ISSN 2357-9854 | e-ISSN 2596-3198 (online)

Ação de desenhar na infância como iniciação aos segredos do mundo

Sandra Regina Simonis Richter
(Universidade de Santa Cruz do Sul — UNISC, Santa Cruz do Sul/RS, Brasil)

Márcia Vilma Murillo
(Universidade de Santa Cruz do Sul — UNISC, Santa Cruz do Sul/RS, Brasil)

RESUMO — Ação de desenhar na infância como iniciação aos segredos do mundo[1] — Para destacar a íntima relação entre imaginar, desenhar e produzir mundos este ensaio interroga o sentido educacional das crianças iniciarem-se na ação de desenhar diante da crescente tendência cultural de ser o corpo cada vez menos exigido a produzir sentidos. – A aproximação entre educação, artes e infância permite destacar as tensões filosóficas e pedagógicas que envolvem a imaginação poética e lançar outro olhar à ação de desenhar na educação das crianças. O que emerge é a função vital da linguagem como experiência estésica e poética que se constitui na processualidade do corpo fazer aparecer algo que contenha presença, aquela que promove e amplia a densidade existencial do real.
PALAVRAS-CHAVE
Educação infantil. Imaginação poética. Desenhar. Experiência de linguagem. Mundo.

ABSTRACT — Drawing in childhood as initiation to the secrets of the world — In order to highlight the intimate relationship between imagining, designing and producing worlds, this essay questions the educational sense of children starting to draw in the face of the growing cultural tendency of the body being less and less required to produce meanings. The approximation between education, arts and childhood allows us to highlight the philosophical and pedagogical tensions that involve the poetic imagination and to take another look at the action of drawing in children's education. What emerges is the vital function of language as an aesthetic and poetic experience that is constituted in the body's processuality to make something appear that contains presence, that which promotes and expands the existential density of the real.
KEYWORDS
Early childhood education. Poetic imagination. Drawing. Language experience. World.

RESUMEN — Acción de dibujar en la infancia como iniciación a los secretos del mundo — Con el fin de resaltar la íntima relación entre imaginar, diseñar y producir mundos, este ensayo cuestiona el sentido educativo de los niños que empiezan a dibujar frente a la creciente tendencia cultural de que el cuerpo sea cada vez menos necesario para producir significados. La aproximación entre educación, artes e infancia nos permite resaltar las tensiones filosóficas y pedagógicas que envuelven la imaginación poética y dar otra mirada a la acción del dibujo en la educación infantil. Lo que emerge es la función vital del lenguaje como experiencia estética y poética que se constituye en la procesualidad del cuerpo para hacer aparecer algo que contiene presencia, que promueve y expande la densidad existencial de lo real.
PALABRAS-CLAVE
Educación infantil. Imaginación poética. Dibujar. Experiencia de linguaje. Mundo.

Todos – crianças e adultos – desenham com qualquer instrumento em qualquer suporte. De algum modo, todos podem riscar e rabiscar linhas ao tracejar e delinear esquemas ou diagramas, ao rascunhar um trajeto, ao configurar mapas, projeções ou cenários para visualizar uma ideia ou propor visões. O traço, ao tornar visível a ação do gesto pelo ato de desenhar, se mostra instantaneamente em uma figuração definida pelos seus modos de aparecer. Em outras palavras, a figuração dá a ver a existência óptica de algo. Nesse sentido, o traçado em linhas no suporte não nos mostra uma aparência ilusória, mas a ilusão de uma aparência que permite amplificar o real tanto no plano técnico e científico como no artístico ao possibilitar passar do plano oculto ou intangível ao plano disto que é mostrado, tornado visível.

