pra gente ver que som da natureza conseguimos ouvir quando ficamos em silêncio – fiz uma pausa - O que vocês estão ouvindo?

- Nada - respondeu Laura rapidamente.

- Nada? Então, vamos ficar bem em silêncio, talvez seja bom você fechar os olhos também - comentei e Laura fechou seus olhos.

- Sabe o que eu ouvi? Um cachorro latindo do outro lado do muro. – contou Fernando.

- Eu ouvi também – comentei. - Vamos ver o que mais...- ficamos em silêncio novamente.

- Eu não ouvi nada - disse Fernando.

- Eu to ouvindo sabe o que? – perguntei a eles.

- O que? – Fernando e Laura perguntaram juntos.

- O som do vento batendo nas folhas das árvores – contei.

- E eu to ouvindo umas pessoas falarem - disse Fernando.

- E eu...árvores – comentou Laura.

De repente, pássaros começaram a cantar e comentei:

- Vocês ouviram isso? - perguntei baixinho

- Deve ser do pássaro - disse Fernando

- Eu ouvi – contou Laura.

De repente, mais barulhos de pássaro, só que diferentes, de outra espécie.

- Você está ouvindo isso? Ouviu? - perguntou ela.

- O que será que é isso? - comentei ao ouvirmos o barulho novamente

- Deve ser um dinossauro - disse Fernando.

- Será que são dinossauros? – perguntei.

- Passarinho? - sugeriu Laura.

- Eu acho que é um pássaro que tem um canto bem diferente, né? – comentei.

- Também acho que é um pássaro - concordou Laura.

- Deve ser um tucano. Um tucano bem diferente. - explicou Fernando. (14 de outubro de 2021).

Voltamos para o outro espaço, dessa vez nos sentando na parte de cima do Brinquedão, um playground que há na escola.

- Agora vamos pensar no som que o corpo de vocês faz. Quando vocês fecham os olhos, tem algum som que vocês escutam? - perguntei.

- Não, nada - respondeu rapidamente Laura.

- Vamos ficar pensando bem no nosso corpo....o ar entrando, o ar saindo - comecei a respirar mais lentamente e eles imitaram - Vocês estão sentindo o ar entrar e sair?

- Eu não to - disse Fernando, que estava um pouco mais agitado.

- Eu senti – contou Laura.

- E o coração de vocês, vamos sentir? Põe a mãozinha assim, Fernando - mostrei no meu corpo ao colocar uma das mãos espalmada na região do peito.

- Não tá batendo - ele disse após imitar o gesto em si mesmo.

- O meu tá - disse Laura.

Para auxiliar Fernando, sugeri que ele tentasse ouvir o meu coração e depois o da Laura. Falei que, na verdade, não ouvíamos, mas sentíamos o coração pulsando. Laura sentiu o coração de Fernando também e orientei os dois para que fechassem os olhos novamente e prestassem bastante atenção para sentir o próprio coração.

- O meu tá batendo muito devagar - disse Laura.

- É que você tá tranquila - respondi - E agora, o que mais? Quando vocês engolem...faz um barulhinho, né? Faz tipo 'glup!'. - Eles ficaram em silêncio e engoliram a saliva. Quando terminaram perguntei - Sentiram?
- Sim, eu senti um barulhão - exclamou Laura animada.
- E quando a gente fecha assim as orelhas e fecha os olhos também... - tapei as orelhas com as mãos e eles imitaram.
- Você ouviu isso? - Laura perguntou a mim. Não sei o que ela ouviu especificamente, então perguntei:
- O que você ouviu? Fica diferente, né? Fica abafado – comentei. (14 de outubro de 2021).

3.1.3 O TATO

Segundo Roble (2008), o tato foi historicamente associado ao erotismo, o que, além de ser um discurso moralista redutor da atividade do corpo, fez com que a maior parte de suas manifestações passassem a ser vistas como pecado. Benjamin (1987b, p. 16/17) também aborda sobre outra faceta do tato: o nojo. No trecho Luvas, da obra Rua de Mão Única, ele diz:

No asco por animais a sensação dominante é o medo de, no contato, ser reconhecido por eles. O que se assusta profundamente no homem é a consciência obscura de que, nele, permanece em vida algo de tão pouco alheio ao animal provocador de asco, que possa ser reconhecido por este. Todo asco é originalmente asco pelo contato. Desse sentimento até mesmo a subjugação só se põe a salvo com gestos bruscos, excessivos: o asqueroso será violentamente enlaçado, devorado, enquanto a zona do contato epidérmico mais fino permanece tabu. [...] Não lhe é permitido renegar o bestial parentesco com a criatura, a cujo apelo seu asco responde: é preciso tornar-se senhor dela.

Essa citação nos remete à ideia de que o indivíduo, na sua busca por distinguir-se da natureza, acabou se esquecendo que também é natureza (OLIVEIRA, 2021). Nesse sentido, sua relação com o mundo orgânico passou a ser considerada até mesmo anti-higiênica e profana.

Entretanto, o tato media nossa relação com o mundo e com nós mesmos. A riqueza de texturas, temperaturas e sensações do nosso próprio corpo e dos objetos ao nosso redor podem nos causar prazer ou desprazer, contribuindo para uma formação estética do indivíduo, que passa a ser capaz de identificar aquilo que, para ele, é agradável e o que não o é.

Na quarta oficina realizada com as crianças, elas tiveram a oportunidade de realizarem pintura corporal após verem as obras do artista Johannes Stötter. Havia pincéis, cotonetes e também a possibilidade de se pintar utilizando os dedos. Fernando e Laura logo começaram a pintar o rosto – Fernando inclusive preocupou-

se em perguntar se a tinta iria sair depois -, mas Natan optou por passar a tinta com um pincel nas imagens plastificadas de referência que havia em cima da mesa. Orientei dizendo-lhe que hoje iríamos pintar a nós mesmos e a seguinte passagem aconteceu:

Natan se distanciou das tintas, pois não queria pintar o rosto. O tranquilizei e sugeri que pintasse a mão, ele gostou da ideia. Se aproximou novamente das tintas e exclamou:

- Vou pintar a mão!

- Eu vou pintar tudo de mim! Até minha mão! – disse Fernando ao ouvir a conversa.

Laura continuou o movimento de espalhar tinta roxa pelo rosto, na região da testa e nariz, com o pincel. Ela fechou os olhos enquanto passava o pincel no nariz e perguntei:

- Tá fechando os olhinhos pra sentir o pincel na sua pele, Laura?

- Pra não entrar no olho – ela disse sorrindo.

Fernando ouviu o diálogo e falou:

- Agora sabe o que eu vou fazer? - Ele começou a narrar seus movimentos - Agora eu pego um pouco do marrom - disse ao pegar tinta afundando o dedo indicador no recipiente - Coloco no meu narizinho aqui - ficou de pé, se olhou no espelho e levou o dedo até o nariz, fazendo uma pintinha com a tinta marrom. Depois, levou o dedo até a bochecha e fez um traçado vertical enquanto falava - E passo assim - nesse momento fechou os olhos - Sentindo na minha pele.

- E o que você sentiu, Fernando? – perguntei.

- Quando fechei os olhos? - ele perguntou.

- Aham – confirmei.

- Vou sentir uma outra coisa branca - disse ele se abaixando para pegar tinta branca com o dedo.

- Será que muda o que você sente quando a cor muda também? – perguntei.

- Acho que sim...será? - Fernando respondeu.

- O que você acha, Natan? - pedi a opinião dele sobre a pergunta. Natan, então, me mostrou sorrindo a mão que estava pintando. Depois, parou na frente do espelho e a mostrou no reflexo para si mesmo, ainda sorrindo.

Algum tempo depois, Natan deixou o pincel de lado e começou a passar tinta de uma mão para a outra. Espalhava-a delicadamente com a palma da mão esquerda na superfície da mão direita. (05 de outubro de 2021).

FIGURA 8 - NATAN PINTANDO SUA MÃO COM PINCEL



FONTE: Arquivo pessoal.

Além disso, o tato tem memória. Em *Infância em Berlim* por volta de 1900 (1987b, p. 87/88), Benjamin relata sua ida à despensa de sua casa como, em suas palavras, uma criança gulosa.

Na fresta deixada pela porta entreaberta do armário da despensa, minha mão penetrava tal qual um amante através da noite. Quando já se sentia ambientada naquela escuridão, ia apalpando o açúcar os as amêndoas, as passas ou as frutas cristalizadas. E, do mesmo modo que o amante abraça sua amada antes de beijá-la, aquele tatear significava uma entrevista com as guloseimas antes que a boca saboreasse sua doçura. [...] Com que paixão se faziam aquele encontro, uma vez que escapavam à colher!

Roble (2008), por sua vez, vai além da associação entre tato e o toque, o qual, segundo ele, é apenas mais um dos diferentes estímulos que aguçam o sentido tátil. O autor ainda afirma que este deve ser um objeto de reflexão, já que se restringir a tal associação empobrece e limita a educação do corpo.

Uma educação do tato é uma vontade do mundo em mim, do entrecruzamento deste mundo e meu corpo. Desenvolver o gosto pelo tato é, em parte, desenvolver o amor pelo mundo, pela materialidade e pela imanência. Também é, assim, a compreensão do múltiplo, pois a terra, o ar, o líquido e mesmo o fogo, todos têm seu tato, tão diferentes entre si. Educação do tato é, portanto, o esforço de integrar-se às substâncias concretas, de não se separar e se distanciar da matéria. (Ibid., p. 110).

