

## **MAPEIE-SE! E busque de modos criativos de ser e estar no mundo para relacionar-se com a artisticidade das crianças**

*Marina Marcondes Machado (UFMG)<sup>1</sup>*

Este texto comenta a riqueza do ato de criar e desenhar mapas que possam expressar ideias, sentimentos, sensações e projetos em processo. Para tal visita o conceito de “espaço potencial” (Winnicott, 1978), passeia pela obra filosófica Poética do espaço (Bachelard, 1978) para abraçar a noção de espacialidade da fenomenologia (Merleau-Ponty, 1999; Machado, 2010). Propõe em seguida o encontro com a geografia e com a definição de “mapa como relato” (Marquez, 2014), noção que conversa diretamente com a prática da autora em seu cotidiano docente: na Licenciatura em Teatro, junto a professoras da Educação Infantil, seu trabalho com o ensino de arte para crianças e jovens e discussões sobre dramaturgia do espaço na pós-graduação em Artes da Cena.

Cartografias imaginárias; Trabalho em processo; Planejamento em pedagogia teatral; Avaliação emancipatória no aprendizado de arte.

### **MAP YOURSELF! And search for creative ways to relate yourself to children’s artisticity**

This article presents an invitation to drawing creative maps which could express ideas, feelings, sensations in work-in-process’ projects. The author visits the “potential space” concept (Winnicott, 1978) and the Gaston Bachelard’s Poetics of Space (1978), towards a larger comprehension of spaciality (Merleau-Ponty, 1999; Machado, 2010). The author also visits a geographical field, by the means of Marquez (2014): “the map as account”. This concept concerns directly to the author’s work as a Drama teacher, her work among future teachers – in both fields, drama and children’s education – and also bring about her thoughts and creations on spatial dramaturgy.

Imaginary cartographies; Work-in-process; Drama educational planning; Emancipatory assessment on art learning.

#### **MAPAS, TRAÇADOS DE UMA ESPACIALIDADE INVESTIGATIVA**

O outro caminho, que  
entretanto é o mesmo.

Julio Cortázar e Carol Dunlop

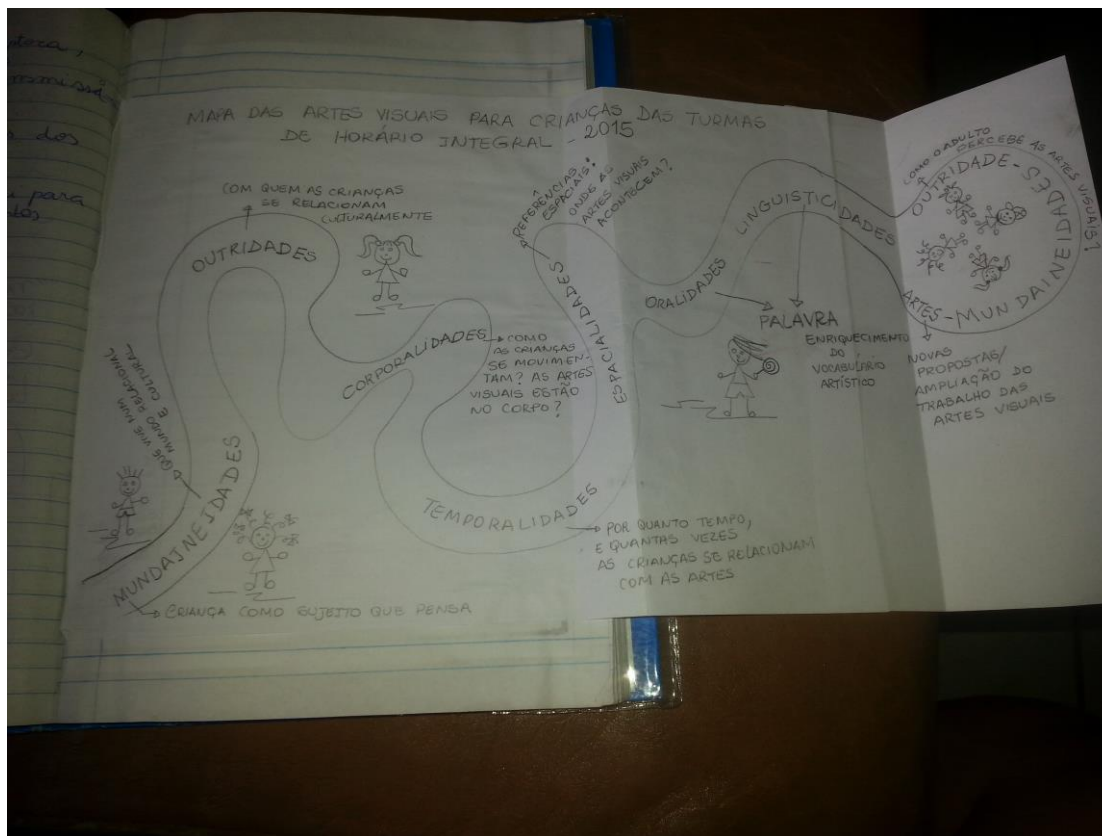
Desde minha atuação como formadora de professores da Educação Infantil, acontecida com maior intensidade nos anos de 2007-2008, notei que poderia existir uma nova forma para conversar com os adultos sobre as diferenças e as semelhanças entre o brincar e o fazer teatral; foi naquela sintonia que criei o “Mapa do brincar das crianças de zero a seis anos”: nele eu trabalhava, em uma espécie de desenho-em-palavras, com noções da fenomenologia merleau-pontiana (MERLEAU-PONTY 1990a, 1990b) para que adultos pudessem empenhar-se em