Tanto as artes como as ciências recorrem aos mesmos meios em sua conquista de compreensão e instauração de realidades: com alguns traços podem contrair a imensidão do mundo não apenas para traduzir sua profundidade como para alcançar a multiplicidade de horizontes que amplificam e favorecem sua aproximação através da apropriação do real pela instauração de sua inteligibilidade. Tornar visível o mundo pela ação de desenhar exige a redução das distâncias, isto é, exige reduzir o mundo para trazê-lo inteiro pelo olhar e, assim, torná-lo tangível para dominá-lo com a mão artesã. Basta o gesto que desenha (ou pinta ou modela ou constrói) para fazer um mundo reduzido tornar-se figuração do mundo, microcosmo que se pode envolver pelo olhar e trazer pela mão a grandeza do conjunto.

Desenhar ou colocar em imagens o halo de visibilidade do não visto ainda pelos sentidos do corpo vidente que se vê a si mesmo vendo é, para Merleau-Ponty (2004), ato de nascer para as coisas como ato de misturar-se ao mundo. Esse ato de misturar-se à “visibilidade profana” (MERLEAU-PONTY, 2004) da luz, da cor, dos reflexos, das sombras exige uma visibilidade inteira a ser recriada no corpo, pois “não se trata de falar do espaço e da luz, e sim de fazer falarem o espaço e a luz que estão aí” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 33). Essa é a complexidade da ação de desenhar desde as primeiras experiências de riscar e rabiscar em algum suporte que receba a inscrição de um gesto.

Nessa compreensão, a pluralidade das possibilidades de estar em linguagem no tempo e espaço escolares não são passíveis de serem simplificadas. Especialmente se considerarmos que é aí, neste espaço e neste tempo educacional, que são instituídos e reproduzidos possibilidades e hábitos de estar nas palavras e nas imagens, de habitar o mundo. A introdução e inserção escolar aos hábitos de linguagem tendem ao esquecimento que não há pensamento que não se articule em gesto em seus efeitos-mundo, que o pensamento conceitual não se opõe ao pensamento imagético, antes razão e imaginação são complementares em suas possibilidades "criadoras", "ativas", "abertas" e "realizantes" (BACHELARD, 2004). O esquecimento do corpo sensível como fonte primeira de sentidos e significados que nos instalam no mundo impõe interrogar, com Jean-Luc Nancy (2019, p. 96), "como nos relacionamos com o mundo quando no fundo estamos completamente divididos entre o inteligível e o sensível?"

Talvez, a tarefa educacional por vir esteja no ato de resistência ao desencantamento que vivemos diante da crescente aridez utópica que assola a convivência. Banalidades emergem, trivialidades vigoram pelo sentimento de segurança que a certeza do realismo visual proporciona. Para resistir à crescente tendência de simplificação progressiva da existência pela simplificação das experiências sensíveis do inteligível aproximamos filosofia, artes e infância para interrogarmos concepções em torno do ato de desenhar diante do paradoxo de constituir uma experiência estésica tão recorrente e banalizada no cotidiano escolar quanto existencialmente complexa se considerarmos sua potência linguageira de inaugurar mundos.

Nosso interesse em lançar outro olhar à ação de desenhar, um olhar marginal ou à sombra de outra tradição no âmbito da educação escolar das crianças, está em resistir à concepção hegemônica tanto de imagem e de visão como identificação de uma realidade representada em função da ordem do conhecimento objetivo, mera ilustração do mundo como espelho do real, quanto de imaginação como a "louca da casa"[2] em seus perigos à racionalidade de desviar

o olhar e expor os porões escuros e recônditos da percepção, portanto falsa, delirante ou “livremente” distanciada da realidade do mundo. Em outras palavras, o que neste ensaio resistimos é à hegemônica tendência de priorizar a dimensão cognitiva do desenho em seus resultados escolares, exigidos a remeterem a um mundo designado e formulado em palavras, passível de ser esgotado pela análise e pela explicação que substituem a imagem pelo signo.