Na sexta oficina, realizamos um movimento parecido com o descrito pelo autor. Ao nos concentrarmos para ouvir os sons ao nosso redor no quintal, conversamos sobre a sensação do vento passando por nossos corpos, o que nos levou a mais observações no decorrer da oficina:

Encontramos um bom lugar para nos sentarmos. Fernando e Laura sentaram em banquinhos de madeira e eu em um pneu.

- Olha, o vento ficou mais forte ainda - comentou Fernando.

- Vocês estão sentindo o vento passar pelo corpo de vocês? – perguntei.

- Sim - disse Laura.

- Ele tá passando pelo meu rosto, na verdade - contou Fernando.

- E o que você está sentindo quando ele passa pelo seu rosto? – perguntei.

Ele ficou em silêncio, então sugeri: - Seu cabelo voando?

- Sim, meu cabelo tá muito voando - Fernando concordou

- Faz coceguinha - comentou Laura.

Mais tarde, quando estávamos sentados conversando em cima da casinha do playground, veio um vento bem forte. Paramos de falar e ficamos os três impressionados.

- Nossa! - exclamou Laura

- Vocês estão sentindo esse vento super forte? – perguntei.

- Eu senti! Quase que voou o meu cabelo - disse Laura.
 - Quando eu tirei a língua da minha boca, eu senti vento na minha língua – contou Fernando.
 - E como é? – perguntei.
 - É geladinho - disse ele.
- Ventou novamente:
- Nossa, você sentiu esse vento? - perguntou Laura para mim.
 - Eu senti – contei.
 - É muito, muito, muito gelado...é doce - Laura disse e deu uma risadinha.
 - Será que vento tem sabor? – perguntei.
 - Não sei...agora é fraquinho...forte! - ela começou a descrever o vento e dar risada. (14 de outubro de 2021).

3.1.4 O PALADAR

Roble (2008) discorre que a necessidade humana de se alimentar e o prazer deste ato fez com que, na história da Humanidade, grandes aventuras tenham sido feitas, como a empreitada marítima de Vasco da Gama em busca das desejadas especiarias da Índia, além dos alimentos estarem comumente presentes nos eventos, reuniões e rituais humanos. Entretanto, na contemporaneidade, a alimentação tornou-se acelerada, minando o processo de degustação.

A educação estética do paladar, para o autor, tem a ver com a sensibilidade para cultivar com tempo o prazer de se alimentar e focar nos diferentes sabores, odores, consistências, temperaturas, etc. Roble (2008, p. 112/113) atenta para o fato de que, em muitas escolas, são realizadas aulas de culinária, porém a educação estética a partir delas depende de seu viés.

Culinária e paladar podem ser parceiras de uma mesma educação dos sentidos. Ou não. Se o foco educativo é o dos sabores, das combinações, dos preparos, das transformações, dos odores que emanam, dos pontos de consistência que se perdem e que se ganham, das coisas que têm gostos de outras coisas e daquelas que não têm gosto de coisa alguma, tudo isso é educação dos sentidos e de uma estética do paladar. Se a educação, entretanto, é só a da receita, das medidas, das proporções, da química, da ordem e da higiene, tudo isto, sem aquelas primeiras que citei, estamos em uma cozinha moral tal qual a sala de aula moral, o pátio moral, o corpo moral e assim por diante. O pior dos resultados começa quando o aluno passa a acreditar que, na escola, ou mesmo na vida, tudo converge para uma mesma orientação. Que conhecer é perder a magia que uma coisa tinha antes de ser esquadrinhada, calculada, encaixada nos parâmetros rígidos dos métodos.

Benjamin também aborda sobre comer com moderação para alcançar o prazer de alimentar-se. Para exemplificar, o autor conta em *Imagens do Pensamento* (1987b, p. 214) sobre a vez que precisou comer muitos figos de uma só vez, até que

essa atividade tornou-se “uma maré de avidez, sem sabor, sem limite, verdoenga, que nada conhece a não ser a onda viscosa e fibrosa da polpa da fruta aberta, a total transmutação de prazer em hábito, de hábito em vício”. Ou seja, comer trata-se – ou deveria se tratar – de uma experiência sensível.

O autor também contempla outro aspecto do paladar: a questão afetiva. Em *Infância em Berlim* por volta de 1900 (1987b, p. 101), ele conta sobre a experiência de comer chocolates aliada à apreciação das cores de sua brilhante embalagem.

Naqueles dias, podia-se comprar bombons de chocolate em graciosos pacotinhos, nos quais cada tablete em forma de cruz era embrulhado em papel de estanho colorido. Essas pequenas obras, amarradas por um áspero barbante dourado, reluziam com seu verde e amarelo, seu azul e laranja, seu vermelho e prateado; em parte alguma duas peças da mesma cor se tocavam. Vencendo esse cintilante obstáculo, aquelas cores irromperam um dia sobre mim, e ainda sinto a doçura com que meu olhar então se saciou. Era a doçura do chocolate com que as cores iam se desfazer mais em meu coração que em minha língua.

Nas oficinas realizadas com as crianças, foi proposta uma dinâmica de experimentar frutas e verduras de olhos vendados. Laura e Natan não se sentiram à vontade com a ideia de vender os olhos, assim como não quiseram participar da atividade. Fernando aceitou, mas mediar a atividade foi um tanto desafiador, porque a rapidez com que ele colocava os alimentos na boca não o permitia se atentar às texturas, consistências ou até mesmo os odores antes disso. Mesmo o orientando, a situação se repetiu até finalizarmos essa parte da oficina.

Expliquei a brincadeira de experimentar os alimentos e tentar adivinhá-los, mas eles não quiseram vender os olhos. Laura e Natan também não aceitaram experimentar os alimentos. Sugeri que Fernando fechasse os olhos, mas ele abriu e, vendo o potinho de onde eu tirava a fruta, falou:

- Mas eu não quero banana! Melancia eu amo!

Expliquei que a brincadeira era justamente tentar adivinhar o que era, sem saber antes. Ele fechou os olhos novamente e dei um alimento diferente, que não era banana nem melancia.

- Quer sentir o cheiro? – perguntei. Fernando rapidamente mordeu um pedaço e abriu os olhos. Ao ver o alimento, acho que Felipe não lembrava seu nome e Laura, que estava observando tudo, o ajudou dizendo:

- Beterraba!

Perguntei se ela ou Natan gostariam de experimentar a beterraba, mas ambos disseram que não. Pedi para Fernando fechar os olhos novamente, mas ele abriu e disse “melancia!” ao ver o alimento que eu ia colocar nas mãos dele. Convidei novamente para Fernando vender os olhos e ele disse que aceitava só se fosse “rapidão”. O vendei e dei uma fruta para ele.

- Fernando, vou colocar uma fruta na sua mão, tá bom? Sente o cheiro dela, a textura,...- eu disse.

Ele logo levou a fruta à boca e, ao morder, disse:

- Banana!

- Isso mesmo! Agora outro: esse é um legume. – dei um pedaço de abobrinha em sua mão e ele logo o levou à boca, como nas vezes anteriores – Você conhece esse gosto?

- Não tem gosto – ele respondeu.

Por fim, dei uma melancia e ele adivinhou novamente ao colocar na boca.

- Agora vamos fazer uma brincadeira diferente...não é de provar nada nem fechar os olhos! Então, vocês não gostaram da ideia de provar frutas? – perguntei. Os três fizeram que não com a cabeça e Fernando complementou:

- Eu comi muita coisa no café da manhã. (07 de outubro de 2021).

Depois da oficina, criei algumas hipóteses sobre a aceitação da atividade ter sido baixa, assim como minha dificuldade em orientar Fernando com sucesso para que tentasse perceber mais nuances dos alimentos, como o cheiro e a consistência, antes de levá-los diretamente à boca. Algumas delas foram: as crianças não se sentiram à vontade para participar; não estavam com fome; eu não soube explicar direito a proposta da atividade; Fernando, assim como nós, já estava habituado a logo comer os alimentos, etc. Pensando nisso, embora sem nenhuma resposta definitiva, levei novamente alguns alimentos para a oficina seguinte, porém as crianças não se mostraram interessadas em refazermos a atividade. Seguindo a sugestão de Roble (2008), talvez uma experiência culinária tivesse sido mais proveitosa.

3.1.5 O OLFATO

Roble (2008) afirma que o olfato sofre o maior dos descasos em relação aos outros sentidos na contemporaneidade. Por ser associado com procedimentos animais, as experiências olfativas não são praticadas nem estimuladas, além de muitas vezes gerarem certo constrangimento:

O olfato exige proximidade, movimentos toscos das narinas e um comportamento mais ativo que em qualquer outro dos sentidos, pois se uma imagem ou um som vem como inevitável e não me abalam de minha posição imóvel, a maior parte dos odores exige de mim movimentos de farejar, condutas bastante desiguais em relação aos manuais de etiqueta. (Ibid., p. 114)

O autor afirma que os perfumes e alguns odores agradáveis são as poucas exceções culturalmente valorizadas. Na sexta oficina, por exemplo, enquanto colhíamos flores, Fernando me convidou a cheirá-las:

- Cheira! - disse Fernando ao estender uma flor para mim. A cheirei e logo depois ele estendeu outra flor, dizendo - Cheira essa, prof!
- Hmm, que cheirinho bom! Eu gostei desse cheiro! – comentei.
- Eu também – respondeu Fernando. (14 de outubro de 2021).