descrever e interpretar processos experienciados pelas crianças ao brincar nos termos dos tempos, espaços, materiais e interações. O mapa foi criado por mim durante um dos encontros de formação; ali propus um modo de enriquecer a leitura que as educadoras poderiam fazer acerca das ações, das relações, das escolhas das crianças enquanto brincavam. Depois, re-elaborei o mapa e o inseri em um texto, que em breve estará publicado: o capítulo “Artisticidade, fenomenologia e infância” do livro O teatro e suas pedagogias: práticas e reflexões, organizado por Luciana Hartmann e Graça Veloso (Editora UnB, no prelo).

Em 2015, orientei cinco Trabalhos de Conclusão de Curso de uma Especialização em Educação Infantil, ligada por meio de convênio ao MEC e à UFMG. As cinco orientandas queriam discutir o ensino de artes visuais e de música na pequena infância – sendo, no entanto, leigas em arte: eram

cinco professoras regentes de sala “generalistas”. Trabalhei junto a elas mapas sobre seus temas para que pudessem vivenciar processos interpretativos criativos acerca das observações feitas durante a sequência didática que prepararam para o – ainda que breve e rudimentar – estudo dos fazeres em arte das crianças com quem conviviam e trabalhavam. Como modo de fazer, propus que criassem seus

mapas inspiradas naquele “Mapa do brincar da criança de zero a seis anos”; tinha como hipótese que os mapas das orientandas revelariam suas “poéticas próprias”<sup>2</sup> e que, nesse caminho, construiriam um discurso interessante como parte da metodologia de fundo etnográfico: a proposta era que o mapa se tornasse estrela-guia para a análise da prática cotidiana, registrada em seus diários.



**Figura 1** - Mapa e imagens do mapa: pesquisa autoral da professora em Educação Infantil Márcia Valéria Mendes dos Santos.

Lentamente e em processo, iniciei a construção melhor organizada deste modo de agir e trabalhar, bem como os desdobramentos do meu pensamento; conforme propunha o rabisco, a garatuja, o desenho de mapas às alunas, também me empenhava em “outras grafias” diante das orientandas – seja o uso criativo da lousa (não importa se quadro verde ou branco, com giz ou caneta) durante qualquer explanação em “aula teórica”, seja em fichamentos, apontamentos e preparação de aulas – em conexão com o que Winnicott (1990) nomeou o “gesto espontâneo”<sup>3</sup>.