Esta gestão escolar da ação de desenhar das crianças, ritmada pelo primado do conhecimento sobre o gesto heurístico, da prioridade de explicar imagens em detrimento do pensamento imagético, ou seja, de receber ou consumir figurações sobre a ação de as produzir, apresenta certa constância ontem como hoje. Prioridades que tornam hegemônica a objetividade da percepção como análise ou explicação – em detrimento da temporalidade ou do processo gestual – estésico e poético – de fazer aparecer algo no mundo como ato sensível e inteligível de tocá-lo ao ser por ele tocado no ato de instaurar imagens para partilhar[3] sensações e sentidos que, antes de significar, valoram a convivência. Se consideramos que o sentido passa entre nós, pois diz respeito à apresentação ou vinda à presença, não há aqui soluções a investigar ou modelos a sugerir, mas uma questão – a da ação de desenhar como experiência de atenção ao mundo – a enfrentar e interrogar no campo da educação escolar.

Nesse sentido, lançamos um convite a considerar com mais atenção a processualidade do gesto de desenhar, da “fabricação”, do fazer e seus modos de apresentar seus truques, sua maneira de fazer sentido, em suma, sua relação lúdica com o mundo, seu exercício experimental de redimensionar o vivido em traços e figurações. Não se trata da ideia de criação. Para Castro (2009, p. 51), o verbo figurar é preciso e fundante, pois trata-se de um *fingere* – no sentido do termo latino *fingo*, origem etimológica do termo ficção, que significa fingir, figurar, formatar, modelar o barro com as mãos – que se traduz por dar-lhe figura, isto é, há uma ação poética como figurar. Castro (2009, p. 51) destaca que este verbo não diz de modo algum o mesmo que formar, pois figuração não traduz um

pensamento já feito, mas o consuma. Para o autor, no figurar algo advém do vazio à presença. Há aqui uma ligação temporal profunda entre presença e presente. Assim, o verbo fazer é por nós compreendido na ordem do ficcional na qual as decisões têm que ser tomadas no percurso entre o instante da escolha do gesto inicial e o instante do gesto final, como energia poética capaz de rearranjar as relações entre o que se faz e o que se pode fazer. Diz respeito à intimidade que o gesto de desenhar estabelece com as propriedades mundanas dos materiais e dos suportes. Assim como a tatuagem é inseparável da pele, também a ação de desenhar, por ser incisão na materialidade do suporte, é indissociável dela e do modo como nele faz aparecer as inscrições das marcas.

Desenhar, por constituir um gesto estésico que implica simultaneamente especulação do acaso e projeção de intenções, repetição e sobreposição de linhas, experimentação e controle, é gesto infinitamente inventável. A experiência poética de desenhar – ou pintar, modelar, gravar – diz respeito à errância contida no percurso temporal do gesto, no qual a cada instante é exigido tomar decisões, realizar escolhas, apropriações, combinações, transfigurações, que promovem abertura a um espaço ficcional que autoriza efetivar ações arriscadas e rearranjos entre gestos, materialidades e narrativas. Significa afirmar, antes da explicação ou da análise dos desenhos das crianças, a relevância do modo como a inscrição na materialidade do suporte é produzida, ao modo como o ritmo do corpo impõe a cadência da aparição das marcas que surgem ao olhar.

Desenhar como ato estético, poético e político de partilhar visibilidades

O desafio educacional, neste ensaio, está em abordar a relação entre imaginação poética e gesto manual de desenhar em tempos virtuais dos ambientes da cibercultura, isto é, em tempos de imagens sintéticas ou inflação de tecnoimagens que implicam a total abstração. O que daí decorre, para Flusser (1998, p. 29), é a constatação que o humano “não mais decifra as cenas da imagem como significados do mundo, mas o próprio mundo vai sendo vivenciado