Entretanto, mesmo com os cheiros agradáveis, “o olfato comum vê com desconfiança e considera fútil preciosismo qualificações específicas dos odores” (ROBLE, 2008, p. 114). Os odores, aliás, têm evidência da vida mundana: a deterioração, as transformações e as deselegâncias odoríficas da carne, que são escondidas e mascaradas por serem consideradas impertinentes.

Roble (2008), então, sugere que as escolas ofereçam laboratórios olfativos a fim de que o indivíduo tenha a oportunidade de pensar como são os odores do mundo – incluindo o processo de tentar descrevê-los - e quais são os cruzamentos entre sensações. Alguns cheiros têm “gosto” de algo, outros nos lembram um momento, um local ou alguém. Ou seja, o olfato está intimamente relacionado à memória. Benjamin (1987b, p. 84/85) aborda sobre o cheiro de uma maçã assada que cotidianamente uma criada da casa em que cresceu colocava no forno em todas as manhãs de inverno:

A persiana ainda não fora erguida quando já pela primeira vez eu afastava a tranca da portinhola a fim de seguir o rastro da maçã no forno. Por vezes, ainda mal alterara seu aroma. Então, aguardava pacientemente o momento em que eu acreditava sentir o aroma espumante que vinha de uma célula da manhã de inverno, mas profunda e mais recôndita que o próprio perfume da árvore de Natal. Lá estava a fruta escurecida e quente, a maçã que surgia diante de mim como algo familiar e, no entanto, mudado, tal qual um velho conhecido que regressara de longa viagem. Era a viagem através do escuro país do calor do fogão, da qual a maçã havia recolhido o aroma de todas as coisas que o dia pusera à minha disposição. E por isso não estranhava que, ao aquecer as mãos em sua superfície brilhante, sempre me constrangesse a dúvida de mordê-la ou não. Sentia que o fugaz conhecimento que me aportava em seu aroma podia me escapar com toda facilidade ao passar por minha língua.

Depois de refletirmos sobre a beleza e complexidade do olfato, é com pesar que constato que ele foi pouco contemplado nas oficinas realizadas com as crianças. A atividade em que foi planejado pensar sobre os cheiros de forma mais explícita e intencional era associada à degustação dos alimentos de olhos vendados, da qual Laura e Natan não aceitaram participar. Fernando aceitou, mas levava o alimento tão rapidamente à boca que não havia tempo para apreciar os cheiros.

Se eu fosse refazer as oficinas, planejaria uma atividade exclusivamente dedicada ao olfato, sem o paladar incluído. Recordo que, enquanto nos

deslocávamos pela escola, Fernando, Laura e Natan costumavam comentar sobre os cheiros da comida que a cozinheira estava preparando para o almoço. A partir dessas vivências, criei a hipótese de que, em nossa cultura, a apreciação dos odores é comumente relacionada aos alimentos, desde que somos crianças. Pensar sobre eles de forma separada seria uma experiência desafiadora, mas também muito interessante.

Para finalizar esta subseção, cabe ressaltar que os momentos das oficinas em que as crianças não aceitaram participar da atividade, por si só, já demonstram uma das facetas da educação estética, pois, ao perceber que não estavam se sentindo bem por algum motivo, as crianças manifestaram seu desejo, respeitando suas sensações. Acolher e respeitar tal posicionamento é fundamental no processo da formação estética dos sujeitos.

3.2 A MÍMESIS, O JOGO E A ARTE NAS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA INFÂNCIA

A constelação de conceitos de Benjamin serviu de base para a categorização e análise dos dados que constituem esta subseção, já que a mimesis, o jogo, a arte e a repetição estiveram amplamente presentes nas oficinas. A fim de abordar cada um desses elementos com melhor qualidade, foram escritas duas sub-subseções que se articulam entre si e abrangem parte do processo formativo da experiência estética na infância.

3.2.1 O JOGO INFANTIL: “FAZER COMO SE” E “FAZER SEMPRE DE NOVO”

Benjamin, no texto *Brinquedos e Jogos* (2009), afirma que o mundo da percepção infantil está impregnado pelos vestígios da geração mais velha, com os quais a criança se defronta até mesmo em seus jogos. O jogo, para ele, tem duplo sentido: o fazer como se, caracterizado pela mimesis, e o fazer sempre de novo, a repetição. Esses elementos atribuem um aspecto lúdico e experimental às brincadeiras.

Em outro escrito intitulado *A Doutrina das Semelhanças* (1987a), o autor discorre que a natureza engendra semelhanças, porém o homem tem a capacidade suprema de produzi-las, a qual influencia em suas outras funções superiores. Essa

capacidade é nomeada por Benjamin de mimesis, cuja maior expressão se encontra na brincadeira infantil.

A brincadeira infantil constitui a escola dessa faculdade. Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem. (Ibid., p. 108).

Na experiência das semelhanças – de reconhecê-las e reproduzi-las –, as crianças não são passivas, pois elas confrontam, atribuem sentidos e reelaboram esses vestígios, o que resulta em formas cada vez mais complexas de compreender e lidar com o mundo. O “fazer como se” constitui, então, uma nova criação (OLIVEIRA, 2017). O processo de mimesis não é superficial e ocorre das mais variadas maneiras:

É que o próprio ser humano corresponde a toda forma, a todo traço que ele percebe, em sua capacidade de produzi-los. O próprio corpo na dança, a mão no desenho, reproduz os elementos de sua percepção e os incorpora a si. (BENJAMIN, 2009, p. 78).

Nas oficinas, a mimesis esteve espontaneamente presente. Ao ver um espetáculo de dança, por exemplo, as crianças buscavam reproduzir os movimentos e os recriavam:

Na primeira oficina, as crianças apreciavam o espetáculo Parabelo (1997) do Grupo Corpo quando entraram no palco duas duplas: uma de homens com calça preta de bolinhas brancas e outra de mulheres de roupa vermelha. Nessa hora, Fernando estendeu a mão para Laura e disse “dá a mão!”. Foram juntos de mãos dadas até mais próximo da projeção e continuaram a dançar já sem as mãos dadas, mas ainda próximos, como as duplas no palco. (21 de setembro de 2021).

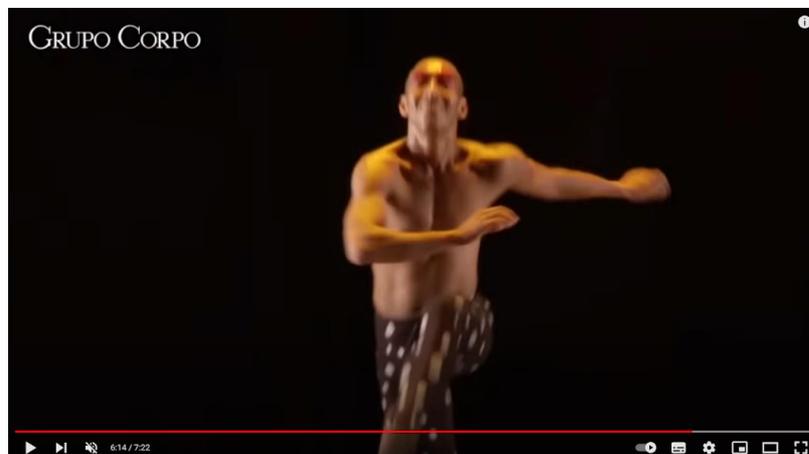
FIGURA 9 - PARABELO DO GRUPO CORPO: DUPLAS A DANÇAR



FONTE: Canal do GrupoCorpoOficial. Vídeo: Grupo Corpo - Parabelo | 1997 – 2015.

Ainda na primeira oficina, Natan parou na frente da projeção de Parabelo (1997), observou por alguns instantes e movimentou de forma ritmada os braços nas laterais do corpo enquanto dava pequenos passos para frente, inspirado pelo dançarino. Enquanto isso, Laura, ao seu lado, também fez movimentos relacionados ao passo, mas focados nos pés. Em vez de andar, deu pequenos pulos de um pé por vez, como os dançarinos. Diferentes focos e releituras do mesmo passo de dança. (21 de setembro de 2021).

FIGURA 10 - PARABELO DO GRUPO CORPO: DIFERENTES RELEITURAS



FONTE: Canal do GrupoCorpoOficial. Vídeo: Grupo Corpo - Parabelo | 1997 – 2015.

Na segunda oficina, foi projetado o videoclipe Samba Lelê (2012) do grupo Barbatuques. Uma das artistas estava mexendo o corpo de um lado para o outro além de bater palmas e, quando essa cena apareceu na tela, Fernando observou por um instante e começou a imitá-la. Natan direcionou seu olhar para ele e também fez o movimento. Logo depois, os artistas começaram a fazer o movimento de bater palma perto da boca e tanto Fernando quanto Natan buscaram fazer movimentos parecidos, aproximando as mãos unidas para perto do rosto. (23 de setembro de 2021).