No segundo semestre de 2015, ao longo da experiência de ensino na pós-graduação da Escola de Belas Artes, encontrei mais uma fonte bibliográfica que enriqueceu muito o caminho aqui traçado: o texto “O mapa como relato” da arquiteta e artista Renata Moreira Marquez (2014). Conversarei neste

artigo com o texto de Renata, revelando, na medida do possível, meus estudos sobre a espacialidade, para em seguida comentar meu encontro com a geografia contemporânea, bem como as férteis relações entre teatro, educação e espacialidade. Também trago aqui as possibilidades da metodologia do “estudo de caso” na educação e suas interfaces com o desenho dos mapas: meios e modos de diagnóstico, avaliação e prognóstico, no campo da educação.

## ESPACIALIDADES

Estudo a noção de espacialidade desde a graduação em Psicologia, quando fui iniciada aos estudos em fenomenologia na PUC-SP, no ano de 1995. No entanto, antes disso já estudava um conceito da psicanálise relacionado aos lugares

psíquicos: o “espaço potencial”, noção central da teoria de D.W.Winnicott sobre a criatividade. Para Winnicott os bebês iniciam-se muito cedo no habitar de uma “área intermediária” – entre a realidade e a fantasia, entre objetividade e subjetividade – na qual acontecem importantes elaborações em relação à mãe e à realidade compartilhada:

Essa área intermediária da experiência, incontestada quanto a pertencer à realidade interna ou externa (compartilhada), constitui a maior parte da experiência do bebê e, através da vida, é conservada na experimentação intensa que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador. (WINNICOTT, 1978, pg 407).

Por cerca de vinte anos Winnicott desenvolveu o conceito do espaço potencial e estudou suas particularidades e generalidades, a partir da concretude observacional entre mães e bebês, em hospital público em Londres, criando uma interessante teoria da criatividade, cujo cerne é a capacidade humana para brincar imaginativamente. Trabalho com bastante liberdade as possibilidades criativas nas relações adulto-criança, bem como na interface entre arte e educação a partir daquele conceito em meu primeiro livro, *O brinquedo-sucata e a criança / A importância do brincar - Atividades e Materiais*, editado pela Edições Loyola em 1994.

Durante meu percurso acadêmico de graduação em Psicologia, pela escolha de aprofundamento na Psicologia Fenomenológica, descobri a riqueza da noção de espacialidade na filosofia fenomenológica de Gaston Bachelard e Maurice Merleau-Ponty. Para esses autores, nos vemos e somos vistos mergulhados nos mundos de vida, sempre; a espacialidade torna-se uma noção central para ser, pensar, exercer, refletir acerca do ser humano: um ser-em-situação que depende intrinsecamente dos espaços povoados pelos outros para sua sobrevivência e continuidade da vida.

Somos constituídos por espacialidades, da formação gestacional até a finitude; codependência da maternagem, inicialmente, e necessária inserção, a convite do outro, em camadas de vida social: descoberta e ocupação de novos territórios, que nos convidam a transformações.

Também constituímos espacialidades: construímos (e destruímos) espaços e lugares; somos capazes de imaginar, arquitetar, criar meios e modos de desenhar e executar projetos, o que nos conduz a escolhas éticas, estéticas e políticas. Os

espaços nos constituem e são constituídos por nós. É portanto essa dinâmica vital (e por vezes mortal) que os filósofos fenomenólogos denominam “espacialidade”.

No doutoramento (2004-2007) estudei parte da obra de Maurice Merleau-Ponty para propor uma concepção de infância que denominei, de modo poético e quicá brincante, de “flor da vida”<sup>4</sup>. Nesta chave, afinada com a fenomenologia, somos constituídos como seres-no-mundo a partir de nossas relações: eu-mundo, eu-outro, eu-espaço, eu-tempo, eu-linguisticidade, eu-corpo. Nossa relação eu-espaço que se traduz pelo termo espacialidade – experiência que não contempla apenas nosso corpo próprio mas também o espaço compartilhado; na dupla via, exploramos nossas geografias e construímos nossos modos de ser e estar no mundo. Na dupla via, no ir e vir, surge um terceiro espaço, campo relacional que Winnicott, por sua vez, denominou espaço potencial.