como conjunto de cenas". A questão, para nós, não é tanto o desmesurado abuso na reprodutibilidade técnica das imagens, mas a desvinculação por ela promovida de nossa corporeidade. Cada vez mais o corpo é menos exigido a produzir sentidos que nos situam na coexistência. Cada vez mais consumimos representações e partilhamos com as crianças a trivialidade do visível em detrimento do prazer sensual que emerge do embate lúdico entre corpo e materialidade do mundo para designar – ou desenhar – os possíveis que emergem do gesto de ordenação de sentidos sensíveis e inteligíveis, isto é, dos possíveis que emergem da produção encarnada de mundos, "ao mesmo tempo como forma e como sentido, como linguagem" (NANCY, 2019, p. 94). O que nos faz considerar que, talvez como nunca, é necessário interrogar a desconsideração educacional pelo corpo linguageiro como instaurador de mundos.

Richard Sennett (2013, p. 37), para quem "as possibilidades do artesanal radicam precisamente nesta implicação corporal e visceral", observa com preocupação que utilizamos o desenho mecânico produzido pelo computador "como um substituto dos olhos, mais que uma ajuda para desenhar". De outro modo, é o que reafirma Baitello Júnior (2014, p. 129) ao sublinhar que a desmedida proliferação de imagens, pelo acesso de sua reprodutibilidade técnica, vem promovendo "o surgimento de uma instância crescente de imagens que se insinuam para serem vistas enquanto decresce em igual proporção a capacidade humana de enxergá-las". É pelo crescimento exponencial da extrema exposição do visível, dada pela atuação excessiva e descontrolada das tecnoimagens, como promotora de uma impossibilidade de ver que emerge não da fadiga pelo mundo, "mas da fadiga do olhar e seu corpo" (BAITELLO Jr., 2014, p. 25), que consideramos educacionalmente relevante insistir, com Tiburi e Chuí (2010, p. 23), que o ato manual de desenhar "ainda é o lugar do corpo como espaço próprio da experiência".

Esse espaço próprio da experiência que o gesto manual de desenhar instaura é por nós abarcado, com Merleau-Ponty (1999b, p. 156), como iniciação aos segredos do mundo pela interrogação à nossa experiência[4]. Desenhar é

inventar uma escritura que instaura visibilidades por um olhar “que foi comovido por um certo impacto do mundo, e que o restitui ao visível pelos traços da mão” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 91). Desenhar, como celebração do enigma da visibilidade, é gesto de misturar-se ao mundo no ato mesmo de traçar, marcar, registrar uma “expressão de mundo” que se mostra ao nos interrogar a “gênese secreta e febril das coisas em nosso corpo” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 93). Não implica conhecimento, nem aparição de alguma verdade, não é comportamento nem acontecimento para nós. É emergência da opacidade do desconhecido que tem que ser dotado de sentido, isto é, compreendido e apropriado em nosso corpo.

Diante da intensidade das interrogações – tão intrigantes quanto instigantes – que envolvem a tensa relação entre corpo e mundo, as fronteiras disciplinares entre as distintas artes não permitem dar conta de compreender os paradoxos engendrados pelo fenômeno da imaginação em suas históricas ambiguidades e aporias. São interdições ao pensamento imagético que apontam para uma longa tradição filosófica sustentada na suspeita dos perigos da sensibilidade e da imaginação para o conhecimento do real. Porém, a maior dificuldade para a compreensão do pensamento imagético como pensamento encarnado[5] está em tomar como pressuposto a polarização entre sujeito e objeto, ou seja, entre um mundo “fora” e um corpo “dentro”, na qual a linguagem é mera intermediária entre ambos os polos. Bruno Latour (2007) contribui para compreender esse modelo ao sintetizar a ampla crença de que

> [...] existe um corpo, que significa um sujeito; existe um mundo, que significa objetos; e existe um intermediário, que significa a linguagem que estabelece as conexões entre o mundo e o sujeito. Se nós usarmos este modelo, acharemos muito difícil explicar o aprendizado por meio da dinâmica do corpo: o sujeito está “dentro” como uma essência definida, e aprender não é essencial para este vir a ser; o mundo está fora, e afetar os outros não é fundamental para a sua essência (LATOUR, 2007, p. 41).