FIGURA 11 - SAMBA LELE DOS BARBATUQUES: MOVIMENTOS VARIADOS.



FONTE: Canal do Barbatuques. Vídeo: Samba Lele - Barbatuques | Tum Pá – 2012

Na próxima parte da canção, o som era feito com um dos dedos da mão e os lábios. Natan levou o dedo à boca e o movimentou no ritmo da música. Depois, olhou sorrindo para o rosto de Fernando, como se conferisse se o amigo também estava fazendo aquele movimento. (23 de setembro de 2021).

FIGURA 12 - SAMBA LELE DOS BARBATUQUES: O DEDO E OS LÁBIOS.



FONTE: Canal do Barbatuques. Vídeo: Samba Lele - Barbatuques | Tum Pá – 2012

Fernando passou a assistir o clipe sem imitar os movimentos, mas Natan continuou realizando-os. Levou uma das mãos à boca como os artistas e em outro momento também mexeu os pés levantando-os um de cada vez, como apareceu no vídeo. (23 de setembro de 2021).

Na terceira oficina, estávamos vendo danças inspiradas em animais e, especificamente neste momento, o trecho White Cats Pas de Deux, do espetáculo Sleeping Beauty interpretado pelo Hungarian National Ballet (2016). Enquanto Fernando e Laura observavam o vídeo, Natan começou a reproduzir alguns elementos da coreografia: levantou um dos braços como o dançarino e se aproximou de Laura ao ver que a dança era entre uma dançarina e um dançarino. (30 de setembro de 2021).

FIGURA 13 - CRIANÇAS ASSISTINDO AO WHITE CAT PAS DE DEUX



FONTE: Arquivo pessoal.

O “fazer como se” transforma-se em “fazer do meu jeito”:

Em um dos momentos da primeira oficina, enquanto o espetáculo Parabelo (1997) do Grupo Corpo era projetado, Fernando disse “apresentando: Fernando!”. Após um breve momento de espera, ele começou a movimentar-se. Fernando havia previamente planejado uma coreografia: Levantou os braços na altura dos ombros e os abaixou. Então, abaixou a cabeça perto da altura da barriga enquanto flexionava levemente os joelhos. Levantou a cabeça e começou a dar pequenos pulos enquanto mexia os braços e as pernas em diferentes ângulos, que lembravam os passos dos dançarinos do Grupo Corpo. Abaixo, algumas cenas da coreografia que mostram passos parecidos:

FIGURA 14 - PARABELO DO GRUPO CORPO: MOVIMENTOS DE BRAÇOS E PERNAS



FONTE: Canal do GrupoCorpoOficial. Vídeo: Grupo Corpo - Parabelo | 1997 – 2015.

Fernando fez um giro no chão sob o quadril e se movimentou dançando para perto do espelho. Então, voltou para o tapete na extremidade oposta da sala e disse novamente “Apresentando: Fernando!”. Fez passos com os braços e a cabeça parecidos com a primeira vez que se apresentou. Utilizou os pequenos pulos enriquecidos com movimentos de braços e pernas para aproximar-se novamente do espelho. Depois, deitou-se no chão e girou o corpo para o outro lado. Estava próximo à projeção novamente e parou para observar os dançarinos. Começou a mexer o braço de forma parecida que eles, para frente e para trás.

FIGURA 15 - PARABELO DO GRUPO CORPO: PARA FRENTE E PARA TRÁS



FONTE: Canal do GrupoCorpoOficial. Vídeo: Grupo Corpo - Parabelo | 1997 – 2015.

Fernando e Laura desejaram criar suas próprias danças:

- Agora eu vou fazer outra dança, outra dança que é bem mais legal - disse ele.
- Essa dança é diferente – falou Laura. A dança deles usava um repertório parecido com o do Grupo Corpo: pequenos pulos ritmados, movimentos de braços e pernas
- Por que é diferente? – perguntei.
- Porque não tem a mesma condição – respondeu Laura.
- Não tem a mesma condição? –repeti buscando entender melhor.
- É, porque precisa ser a mesma condição. Pra ser igual a dança, precisa ser igual, né? – ela disse. Então, sentou-se em uma banqueta - Agora vou pensar em outra dança...Já pensei! - Laura levantou-se, mas logo a música acabou.

Voltei o vídeo e comecei a ver com eles alguns movimentos em específico, convidando as crianças para tentarmos reproduzi-los. Eles aceitaram e, quando fomos erguer a perna como uma das dançarinas, Laura falou:

- A gente faz do nosso jeito – Ela estava se referindo ao fato de nossa perna não levantar tão alto como a da dançarina. Alguns momentos depois, Laura se interessou por um passo e nos convidou dizendo:
- Será que a gente consegue fazer isso? - ela perguntou girando igual aos dançarinos. Na sequência, quando viu eles pulando com as pernas esticadas na horizontal, ela disse - Uau! Olha o que ela fez! Ela fez isso aqui ó! - e pulou imitando. (21 de setembro de 2021).

FIGURA 16 - PARABELO DO GRUPO CORPO: O PULO



FONTE: Canal do GrupoCorpoOficial. Vídeo: Grupo Corpo - Parabelo | 1997 – 2015.

Em História Cultural do Brinquedo (2009), Benjamin atenta-se o fato da imitação ser familiar ao jogo, não ao brinquedo. Quanto mais os brinquedos são fidedignos à realidade, mais se desviam da brincadeira viva. Afinal, eles são instrumentos de brincar. Além disso, o autor afirma que a brincadeira da criança não é determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo. Na verdade, ocorre justamente o contrário: “A criança quer puxar alguma coisa torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda” (Ibid., p. 93). Benjamin defende que a correção mais eficaz dos brinquedos não é realizada pelos adultos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou estudiosos -, mas sim pelas próprias crianças durante o ato de brincar.

Assim sendo, o lúdico habitou as oficinas e também os materiais heterogêneos e não-estruturados: jogo de sombras, folhas, flores, areia, cascas de frutas, sementes, tinta,...além do espaço e tempo para viver a experiência estética presente nas brincadeiras e para brincar com o próprio corpo.

Na primeira oficina, enquanto viam a projeção do próprio corpo na parede e faziam experimentações corporais ao se deslocar no espaço, a experiência estética ficou mais complexa ao ser adicionado mais um elemento: o faz de conta.

- Eu sou um gigante - disse Fernando olhando sua sombra. Começou a levantar e abaixar uma perna por vez, como se estivesse dando grandes passos sem sair do lugar. Os passos também se abriam um pouco para o lado, fazendo com que o corpo adquirisse um leve movimento de pêndulo. Fernando atribuiu um “som” a cada passo - Bum! Bum! Bum!

- Eu sou o gigante que vai ficar pequeno! - disse Laura. Nesse momento, ambos aproximaram-se da parede em que as sombras estavam sendo projetadas fazendo passos de gigante, com os pés mais espaçados um do outro e com o movimento pendular sincronizado. Com esse movimento, a sombra grande tornou-se do tamanho deles.

Eles começaram a brincar com as sombras, um sendo o gigante e o outro pequeno, e se organizavam:

- Não fica no mesmo lugar que eu – orientou Fernando - Você fica pequena e eu enorme.

- Eu quero ser um gigante! - disse Laura alguns momentos depois. Assim, ela se aproximou do projetor e Fernando foi para perto da parede. Correram de um lado ao outro da sala, em uma brincadeira de pega-pega entre o gigante e o pequeno – Eu sou uma gigante gigantesca! – exclamou Laura. (21 de setembro de 2021).

FIGURA 17 - FERNANDO E O JOGO DE SOMBRAS: O GIGANTE



FONTE: Arquivo pessoal.

Na terceira oficina, convidei as crianças para brincarmos de animais. Na sala, havia folhas no chão e um foco de luz que criava sombras.

- Eu não consigo imitar animais – disse Laura.

- Por que? – perguntei.

- Porque é difícil – ela respondeu.

- Eu também acho difícil – contou Natan.

- Tá tudo bem! Cada um faz do jeito que conseguir, não se preocupem! Que tal fazermos uma família de tigres? – sugeri. Eles toparam, mas Laura ainda ficou parada, sem se mover. Então, comecei a imitar um tigre próxima ao chão e falei - Laura, você é minha filha tigre! - Ela se sentiu mais à vontade e começou a brincar também. Depois que eles já estavam brincando, me afastei para documentar a cena.

- Agora vamos fazer a família de onças - disse Fernando alguns minutos depois.

Além de fazer rugidos, as crianças também se apoiaram sob os quatro membros, andando no chão sob as mãos e joelhos. Também posicionavam os dedos em formato de garra. Depois de algum tempo brincando, F me chamou:

- Georgia, faz a família de onças com a gente – Então, brincamos de fazer ataques de onça e olhar nas sombras.

Fernando começou a usar as mãos e braços em um movimento um pouco mais brusco (realmente imitando o felino) para arrastar as folhas para o lado de onde ia passar. Ele disse:

- As onças não gostam de folhas. (30 de setembro de 2021).

FIGURA 18 - A FAMÍLIA DE ONÇAS



FONTE: Arquivo pessoal.

Após a atividade de provar alimentos, que foi realizada apenas por Fernando, preparei outra proposta, que utilizava as obras Vertumnus (1590) e Verão (1573) de Giuseppe Arcimboldo.