Hoje tematizo as “dramaturgias do espaço” em minhas pesquisas no âmbito da graduação e da pós-graduação e me volto para a construção de mapas e para o convite feito a meus alunos, da graduação e da pós-graduação, do “mapear a si mesmo”, sempre contextualizado no mundo compartilhado e com o outro.

Proponho, neste artigo, imaginarem comigo uma geometria que vetorize conexões entre corporalidade-espacialidade-mundaneidade-outridade, desenho no qual a corporalidade é o si mesmo – nossa pessoalidade – e a espacialidade é a experiência espaço corpo próprio em movimento no espaço mundo compartilhado, onde encontramos os outros. Façam daquilo tudo uma espiral ou um redemoinho... e logo estarão prontos para o ato do mapear-se: implicando-se no desenho, mesmo que inicialmente em rabiscos ou garatujas.

Sem formas definidas anteriormente, mas pleno de potência e possibilidades, pensamos mapas em conexão com Marquez (2014, p.41), que propõe “repensar a cartografia como uma plataforma científica que, mesmo nas suas origens, já guardava uma potência mítica para relatos abertos e transversais à ciência (...)”.

O cerne do texto deste artigo será: como o “uso” de mapas grafados pode questionar e especialmente enriquecer as ações adultas de planejar e de avaliar crianças em seus atos performativos<sup>5</sup> e no seu fazer teatral?







**Figura 3** - Mapa e imagens do mapa: pesquisa autoral da professora em Educação Infantil Márcia Valéria Mendes dos Santos

Mapear-se é portanto modo de desenhar a identidade do educador, em fluxo contínuo, por meio da invenção de rotas de navegação próprias, com a bússola dos tempos e espaços compartilhados.

### ESTUDOS DE CASO E MAPEAMENTO NO CAMPO DAS ARTES

Esquadrinhando rotas, práticas artísticas reescrevem a relação entre algo ou alguém e o seu trânsito no espaço, propondo navegações de extravio para a sobrevivência em terra firme. Lugares concretos mesclam-se com novos lugares vividos sobre os primeiros, alteridades do espaço que revelam como o sistema artificial que se costuma chamar de geografia pode ser desdobrado em muitos outros sistemas cognitivos.

Renata Moreira Marquez

A noção de “estudo de caso” pode migrar do campo de conhecimento da saúde para a educação para revelar uma metodologia própria e pertinente para aqueles que querem trabalhar de modo fenomenológico: metodologia cuidadosa, descritiva e compreensiva. Proponho esta moldura para todos aqueles que não anseiam por explicações, mas antes, procuram por riqueza de intersubjetividades e de temáticas: nesta chave não vamos pretender

responder o “por que?”, mas entreteceremos significações acerca do “como?” (processos vividos) e também do “quem?” (seres viventes que habitam os processos estudados). O “como” revela metodologias, trajetos, percursos; o “quem” nos apresenta personalidades e seus modos de habitar o mundo. Recusamos a busca dos “porques” uma vez que a pergunta implica em uma lógica que nos leva à via curta e causal, e nos afasta da complexidade contemporânea, experienciada tanto pelas crianças quanto pelos educadores da pequena infância. A vida não está simples!

Para construir um “estudo de caso” no campo das artes e seu ensino, convido o leitor a eleger contextos e situações a serem descritas e interpretadas à luz de seu próprio mapa; os contextos e situações escolhidos devem fazer sentido biograficamente, e a construção de seu mapa responderá a seu grau de maturação de seu papel como docente-pesquisador. Desse modo proponho a união da metodologia da criação de mapas à tradição dos estudos de caso, sem nunca deixarmos de manter cadernos de campo ou diários de bordo com apontamentos de nossas experiências cotidianas.