Desse modelo decorre a tese quase imbatível, tanto para os filósofos realistas como para a generalidade dos psicólogos, de ser a percepção determinante dos processos de imaginação. Tese sustentada em uma concepção

de conhecimento pautada em termos de causalidade da ação do sujeito sobre o objeto que encerra tanto o ato de perceber quanto o ato de imaginar na dependência da visão objetiva: ou das coisas (causas ativas do ver) ou dos olhos (que fazem as coisas serem vistas), seja ao explicar a percepção como síntese passiva das sensações causadas em nós pelas qualidades externas do objeto seja ao explicá-la como síntese subjetiva operada pelo sujeito que o organiza internamente pela reflexão.

Neste ensaio optamos por assumir a polissemia do termo imagem como fenômeno da mostração no qual as imagens produzidas pelas artes nos mostram algo a sentir-ver, nos colocam alguma coisa sob o pensar-olhar e sua demonstração procede de uma mostração. O que a imagem mostra, em sua ocorrência, é o modo como algo a nós se mostra e gera sentidos. Em suas tensões entre visibilidade e invisibilidade, na dinâmica de seu aparecer, a imagem ultrapassa o estritamente visível para mergulhar nas ambiguidades do invisível e questionar a visão sobre a existência de fronteiras entre o que se mostra e o que se oculta. Tal opção para abordar a plasticidade do termo imagem justifica-se pela compreensão de que as artes não dizem respeito ao mundo entendido como exterioridade, meio ou natureza. Antes, dizem respeito ao próprio surgimento do mundo, no ato mesmo de partilhar visibilidades na indivisão do senciente-sensível de um corpo simultaneamente vidente e visível.

Partilhar visibilidades é ato sensível que faz nossa existência “ser em comum”, isto é, que “ela é um ‘ser/estar-com’ ou com-partição” (NANCY, 2014, p. 57), a qual me significa ao me situar no mundo. Essa singular significação emerge da vida partilhada tecida pluralmente pela nossa co-implicação em um mundo comum, ou seja, por aquilo que nos relaciona uns com os outros. E aquilo que nos aproxima uns com os outros, conforme Nancy (2016, p. 19), é o sentido, ao mesmo tempo inteligibilidade, sensibilidade, sensualidade. Por essa compreensão, Tiburi e Chuí (2010, p. 10) destacam as partilhas de sentido no plano dos afetos e dos desejos para afirmarem que “mesmo a mais mínima ação, como pode parecer a

ação que leva a desenhar – tocam a todos nós. Sob o véu da estética subjaz o caráter político de toda experiência".

É desde o corpo senciente-sensível que Merleau-Ponty afirma a intersubjetividade como nossa intercorporalidade constitutiva ao nos convidar a pensar a dimensão comum e anônima da experiência "como um campo relacional que não nos dissolve, mas que nos envolve e nos implica, que não nos uniformiza mas que precisamente é a condição de toda singularização" (GARCÈS, 2013, p. 131). Supõe compreender a impossibilidade de ser só um indivíduo como condição de exposição ao "nós", de um "nós" que não é um sujeito coletivo, mas a dimensão comum de singularidades no e com o mundo. Essa, sublinha Garcés (2013, p. 49), é a condição para nos colocarmos "em situação", isto é, "para aprender a ver o mundo não mais desde o olhar frontal e focado no indivíduo, mas desde a excentricidade inapropriável, anônima, da vida compartilhada", essa existência que somos nós e que é a condição efetiva de nossas interações e processos de politização.