- Agora vamos fazer uma brincadeira diferente...não é de provar nada nem fechar os olhos! Vou mostrar para vocês...- comecei a contar que iria mostrar a eles duas obras de arte, mas Fernando interrompeu exclamando animado e rindo:

- Pepino, pepino! Estou vendo um pepino!

- Estão vendo essas imagens aqui...vocês gostaram? - perguntei

- Sim! – os três afirmaram

- Vocês viram do que é feito? – perguntei

- De frutas - respondeu Fernando.

- De frutas, né? De alimentos – confirmei e complementei sua resposta. Perguntei quais alimentos eles conseguiam reconhecer.

- Pepino azedo! – disse Fernando.

- Flores! – falou Laura.

- Cebola, uvas,... – continuou Fernando. Mostrei o cabelo do homem retratado na figura para Laura e Natan e disse:

- O cabelo dele é feito de uvas, vocês viram? O nariz eu acho que é uma pera...

- Eu também acho! – concordou Laura.

- Fernando, você quer tentar montar uma pessoa igual esse artista fez? O nome dele é Arcimboldo. Sabia que na verdade ele não montou? Ele fez uma pintura bem delicada com pincel – eu disse. Eles observaram as imagens curiosos.

- Então, eu posso fazer também? – perguntou Fernando. Respondi dizendo que iríamos utilizar elementos da natureza.

Após ver as cascas e sementes que eu havia trazido, Fernando espontaneamente começou a montar em cima das imagens de Arcimboldo, fazendo uma sobreposição. Ele começou a pegar as cascas e perguntar curioso:

- O que é isso?

- Isso é casca de...o que? - devolvi a pergunta.

- Melancia – respondeu ele.

- Aham e você pode usar o lado rosa ou o lado verde – complementei.

- Isso daqui vai ser a cabeça dele – contou Fernando rindo - Ele tá ficando louco! - Fernando pegou mais um elemento e perguntou - O que é isso? Casca de cebola?

- Não, é casca disso daqui...- mostrei o pote transparente com pedaços do vegetal - Lembra o nome, Laura, que você falou aquela hora?

- Beterraba – respondeu ela.

Fernando pegou uma semente de mamão e disse que seria o “olhinho” e que a parte do cacho de banana seria o “cabelão”. Continuou a narrar sua construção:

- Agora eu to fazendo a roupa...olha que diferente esse negócio! - disse ele ao colocar cascas de abobrinha e beterraba sob a superfície da obra. (07 de outubro de 2021).

FIGURA 19 - VERÃO (1573) E A SOBREPOSIÇÃO DE FERNANDO COM CASCAS E SEMENTES



FONTE: Arquivo pessoal.

Outro elemento dos jogos infantis é a repetição. Enquanto o adulto narra suas experiências para vivê-las novamente, na brincadeira as crianças têm a oportunidade de fazer de novo. Segundo Benjamin (2009, p. 101), a repetição é a alma do jogo:

Não se trata apenas de um caminho para assenhorar-se de terríveis experiências primordiais mediante o embotamento, conjuro malicioso ou paródia, mas também de saborear, sempre de novo e da maneira mais intensa, os triunfos e as vitórias. O adulto, ao narrar uma experiência, alivia o seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início.

Nas oficinas, a repetição esteve presente aliada à mimesis. Oliveira (2017, p. 86) discorre que “repetir para se assemelhar traz o prazer do retorno, não como cópia, mas transformando-se e transformando esse conhecimento”, o que é marcado pelo desejo de fazer também e de fazer do seu próprio jeito. Abaixo, estão descritos alguns trechos dessas experiências:

Na primeira oficina, no final da segunda exibição de Parabelo (1997), eu disse:

- Acabou! Vocês gostaram desse espetáculo?
- De novo! – pediu Natan.

Ele havia chegado à sala após a brincadeira com as sombras e propus que a repetíssemos para que ele também participasse. As crianças toparam.

- Que música vai ser agora? – perguntou Fernando. Liguei o foco de luz novamente e coloquei a canção Pé no Mundo (2007), de Lenine.

Fernando e Laura nomearam de “brincadeira de gigante”, mas assim que a música começou, ela exclamou “a dança do gigante!”. Eles estavam fazendo passos que lembravam a coreografia do Grupo Corpo.

Na hora de nos despedirmos, Natan pediu:

- De novo! de novo!

Perguntei qual foi a parte favorita de cada em nossa oficina: Fernando disse que a do gigante, Laura disse que a dança e Natan disse que foi a Laura. Perguntei se ele tinha gostado da Laura dançando, dos movimentos que ela estava fazendo, e ele confirmou. Fernando, então, disse:

- Queremos de novo a dança do gigante gigantesco! (21 de setembro de 2021).

Na primeira oficina, Fernando notou que os dançarinos do Grupo Corpo dançavam descalços e todos tiramos os sapatos para ter a experiência de dançar como eles. Eles pareceram gostar da experiência e, enquanto dançava, Laura disse:

- Descalça eu tenho mais prática.

Na segunda oficina, logo que chegamos na sala, Fernando perguntou:

- A gente pode ficar descalço? Aquele dia foi muito legal e a gente dançou descalço.

Os três logo retiraram os sapatos e ficaram de meias, pois o dia estava um pouco mais frio. Esse movimento enriqueceu nossas vivências, pois, enquanto testávamos variações de movimentos, Laura percebeu que a percepção e até o som dos mesmos variava se ela estava usando sapatos ou não.

Comentei que sentimos em todos os lugares do nosso corpo. Então, Laura, que já estava de tênis novamente, bateu os pés no chão e disse:

- Eu não sinto.

- Por que será? - perguntei

- Porque o tom é diferente - respondeu ela.

- O tom é diferente...por que será? – fiz mais uma pergunta.

- Por causa dos sapatos – disse Laura.

- Então, se você bater o pé com sapato e sem sapato, o tom é diferente?

- Sim!

- Eu concordo com você.

Já na terceira oficina, eu os convidei a tirarem os sapatos (como uma opção, não um pedido), pois havia preparado um contexto com folhas de árvores no chão. Fernando, ao ficar descalço, disse que o contato dos pés com as folhas estava “dando cócegas”.

A cada vez que as crianças ficaram descalças, as vivências possibilitaram que elas aprofundassem essa ação. Iniciou-se com curiosidade sobre como os dançarinos conseguiam dançar sem sapatos, mas no decorrer das oficinas abordamos sobre os barulhos que os pés fazem, como sentimos os movimentos realizados com eles e também as variações do ambiente. (21, 23 e 30 de setembro de 2021).

FIGURA 20 - FERNANDO SENTINDO AS FOLHAS COM OS PÉS



FONTE: Arquivo pessoal.

Na 5ª oficina, propus recriarmos as obras *Vertumnus* (1591) e *Verão* (1573) de Giuseppe Arcimboldo utilizando cascas e sementes de frutas, que haviam sido utilizadas em outra atividade na mesma oficina. Fernando e Natan aceitaram fazer, mas Laura preferiu ficar apenas observando.

Na 6ª oficina, refizemos essa atividade, mas utilizando desenhos na areia e elementos da natureza encontrados no quintal, como folhas, flores e pedras. Dessa vez, Laura fez e gostou muito. Fernando também criou sua releitura por meio da sobreposição, como na vez anterior, enquanto Natan observava os dois ao meu lado.

- Eu acho que eu vou montar com essas florzinhas aqui bem aqui - disse Fernando, fazendo uma sobreposição com a imagem e os elementos da natureza. Ele tirou as pétalas de uma das flores e foi decorando.

Enquanto isso, Laura usou o graveto para fazer desenhos no chão e disse:

- As minhas escritas.

- As suas escritas, Laura? – perguntei curiosa.

- To brincando! – ela falou.

- Ah, mas é uma linguagem também, o desenho é uma forma de se expressar. – contei.

Laura, alguns momentos depois, comentou sobre o próprio desenho:

- Tá ficando lindo!

Ela e Fernando começaram a brincar de plantar os elementos que encontramos. Cavaram pequenos buracos e colocaram as folhas, flores, pedras e gravetos debaixo da terra.

Apenas deixamos o local depois que eles “plantaram” tudo. Falei:

- Imagina a surpresa quando as outras crianças forem brincar aí, elas vão descobrir o que vocês plantaram! - Eles acharam graça e Laura, que antes que não queria sair dali, disse se levantando:

- Vou deixar esse pras outras crianças brincarem!

(07 e 14 de outubro de 2021).

FIGURA 21 - VERTUMNUS (1591) E A SOBREPOSIÇÃO DE FERNANDO COM FLORES E FOLHAS



FONTE: Arquivo pessoal.

FIGURA 22 - LAURA E SUAS COMPOSIÇÕES NA AREIA



FONTE: Arquivo pessoal.

O jogo e a repetição, segundo Benjamin (2009), dão à luz a todo hábito. Comer, dormir, vestir-se e lavar-se estão repletos de ludicidade. Outro elemento da vida humana repleto de ludicidade é a arte, que será abordada na próxima sub-subseção.

3.2.2 A ARTE

As obras de arte permearam todas as oficinas. Na primeira, o Grupo Corpo embalou experimentações corporais através do espetáculo Parabelo (1997). Na brincadeira com sombras que ocorreu anteriormente, as crianças dançaram ao som da canção Pé no Mundo (2007), de Lenine, que foi feita exclusivamente para ser trilha sonora do espetáculo Breu, protagonizado também pelo Grupo Corpo.