Sugiro que o “estudo de caso” esteja sempre acompanhado por dramaturgias de si: cacos, fragmentos, escolhas e possibilidades mais possíveis sobre quem você é, onde está, e para onde planeja e imagina ir. Isso delinea trajetos e conduz os modos de percorrê-los com personalidade e empenho, sem medo do risco.

Os mapas podem ganhar vieses avaliativos de experiências já vividas, e suas geografias serão, neste caso, também reflexo dos verbos planejar, viver a

experiência e avaliar – de modo a retomar novos planejamentos e vivências, e assim por diante, em uma espiral sem fim.

Em meus estudos mais recentes, diante de meu espanto com a ausência de referências acadêmicas sobre o ato de avaliar e o ensino do teatro, encontrei a noção de “avaliação emancipatória” – um conceito delineado por Ana Maria Saul (2008) e inspirado nos escritos e obra de Paulo Freire. Trata-se de outro estilo de avaliação e requer uma nova postura do educador frente ao educando. Esta proposta de modo avaliativo harmoniza nossos conflitos e anseios quando o tema da avaliação é... arte e criação! A harmonia reside na noção de um construto comum: avaliar de modo emancipatório é ser capaz de um tipo de escuta e de um tipo de doação dos saberes aos alunos, que farão dos saberes a bagagem que desejarem carregar. Parece simples, mas por ser algo inovador e questionador das tradições dos boletins quantitativos e mensuráveis, reveladores das competências e habilidades do “bom avaliador”, torna-se complexo – e até mesmo enigmático. Uma escolha do protagonismo (do discente e do docente) e de um vir a ser constante.

O enigma maior estaria no papel do adulto frente às crianças, no papel do professor frente a seus alunos. Pensar e agir como adulto educador no campo das artes haveria de ser algo criativo e rico de plasticidade, incluindo o ato avaliativo. Nosso gosto pela profissão escolhida deveria ser tal que nossos alunos desejassem, com avidez, provar de nosso menu de possibilidades: arte como encontro e presença, e especialmente, pesquisa daquilo que não sei fazer!

No âmbito da Educação Infantil, enriquecer menus é uma necessidade premente. O adulto que assume a postura do professor-pesquisador deve abandonar as práticas de condicionamento, de modo a voltar-se para as práticas criativas. Tomo como condicionamento, por exemplo, o hábito arraigado das “musiquinhas com gesto” e da música cantada na rotina (música para lavar as mãos, música para guardar brinquedos...); o desenho (dito) livre como forma de ocupar o tempo; o teatrinho e a dancinha ensaiadas para os pais e para as ocasiões festivas. É urgente des-condicionar o adulto desses modos de fazer! Criar contextos, ambientes, situações e propositivas que surpreendam as crianças, e que as convide ao “gesto espontâneo” – que não é sinônimo de “espontaneísmo”; a noção de gesto espontâneo reafirma a criação e a possibilidade do novo, nas relações e no entre-lugar do espaço potencial.

Para enriquecer especificamente o “menu teatral” na Educação Infantil, sugiro aos docentes que retomem suas leituras acerca do faz de conta – leituras teóricas, sim, mas também, e especialmente!, leituras da realidade cotidiana da escola. O brincar

de situações e o brincar imaginativo constituem o passo zero da criação teatral, havendo grande semelhança entre as brincadeiras de faz de conta e o que pode ser nomeado a teatralidade da pequena infância<sup>6</sup>.

## RELAÇÕES ENTRE TEATRO, EDUCAÇÃO E ESPACIALIDADE

Então, diante dessas solidões, o topoaalista pergunta:  
O aposento era grande? O sótão era cheio de coisas? O canto era quente?  
De onde vinha a luz? Como, também nesses espaços, o ser sentia o silêncio?  
Como saboreava ele os silêncios tão especiais das moradas diversas do devaneio solitário?

Gaston Bachelard

Os mapas dos territórios de ocupação dos saberes acerca do teatro feito por crianças de zero a seis anos possuem dois grandes continentes: o brincar de faz de conta e a oralidade. O correlato adulto é o proporcionar às crianças encenações e contações de história, nas quais as crianças poderão se espelhar e se repertoriar. Pois afinal o que é o teatro?