Nessa compreensão, assumimos o fenômeno da linguagem como potência inerente de um corpo tocar a outro corpo (de tocar-se) e "ser-com" (NANCY, 2006, p. 108). Por não estar além ou aquém do corpo sensível no e com o mundo comum, a experiência de linguagem implica a experiência da intersubjetividade como intercorporeidade, na qual os corpos – o meu e o de outrem – constituem "o verso e o reverso de um único fenômeno, e a existência anônima da qual meu corpo é a cada momento o rastro" (MERLEAU-PONTY, 1999a, p. 474). O fenômeno da linguagem excede o sentido de reconhecimento de mensagens ao constituir experiência existencial inseparável da experiência mundana de "viver-com", essa co-implicação de sermos "nós" – não como uma relação entre um eu e um tu, mas como dimensão fundante da vida anônima de instauração e transformação do mundo.

A relevância educacional em reivindicar maior atenção à experiência gestual de desenhar das crianças está em acolher com Aby Warburg (2015) que imagens

são grandes sínteses de convivência humana. Convivência evocada, ritualizada e atualizada por figurações e por imagens que nos nutrem e nos situam na convivência mundana desde a mais tenra idade por ser a invisibilidade das imagens mais ampla e profunda que sua face visível.

Desenhar para tocar e ser tocado pelo mundo

A ação de desenhar permite ultrapassar os limites do percebido em seu poder encarnado de valorar e significar o vivido pelo gesto transfigurativo do mundo em imagem ou mostração. Pelos devaneios da mão o traço *designa*

> [...] a transitividade do desenho que percorre os domínios da arte, da técnica e da ciência, costurando percepções e conceitos, dinamizando a inteligibilidade e a sensibilidade de pensamentos e ações engatados nas linhas que se projetam no espaço do mundo, provocando tessituras de significados sempre emergentes e em trânsito (DERDYK, 2007, p. 24).

Derdyk (2007, p. 21), ao destacar a ação de desenhar como desígnio – *disegno*– sublinha não apenas a origem da palavra "desenho" nas línguas latinas, mas o conflito que emerge de sua transitividade entre artes e ciências. Nesse sentido, a autora aponta para "a composição de diferentes acessos e experiências com e a partir do desenho –, projetando percursos inusitados para uma linguagem, tão antiga e tão permanente, em contínua resolução" (DERDYK, 2007, p. 17). O que permanece, desde tempos imemoriais, é o enigma do movimento estésico de passagem da invisibilidade do fundo corporal indecomponível à sensibilidade da singular expressão linguageira que se mostra, que faz aparecer algo para tornar-se presença no mundo.

Esse ato de recriação de uma visibilidade não se esgota no sensório – a vista ou o olho – mas exige a não-visibilidade como dimensão da profundidade do visível, o que prepara a visão para fazer ver e pelo qual o mundo torna-se visível. Em Merleau-Ponty, a visão não é apropriação objetiva de relações regulares, "indeformáveis", mas aproximação sensível que implica transformações no corpo e no mundo. Somente um corpo separado de outro pode tocar e ser tocado, já que

tocar surge da distância e da distinção de um e de outro e, portanto, a visão merleau-pontyana não capta imagens, mas estabelece relações entre o visto e o não visto para nos ensinar que por ela “tocamos o sol, as estrelas, estamos ao mesmo tempo em toda parte, tão perto das coisas longínquas como das próximas” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 43).

A visão se faz no meio das coisas, no mundo que em nós vem sentir-se, ali onde um visível se põe a ver e se vê vendo, co-presença que faz assistir a metamorfose do visível em vidente. A visão se realiza num corpo situado no mundo, na qual a profundidade se dá como “distância vivida” porque ser corpo é estar atado a um certo mundo. Nosso corpo não está no espaço, ele é espaço, “vivo-o por dentro, estou englobado nele” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 33), assim como “estou em meu corpo, ou antes, sou meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 1999a, p. 208). O mundo não está à frente de mim, não o vejo segundo seu “invólucro exterior”, eu o vivo em mim, estou nele e ele em torno de mim. Tocar e ser tocado pelo mundo não é atingir e ser atingido mas, distraidamente “escapar-se, ignorar-se” (MERLEAU-PONTY, 1999b, p. 226), é distanciar-se na dupla referência “de entrar em si e do sair de si, da vivência e da distância” (MERLEAU-PONTY, 1999b, p. 121).