Na segunda oficina, o grupo musical Barbatuques nos mostrou a diversidade e riqueza da percussão corporal por meio das músicas Samba Lelê (2012), Baião Destemperado (2002) e Que som? (2012). Na terceira, depois de brincar com sombras, folhas secas no chão e o som de animais, as crianças apreciaram a três trechos de espetáculos de ballet clássico baseados em animais: White Cats Pas de Deux, do espetáculo Sleeping Beauty interpretado pelo Hungarian National Ballet (2016); Caterpillar Dance, do espetáculo Alice in Wonderland protagonizado pelo britânico Royal Ballet (2011) e The Spider, de Milena Sidorova (2004). Depois, elas criaram suas próprias versões dos Bichos (1960), de Lygia Clark, através de dobraduras.

Na quarta oficina, as obras de pintura corporal de Johannes Stötter impressionaram as crianças com suas ilusões e as inspiraram a pintar o próprio corpo. Na quinta e na sexta oficinas, Giuseppe Arcimboldo e suas pinturas Vertumnus (1591) e Verão (1573) ilustraram o momento de degustação de alimentos, assim como serviram de inspiração para novas criações das crianças com elementos da natureza. Foram utilizadas cascas e sementes dos próprios alimentos preparados para a oficina, assim como flores, folhas e pedras coletadas no quintal pelas crianças.

Para Benjamin, a relação estética que a criança estabelece com a arte passa pela experiência lúdica da mimesis e do jogo/brincadeira. Trata-se de um caminho pelo qual as crianças aproximam-se da arte e é também uma forma que supera o modelo de apreciação artística baseada no culto, endeusamento e individualidade difundido culturalmente entre os adultos (OLIVEIRA, 2017).

Segundo Oliveira (2017), em diversos momentos de seus escritos, Benjamin elabora de forma indireta correlações entre o brincar infantil e o fazer do artista.

Crianças e artistas se põem a experimentar com o mundo, isto é, a destruí-lo e a reconstruí-lo, porque não o consideram como definitivamente dado. Essas brincadeiras essenciais implicam uma noção de ação política que não visa à transformação do mundo segundo normas prefixadas, mas a partir de exercícios e tentativas nos quais a experiência humana- tanto

espiritual e inteligível como sensível e corporal- assume outras formas. (GAGNEBIN, 2014, p. 174 apud OLIVEIRA, 2017, p. 48).

Por isso, permear o fazer cotidiano da Educação Infantil é precioso, pois possibilita o enriquecimento de repertório das crianças – e dos próprios professores! – e torna a experiência estética cada vez mais frequente e complexa.

Tratar da experiência estética, no contexto da educação infantil, implica perceber a arte como possibilidade de experiência significativa para as crianças pequenas. Desse modo, não se trata de um processo de ensino sistematizado de conteúdos da arte, como é comum em outros níveis da educação básica, mas de mediar a relação das crianças com a produção cultural humana, possibilitando o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção, da emoção, da imaginação e de seu conhecimento sobre o mundo. (OLIVEIRA, 2017, p. 5).

Em *A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica*, Benjamin (1987a) aborda sobre a reprodução acelerada das obras de arte na Modernidade, o que afeta não só sua autenticidade, mas também sua aura.

Em suma, o que é a aura? É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante por mais perto que ela esteja. Observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho. (Ibid., p. 170).

Com a difusão em massa das obras, o valor artístico muitas vezes fica em segundo plano, já que outros interesses, especialmente os econômicos, ganham preponderância. Cabe observar que “esse processo é sintomático, e sua significação vai muito além da esfera da arte”. (BENJAMIN, 1987a, p. 168)

Como mencionado no decorrer deste trabalho, Benjamin afirma que, na Modernidade, a percepção sofreu profundas mudanças estruturais devido ao modo de produção e sociabilidade vigentes. Para ele, esse processo afetou também a forma como recebemos as obras de arte. Nesse sentido, ele diferencia contemplação e distração.

A contemplação requer atenção, recolhimento, reflexão e imersão. Trata-se de fundir-se à obra e interiorizar sua aura. Entretanto, no contexto da reprodutibilidade técnica da arte, difundiu-se o extremo oposto da contemplação: a distração, que é uma forma de desatenção, de observação casual e superficial.

Afirma-se que as massas procuram na obra de arte distração, enquanto o conhecedor a aborda com recolhimento. Para as massas, a obra de arte seria objeto de diversão, e para o conhecedor, objeto de devoção. Vejamos mais de perto essa crítica. A distração e o recolhimento representam um contraste que pode ser assim formulado: quem se recolhe diante de uma obra de arte mergulha dentro dela e nela se dissolve, como ocorreu com um pintor chinês, segundo a lenda, ao terminar seu quadro. A massa distraída, pelo contrário, faz a obra de arte mergulhar em si, envolve-a com o ritmo de suas vagas, absorve-a em seu fluxo. (BENJAMIN, 1987a, p. 193).

A criança, segundo Benjamin (2009, p. 69), penetra nas coisas durante o contemplar por meio da sua imaginação e “coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso”.

Oliveira (2017) afirma que a relação de imersão na recepção da obra de arte pela criança ocorre por meio da experiência de aproximação com o objeto artístico a partir de suas cores, formas, sensações e imitações, construindo uma relação imaginativa com ele. A autora, que levou seus alunos a diversas exposições de arte e realizou sua pesquisa de Mestrado em cima dessa trajetória, abordou sobre a relação das crianças com as obras em visita a um museu:

Aqui tomamos o sentimento alegórico de “se perder” em Benjamin, de “Infância em Berlim” (1987), que valoriza mais a capacidade de “se perder” na cidade do que saber se orientar. Admira o sujeito que está atento aos arranjos dos espaços, valorizando o “pano de fundo” que compõe a cena, assim como seus objetos e as sensações que podem causar (visual, auditiva, tátil, olfativa). Neste sentido, cada detalhe presente no espaço do museu era motivo de curiosidade das crianças pequenas que eram instigadas a olhar e criar uma maneira de observar, falar e construir jeitos das falas, a movimentar-se e a constituir no corpo formas para chegar até a obra. Por mais que houvesse um esforço para direcionar o que se deveria ver, escutar ou fazer, esse não superava a ligeireza “abelhuda” das crianças, que tem na experiência do corpo a vontade de descobrir e “se perder”. (Ibid., p. 70)

Parecido ocorreu nas oficinas realizadas com as crianças. A curiosidade por saber o que estava ali e o que viria a seguir, a calma com que contemplavam as obras e o entusiasmo com que participavam emanavam de seu corpo por meio da postura adotada, pela forma de falar, se mover e observar.

Na quarta oficina, eles começaram a ver a obra Chameleon (Cameleão), de Johannes Stötter, em formato de vídeo. Assistiam sem desviar o olhar. Quando a ilusão se desfez, Fernando exclamou:

- Uma pessoa?!
- Olha! – disse Natan quando a segunda pessoa apareceu na tela.
- Sim, são duas pessoas! E o corpo pintado delas estava formando um camaleão! – complementei.

- Nossa, ela tá verde! - disse ele.
- Ela tá verde! Isso mesmo, Natan! – confirmei.
- Por que? – perguntou Natan.
- Porque ela tá pintada. Esse artista chamado Johannes Stötter pinta o corpo das pessoas – expliquei. (05 de outubro de 2021).

FIGURA 23 - CHAMELEON, DE JOHANNES STÖTTER



FONTE: Johannes Stötter Art – Gallery.

- Depois, veio a obra Wolf (Lobo) do mesmo artista.
- E aí, será que é um lobo de verdade? – perguntei.
 - São duas pessoas fazendo um lobo – respondeu Fernando.
 - Vamos ver! Será que são duas ou são mais? – sugeri.
 - Nossa! Era o lobo! - disse Natan apontando para a primeira modelo quando ela desfez a ilusão.
 - Uma fantasia...ah, não! São três pessoas - Laura disse. (05 de outubro de 2021).

FIGURA 24 - WOLF, DE JOHANNES STÖTTER



FONTE: Johannes Stötter Art – Gallery.

Mais tarde na mesma oficina, os 3 começaram a se pintar. Fernando e Laura pintavam o rosto e Natan, sua mão. Por alguns momentos, ficaram em silêncio, se olhando enquanto pintavam o próprio corpo. Fernando e Laura se olhavam pelo espelho e Natan, além do espelho, também direcionava o olhar diretamente para sua mão. Estavam calmos e envolvidos na atividade. Pareciam contemplativos. (05 de outubro de 2021).

A imersão nas obras contagiava o próprio fazer, que, depois da contemplação e do distanciamento, torna-se testemunho das mais diversas ideias e experimentações advindas da percepção e da imaginação.

Comecei a projetar o Grupo Corpo e a primeira reação deles foi parar e ficar observando.

- O que eles estão fazendo? – perguntei.

- Andando - disse Fernando.

- Andando? Será que a gente anda assim? – comentei.

- Não! - ele respondeu rindo. Algum tempo depois, Laura exclamou:

- Eles estão dançando!