O teatro é um prédio onde acontecem encenações – em uma das suas definições “de dicionário”. O teatro é também uma arte ao vivo e a cores – sem edição de imagem. O teatro é um espaço de convívio no qual digo algo a alguém, com algumas molduras ou códigos específicos. Por muito tempo “linguagem teatral” era o nome das molduras e dos códigos; hoje, a partir de discussões sobre a Base Nacional Curricular Comum, há autores e estudiosos que questionam essa nomenclatura e definição. A tendência é nomear o teatro como um “campo do conhecimento” em Artes.

De todo modo, o ensino das molduras e dos códigos desse campo do conhecimento perpassa pela teatralidade do adulto e a teatralidade no adulto – especialmente em se tratando da pequena infância. Não há manual ou técnica para fazer teatro com os pequenos: está imbricada na corporalidade do professor-pesquisador o modo de ensinar e fazer ver a teatralidade no cotidiano da educação infantil. Pesquisar como contar um conto ou história; pesquisar como enriquecer cenicamente o faz de conta das crianças sem ser invasivo em relação às criações das crianças; fazer uso de luz e sombra; pesquisar peças de teatro, vídeos, gibis, brinquedos e brincadeiras, tudo é importante e constitutivo do

imaginar das crianças – caldo inicial para a existência do teatro. Conviver com um adulto que faz vozes, que se transforma em personagem e performa, inventa roteiros de improviso, silencia, congela sua ação e também a acelera... é o que vai “dar ideia” do que é teatralidade para as crianças.

Voz, figurino não-estruturado (panos, fitas, adereços sutis), gestualidade e biografia pessoal, como matéria-prima de pesquisa adulta, transformará a corporalidade do adulto em relação às crianças e na relação com elas. Este caminho lúdico e lúcido levará o adulto condutor de brincadeiras teatrais para perto de pequenas dramaturgias. Estar atento a festas populares e folguedos, aos elementos locais das culturas da infância, brinquedos, gibis, desenhos animados e jogos eletrônicos, tudo isso poderá compor um campo imagético de grande riqueza relacional.

O brincar, o trabalho com a palavra e o fazer teatral são três âmbitos intimamente ligados. Proponho que o pano de fundo ou a tela de projeção desses contextos e situações seja a espacialidade vivida. Ocupação dos espaços “de dentro” e “de fora”; de dentro da sala de aula e do lado de fora (parque, muros, calçada da rua!) mas também de dentro de si (criação de personagens) e de fora (espacialização dos contextos e situações dos personagens criados). O espaço cênico é dependente do tempo teatral: tempo-espaco de criação humana e de aprendizagem de transformação. Toda essa materialidade leva o aprendizado teatral e artístico para um campo político e social dos mais importantes e significativos.

#### **PARA CONCLUIR, NOVAS GRAFIAS NOS ESTUDOS TEMÁTICOS ENTRE ARTE E INFÂNCIA**

Todo mapa reflete o seu ponto de vista cultural, traça o mundo a partir das relações do lugar onde é visto.

Renata Moreira Marquez

Seria interessante – e me permito dizer que seria até mesmo fundamental – que nossos modos de ensinar arte apresentassem coerência com os modos de planejar e de avaliar, sempre; no entanto, isso parece raro de se ver, especialmente no cotidiano da docência em teatro, mesmo nas escolas e nas universidades (nos cursos de Licenciatura).

Pouquíssimos pesquisadores brasileiros ocuparam-se do tema “avaliação em teatro”. Por que [não] avaliamos? Como avaliamos? E ainda: que acessos damos aos alunos a esses modos de avaliar, seja no papel do docente na Licenciatura em Teatro e seus alunos universitários, seja focando a formação o discente futuro professor e seus alunos na educação básica? Quanto mais se a pretensão for pensar o avaliar processos relacionados ao brincar e ao fazer artístico na primeira infância!... Avaliar por meio de mapas a brincadeira infantil e seus “avanços”, ou seja, ganhos imaginativos, teatralizantes de criação e companheirismo entre as crianças, parece um bom convite: rumo a topologias do faz de conta, observação minuciosa de regiões, redes e fluxos inventados pelas crianças, e possivelmente enriquecidos por pequenas intervenções adultas.

Gostaria que o leitor percebesse, junto comigo, a potência do mapa e suas grafias, como “plataforma de ação criativa” (MARQUEZ, 2014), como possibilidade comunicativa, de dizer algo de si-como-outro-no-mundo. Em todos os momentos que propus mapas a meus alunos adultos, frisei que não devem fechar-se no ninho ou nicho de suas pesquisas individuais; os mapas, tal como aqui definidos, possuem conexão especial com a outridade (relação eu-outro) e com a mundaneidade (relação eu-mundo). Esta conexão revela a escolha pela noção fenomenológica do humano: somos seres-no-mundo. Eu estou no mundo tanto quanto o mundo está em mim, afirmação que considero doar sentido para o comando – imperativo mas brincante – do título deste texto: mapeie-se! Registre algo do espaço corpo próprio especializado no mundo circundante! E navegue, a seu modo, com a bússola escolhida, por mares nunca dantes navegados.

Na experiência junto a professoras da Educação Infantil que desejavam desenvolver seus trabalhos de conclusão de curso na área artística, o desafio maior da orientação foi pensar como proporcionar saltos qualitativos para interpretarem suas experiências junto a crianças pequenas à luz do mapa que criaram. Minha ideia inicial foi propor os grafismos do adulto como um “mapa interpretativo” das vivências e convívio com as crianças: o mapa seria a lente para os modos de ver o espaço e as espacialidades experienciadas pelas crianças, dentre outras noções. Agora percebo a sofisticação da proposta, posto que implica em um tipo de formação reflexiva, na busca da via longa do pensamento e da ação criativa.





**Figura 4** - Mapa e imagens do mapa: pesquisa autoral da professora em Educação Infantil Márcia Valéria Mendes dos Santos

Na experiência junto a professoras da Educação Infantil que desejavam desenvolver seus trabalhos de conclusão de curso na área artística, o desafio maior da orientação foi pensar como proporcionar saltos qualitativos para interpretar suas experiências junto a crianças pequenas à luz do mapa que criaram. Minha ideia inicial foi propor os grafismos do adulto como um “mapa interpretativo” das vivências e convívio com as crianças: o mapa seria a lente para os modos de ver o espaço e as espacialidades experienciadas pelas crianças, dentre outras noções. Agora percebo a sofisticação da proposta, posto que implica em um tipo de formação reflexiva, na busca da via longa do pensamento e da ação criativa.

Para que o trabalho reflexivo avançasse também seria necessário, no caso das educadoras da primeira infância, abrir mão de uma série de pressupostos da psicologia e da pedagogia do desenvolvimento (pensar as ações e atividades por etapas e em faixas etárias, por exemplo), aproximando-se da arte da hermenêutica como interpretação de si, do outro e do mundo, como metodologia processual para planejar, viver a experiência e avaliar – para em seguida planejar novos momentos, e assim por diante.

Se em algum momento específico das formações de professores foi proposto ao adulto educador o ato de historicizar, ou seja, construir-se biograficamente como sujeito de conhecimento e como protagonista em/de sua profissão, penso que agora podemos falar em geografizar: trabalhar espacialidades conectadas a noções contemporâneas da filosofia, da arte, das culturas da infância; mapear seus buracos e faltas, criar planícies e colinas, propor a ficcionalidade das cavernas e dos vulcões em brincadeiras teatrais às crianças! Unir, no mapeamento aqui proposto, os modos de ser das crianças com os modos adultos, ambos habitantes do mesmo mundo, do mesmo território de possibilidades; dar “continuidade à história do mapa como relato, este território de projeção da ciência-ficção sob a forma de dúvida, e não da certeza (...)” (MARQUEZ, 2014, p.51). Traçar percursos e propor movimento são as ações primordiais para enriquecer a vida das crianças com itinerários e novas rotas, fluxos e redes, rumo a regiões de um imaginário mais rico e potente.