Após observar por mais alguns momentos, Fernando e Laura começaram a dançar se movimentando pela sala. Então, ele disse:

- Apresentando: Fernando! – Logo posicionou-se em frente à projeção e se olhou no espelho que ficava na parede oposta da sala. Dessa forma, parecia que ele estava dançando no mesmo plano que os dançarinos. (21 de setembro de 2021).

FIGURA 25 - FERNANDO NO MESMO PLANO DOS DANÇARINOS DO GRUPO CORPO



FONTE: Arquivo pessoal.

Retomando o processo de mimesis, que é um dos aspectos centrais da arte, o sujeito desconstrói e reconstrói elementos da realidade e, dessa forma, o novo é diferente do que está posto, mas ainda carrega traços dele. Nesse sentido, é possível criar um diálogo entre Benjamin e a experiência das crianças com a obra *Bicho* (1960) da artista brasileira Lygia Clark. Segundo a própria artista, *Bicho*...

É um organismo vivo, uma obra essencialmente ativa. Uma integração total, existencial, estabelecida entre ele e nós. Não é possível entre nós e o bicho uma atitude de passividade, nem de nossa parte nem da dele. O que se produziu foi uma espécie de corpo a corpo entre duas entidades vivas. (CLARK, 1980, p. 17 apud COELHO, 2008, p. 10).

A seguir, alguns trechos da terceira oficina:

Exibi na projeção uma foto da Lygia Clark e sua obra *Os Bichos*. Contei que cada um faz do jeito que quiser e do jeito que conseguir, não tem certo nem errado. Cada parte pode virar uma cabeça, uma perna, uma orelha do

bicho, o que você quiser. Mostrei brevemente um vídeo também de uma pessoa mexendo em um Bicho original e então dei a eles a dobradura.

- Eu não sei fazer nada – disse Laura.

- Tudo bem, podemos fazer juntos! Pode ser também bichos imaginários, bichos fantásticos,...- busquei tranquilizá-la.

Enquanto isso, Fernando e Natan estavam manuseando o material.

- Sabe que bicho é esse aqui? É uma onça...- Fernando fez uma pausa, como se mudasse de ideia - é uma aranha, que ficou escondida dentro da casa dela.

- Oh, uma aranha está escondida aí dentro? – perguntei.

- É, aqui é a casinha dela. Agora vou fazer uma outra coisa. Primeiro vou abrir, fazer assim com a minha mão – narrou ele enquanto alisava o papel - e fazer uma outra coisa. Eu deixo isso aqui – disse Fernando referindo-se a uma das pontas do papel -, dobro isso aqui, isso vai pra cá, agora do outro lado,...(30 de setembro de 2021).

FIGURA 26 - FERNANDO CRIANDO E NARRANDO



FONTE: Arquivo pessoal.

Como Fernando já estava dando vida ao seu bicho, me voltei às outras crianças. Perguntei para Natan onde era a cabeça do bicho dele e Fernando continuou sua narração a partir disso:

- Eu vou fazer a cabeça do meu bicho, mas primeiro eu vou fazer o corpo.

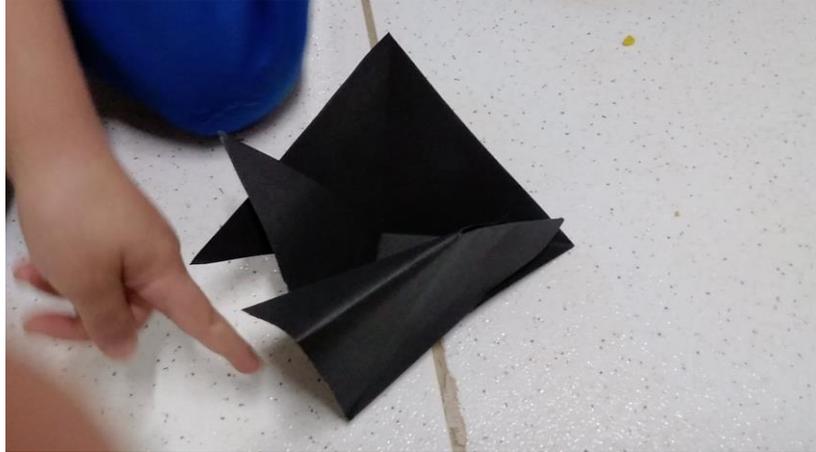
- Também dá pra gente fazer tudo junto e depois decidir o que é cabeça e o que é corpo – comentei.

- To fazendo a casa da onça – contou Fernando, mudando de ideia.

- Vou fazer uma casa da onça – disse Natan.

- Ó, aqui é a casa da onça, olha que bonita! Aqui é a saída da onça. – mostrou Fernando. (30 de setembro de 2021).

FIGURA 27 - FERNANDO MOSTRANDO SUA CASA DA ONÇA



FONTE: Arquivo pessoal.

- Você quer pegar mais um papel pra fazer a onça agora? - dei a Fernando uma dobradura extra.
- Eu não sei fazer onça - disse ele.
- Você pode fazer do jeito que você conseguir! Não tem certo nem errado nessa brincadeira, cada um faz do jeito que quiser e usa a imaginação. – comentei. Então, Fernando começou sua onça.
- Aqui vai ser a boca...to fazendo tudo que a onça tem - disse ele.
- E o que ela tem? – perguntei.
- Corpo - respondeu Fernando. (30 de setembro de 2021).

FIGURA 28 - FERNANDO CRIANDO SUA ONÇA AO LADO DA CASA DELA



FONTE: Arquivo pessoal.

- Enquanto isso, Laura fez um tamanduá. Perguntei se ele ia morder minha mão e ela disse dando risada:
- Não, ele não morde, é de papel – Depois, Laura contou - Eu fiz um barco e agora vou fazer outra coisa.
 - Natan fez uma aranha, Fernando fez outra onça e Laura, um elefante.
 - Não parece um elefante? Aqui é a cauda do elefante. Vou fazer outra coisa, vou fazer uma coisa que a gente nunca viu – disse Laura.

Então, levamos os bichos para passearem nas folhas. A aranha de Natan logo virou um peixe, que se mexia de acordo com o movimento das mãos. (30 de setembro de 2021).

FIGURA 29 - O PEIXE DE NATAN



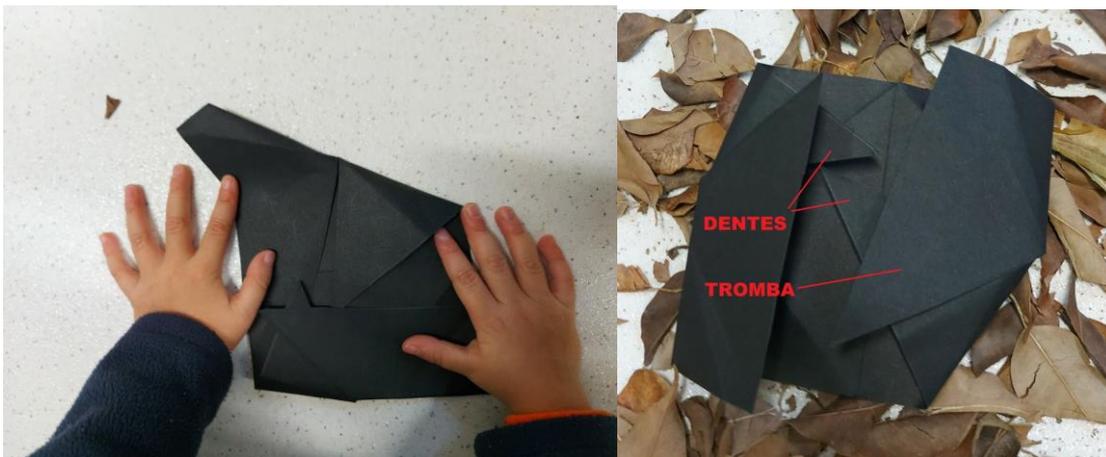
FONTE: Arquivo pessoal.

O elefante de Laura virou um “peixe do mar”, que vive “na caverna dos tubarões”.

- Olha, um olho do peixe, dois olhos do peixe, o narizinho do peixe e a nadadeira – disse ela apontando os lugares enquanto falava e, na parte da nadadeira, que era uma das extremidades do papel, a mexeu como se o peixe estivesse a nadar. Antes de nos despedirmos, Laura mudou seu peixe para outro tamanduá. (30 de setembro de 2021) .

Abaixo encontram-se a imagem de Laura confeccionando seu tamanduá e outra que contém indicações sobre sua criação baseadas no que ela mesma relatou:

FIGURA 30 - LAURA E SEU TAMANDUÁ



FONTE: Arquivo pessoal.

Por fim, uma última reflexão: em *Experiência e Pobreza* (1987a), Benjamin aborda sobre a cultura de vidro, na qual nada se fixa ou é personificado. O indivíduo,

assim, perde a relação afetiva e estética com o mundo. Na quarta oficina, as crianças se pintaram e, quando espontaneamente voltaram para contemplar novamente a obra de arte que haviam visto antes, foi natural a vontade de deixar uma marca. Um vestígio de que estiveram ali, uma memória de que viveram intensamente e colecionaram experiências sensíveis, que transpassaram o individual e encontraram, enfim, o coletivo.

FIGURA 31 - DEIXANDO MARCAS



FONTE: Arquivo pessoal.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho pude constatar que a educação estética transcende o cotidiano do indivíduo, estimulando-o a compreender a cultura por meio de outra perspectiva, uma vez que envolve o desenvolvimento da sensibilidade seja consigo, com o outro e/ou com o mundo. Nesse processo, desempenham papel primordial o corpo e os sentidos corporais, os quais possibilitam a efetivação dessas experiências.

No caso da infância, é possível concluir que corpo, experiência e formação estética podem se articular intimamente desde a mais tenra idade, visto que a imaginação, a espontaneidade, a ludicidade, a mimesis, a criação, a repetição e a brincadeira podem ser exploradas já nas primeiras experiências das crianças com a cultura. Nesse contexto, cabe à Educação Infantil a tarefa de alicerçar as bases de uma formação que intensifique a constituição de sujeitos que sejam críticos frente ao mundo contemporâneo e cultivem um vínculo estético com a vida. Nesse sentido, deve-se primar pela formação estética e corporal das crianças não apenas em atividades eventuais e isoladas, mas no próprio cotidiano escolar.

A proposta de pesquisa-ação desenvolvida no decorrer da pesquisa procurou possibilitar experiências enriquecidas, que envolvessem experimentações corporais e sensoriais aliadas a manifestações artísticas. De modo geral, pôde-se concluir que as oficinas alcançaram êxito e cumpriram os objetivos propostos. Também é possível afirmar que a escolha da pesquisa-ação como metodologia deste trabalho foi acertada, pois me propiciou um aprofundamento teórico sobre o tema estudado, mas também me permitiu uma vivência intervencionista, participativa e deliberativa sobre a realidade.

Após a análise, a categorização e a interpretação dos dados, mediadas pelas discussões de Benjamin (1987a, 1987b, 1989, 2009) e Roble (2008), foi possível identificar dois eixos investigativos que recaíram sobre a formação estética e as experiências corporais na Educação Infantil. Primeiro, os dados subsidiaram uma reflexão sobre os cinco sentidos corporais e a forma como eles foram contemplados nas oficinas. Depois, os dados foram examinados sob a perspectiva da mimesis, do jogo e da arte nas experiências estéticas da infância. Além disso, concomitantemente foram realizadas ponderações sobre o planejamento e a implementação das oficinas, visando uma melhoria da prática e de futuras ações.

Com todo esse panorama, é possível dizer que as oficinas me trouxeram materialidade aos argumentos dos autores, mas também inspiração para minha atuação como professora.

Concluo o estudo compreendendo que ser professora e buscar propiciar experiências estéticas corporais, e não apenas vivências, é uma forma de resistência ao modo de vida difundido na contemporaneidade. Portanto, que continuemos firmes e fiéis ao que acreditamos!

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. Disponível em:
- AGOSTINHO, K. As crianças participam de corpo inteiro. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 23, n. 2, p. 347-362, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4384>. Acesso em: 04 nov. 2020.
- ARANHA, M.; MARTINS, M. **Filosofando**. São Paulo: Moderna, 2003.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987a.
- _____. **Obras escolhidas. v. II: Rua de Mão Única**. São Paulo: Brasiliense, 1987b.
- _____. **Obras escolhidas. v. III: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- _____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- Brasil. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; 2010.
- BUSS-SIMÃO, M. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento na Educação Infantil. In: MORO, C.; VIEIRA, D. (Org.). **Leituras em Educação Infantil: contribuições para a formação docente**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2019. p. 53- 88. Disponível em: https://issuu.com/nepie.ufpr/docs/e-book_leituras_em_educacao_infantil. Acesso em: 04 nov. 2020.
- COELHO, A. A história intelectual de Lygia Clark (1958-1968). Material Didático-Pedagógico do Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospd/pdebusca/producoes_pde/2008_uepg_hist_md_andrea_carla_kincheski_coelho.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

DAMIÃO, C. As cores da fantasia. **Trama interdisciplinar**, São Paulo, v. 5, n.2 p. 38-45, ago. 2014. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/360492547/As-cores-da-fantasia-Carla-Milani-Damiao-pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

DELGADO, A.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 maio 2021.

FALK, J. (org.). **Abordagem Pikler: educação infantil**. São Paulo: Omniscincia, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

MARCUSE, H. **Eros e Civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**. Rio de Janeiro: Guanabara, [s.d.].

OLIVEIRA, F. **Produção de Sentidos e Experiência Estética na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2017. Disponível em: https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/15122017_141559_fernandaferrairadeoliveira_ok.pdf. Acesso em: 02 jul. 2021.

OLIVEIRA, L. A ambivalência da educação dos sentidos no processo de escolarização. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE, 2015, Curitiba - PR. Educere. **Anais do XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE**, Curitiba: Champagnat, 2015. P. 20716-20733. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18666_11298.pdf. Acesso em: 15 maio 2021.

OLIVEIRA, L. Racionalidade tecnológica e a educação dos corpos infantis em tempos de pandemia. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36330>. Acesso em: 17 jun. 2021.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROBLE, O. Transvaloração do corpo: notas para uma educação etico-estética. 2008. 139p. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em:

<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251969>. Acesso em: 13 jul. 2021.

RODRIGUES, L. Educação dos sentidos na contemporaneidade e suas implicações pedagógicas. 48 f. Monografia de graduação (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642379>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SILVA, P. **Educação estética: corpo, experiência e memória em Walter Benjamin**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/122960/321964.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 out. 2021.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2021.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO ASSINADO PELAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES NA PESQUISA

Termo de Consentimento livre e esclarecido para menores de idade

Eu, _____, inscrito sob o RG _____ e CPF _____ e responsável por _____ (nome da criança) autorizo sua participação voluntária e gratuita nas oficinas a serem realizados no período da manhã na escola XXXXXXXX como parte do Trabalho de Conclusão de Curso de Georgia Catherine Andreis de Bona Sartor, inscrita sob o CPF XXXXXXXX e acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. Também autorizo publicações derivadas deste Trabalho de Conclusão de Curso seguindo os seguintes critérios: Será utilizado um nome fictício para meu filho e não serão publicadas fotos com sua presença a fim de preservar sua identidade. O responsável ficará com uma cópia deste Termo e em caso de dúvida e esclarecimentos sobre esta pesquisa poderá entrar em contato com a pesquisadora Georgia Catherine Sartor por seu email XXXXXXXX ou pelo telefone XXXXXXXX, da escola XXXXXXXX.

Curitiba, ____/____/____

Assinatura do responsável

APÊNDICE 2 – CARTA DE APRESENTAÇÃO ENVIADA JUNTO AO TERMO DE CONSENTIMENTO ÀS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES NA PESQUISA

Olá, famílias!

Meu nome é Georgia e vocês já me conhecem como professora de inglês das crianças do Infantil III na XXXXXXXX. Além de trabalhar na escola no período da tarde, eu também estou nos últimos meses da minha graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Paraná. Estou concluindo um lindo ciclo de cinco anos de muito aprendizado, incluindo os que adquiri na XXXXXXXX como estagiária nos anos de 2018 e 2019 e depois voltando como professora de inglês em 2021.

Como parte do processo de finalização da graduação, estou escrevendo meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a formação dos sentidos a partir das experiências corporais na Educação Infantil, com orientação da Prof^a Dr^a Luciane Paiva.

Pensando no potencial da instituição escolar nesse processo, considerei que seria muito especial não apenas estudar sobre tal tema, mas também realizar algumas oficinas presenciais com crianças tendo como base a orientação metodológica de pesquisa-ação, que consiste em uma estratégia de pesquisa em que há a investigação da própria prática a fim de melhorá-la por meio de intervenções sistematicamente fundamentadas e participativas.

Após autorização da XXXXXXXX, XXXXXXXX e XXXXXXXX e da minha orientadora, definiu-se que tais oficinas poderiam ser realizadas na XXXXXXXX. E, para planejá-las, contei com o apoio de mais profissionais da escola: a atelierista XXXXXXXX e a professora XXXXXXXX, responsável pelo Infantil III - Integral. As oficinas serão realizadas duas vezes por semana, totalizando seis dias, no horário das 10h às 11h das terças e quintas do mês de setembro.

As oficinas consistem em atividades com jogo de luz e sombra, projeções, músicas, danças, dramatização, pintura corporal e degustação de frutas e verduras. A intencionalidade pedagógica é a exploração dos sentidos e movimentos corporais a partir de diferentes estímulos e não oferece nenhum risco às crianças, pois são atividades que elas já vivenciam em seu cotidiano na XXXXXXXX.

Após explicar-lhes minha pesquisa e especificidades, peço gentilmente a autorização para a participação de seu/sua filho(a) nestes momentos. Por questões de ética e preservação de identidade, optamos pelo uso de nomes fictícios e pela não utilização de fotos em que as crianças estejam presentes. Os registros das oficinas ocorrerão por meio de anotações tendo como norte a escuta sensível das crianças.

Por fim, é importante ressaltar que a pesquisa não conta com qualquer tipo de financiamento ou fins lucrativos. O TCC será publicado no Acervo Digital da Universidade Federal do Paraná e futuramente eu gostaria de escrever publicações derivadas dele, como um artigo, para valorizar sua realização. Por isso, também peço a autorização para tal.

Desde já, agradeço a compreensão.

Georgia Catherine Sartor.