Minha pretensão no convite ao leitor à arte de traçar mapas imaginários inclui também o valor de agachar-se: ir ao chão onde a criança está, e, por ali, mapear as possibilidades do encontro artístico. O amadurecimento disso tudo requer um tempo



dilatado... tal qual o tempo do faz de conta e dos fazeres teatrais; cultivar o tempo de adesão ao imaginar e à potência da ficcionalidade na vida das crianças e dos adultos, e habitar um lugar de íntima proximidade entre arte e vida, ao imaginar espacializações e espacializar imaginações na concretude plástica e onírica dos mapas, é a tradução mais completa da sementeira que deixo por aqui.

*Recebido em: 23/04/2016*

*Aprovado em: 30/04/2016*

*Publicado em: 26/07/2016*

*DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2357-710X.2016v4n5p14>*

## REFERÊNCIAS

- BACHELARD, G. (1993). *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes.
- DUARTE, J. B. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. Lisboa: Revista Lusófona de Educação, 2008. II, pp. 113-132.
- MACHADO, M. M. (2010). *Merleau-Ponty & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- MACHADO, M. M. (2015). Só rodapés: um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria. Uberlândia: Revista Rascunhos. v.2 n.1. pp. 53-67. jan/jun.
- MARQUEZ, R. M. (2014). O mapa como relato. Curitiba: Revista Ra'e Ga. v.30, pp. 41-64.
- MERLEAU-PONTY, M. (1990a). *Merleau-Ponty na Sorbonne – resumo de cursos: filosofia e linguagem*. Campinas: Papirus.
- MERLEAU-PONTY, M. (1990b). *Merleau-Ponty na Sorbonne – resumo de cursos: psicossociologia e filosofia*. Campinas: Papirus.
- MERLEAU-PONTY, M. (1999). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- SAUL, A. M. (2008). Referenciais freireanos para a prática de avaliação. Revista de Educação. PUC-Campinas, Campinas, n.25, pp. 17-24.
- WINNICOTT, D. W. (1978). *Textos selecionados / Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves.
- WINNICOTT, D. W. (1990). *O gesto espontâneo*. São Paulo: Martins Fontes.

<sup>1</sup> Professora adjunta no curso de Teatro e na pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes/UFMG. Mestre em Artes pela ECA/USP e doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP, com pós-doutorado em Pedagogia do Teatro, é autora de quatro livros sobre infância, arte e cotidiano. website: <http://www.agachamento.com>. [mmjm@uol.com.br](mailto:mmjm@uol.com.br)

<sup>2</sup> Por “poéticas próprias” denomino o campo existencial que abarca dados biográficos, artísticos e intelectuais de cada um de nós.

<sup>3</sup> O psicanalista D.W.Winnicott considera que desde muito cedo os bebês são capazes de ser criativos, desde que o ambiente seja facilitador a a maternagem contemple a zona intermediária ou o “espaço potencial” para que a criança se expresse e descubra o mundo a seu modo. A isso ele nomeou “gesto espontâneo”.

<sup>4</sup> A flor da vida é uma “flor palito” que desenhei cujo cabo ou enraizamento seria a mundaneidade, e as pétalas são compostas pelos existenciais corporalidade, espacialidade, temporalidade, linguisticidade e outridade. Para saber mais sobre isso acessar minha tese de doutoramento no link:

[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=67652](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=67652)

<sup>5</sup> Hoje proponho “atos performativos” como uma expressão que questiona as “atividades” e as adequações por faixas etárias daquelas atividades.

<sup>6</sup> Meu pensamento desdobra-se na seguinte questão, em diferentes momentos de minha obra: a teatralidade versus a aula de teatro. Para saber mais sobre isso acesse meu site-blog [www.agachamento.com](http://www.agachamento.com)