A força poética da imaginação emerge da simultaneidade entre atenção e atenção dispersa, entre visão focada e visão desfocada que estabelece relação entre o nítido e o vago, o visível e o invisível, na qual a distração relativa a um mundo é concentração relativa a outro mundo. Quando se entrevê a existência de mais algum real, a desatenção de um é concentração no outro. É o “ver como” da aparição. Envolvimento que exige compreender que a visão periférica – ou háptica em sua capacidade de perceber o que está fora de foco – constitui a possibilidade de tocar e ser tocado pelo mundo. O tato – o tocar e ser tocado – é o sentido que integra nosso corpo com o mundo, e o faz em movimento, em um mundo que nos circunda. Na periferia da visão, por não ser a distância contrária à proximidade, vigora uma atenção distraída que nos faz ver mais além do que aos olhos se apresentam.

Na fenomenologia da imaginação poética, a qualidade das interações com o mundo não provém dos seus aspectos observáveis e conhecidos, mas do envolvimento com os valores que emergem desta interação. É a vontade de olhar para o interior das coisas que faz a visão aguçada, penetrante, para além do panorama oferecido aos olhos. Do mesmo modo Merleau-Ponty (2002, p. 186) argumenta que o desenho da criança, assim como do adulto, não pretende mostrar um sinal de identificação "objetivo" do que vê para comunicar-se com quem o olhará, pois "sua finalidade é marcar no papel um traço" de sua relação com as coisas. Aqui, não é dominante a visão objetiva, mas aquilo que despertou em seu corpo e a instalou no mundo, aquilo que fez vibrar seu olhar distraído e virtualmente seu tato, seus ouvidos, seu sentimento do acaso. A criança, ao desenhar, trata antes, "de dar um testemunho, e não mais de fornecer informações" (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 186). O mundo presta testemunho de si mesmo na imagem que oferece ao corpo que o acolhe. As crianças adentram ao secreto das coisas pela possibilidade de manejar e transfigurar as diversas materialidades, em seus encontros com o mundo, desvelando o escondido, o oculto do mundo, pela insistência em ultrapassar as sensações primeiras. A posse do mundo exige um faro tátil. Os fazeres das crianças pequenas são simultaneamente tensos e curiosos pelo desejo de fazer aparecer algo que não sabe como pode aparecer.

Este jogo entre visível e invisível, entre corpo e visão imbricados pelo movimento no e com o mundo, mostram que a abertura do visível a outras visões é o não-visível da dimensão da superfície de uma profundidade inesgotável que "nasce sob meu olhar porque ele procura ver alguma coisa" (MERLEAU-PONTY, 1999a, p. 354). Neste jogo, a ação de desenhar das crianças pequenas é marcada pelo acaso e o enfrentamento da presença do traço exige pensamento em ato. Exige das crianças disponibilidade para a exploração gestual, o esforço para a ação experimental de perseguir gestos que não sabem como terminará. A repetição ensina a realizar escolhas. Na repetição os gestos-traços recomeçam, retomam, reinventam-se em atualizações que vão engendrando figurações e repertórios gestuais e imagéticos no devir do movimento das diferenciações.

Toda criança, ao desenhar, encontra em si mesma a potência de agir sobre o que produz, transformando tanto sua atenção no mundo como a atenção de seu corpo sensível pela possibilidade de o miniaturizar. A miniaturização permite trazer as coisas ao olhar pelos traços que promovem ampla abertura ao ficcional ao consentir outras e novas combinações que alteram a ordem das coisas favorecendo ações fora do alcance ou para sempre inatingíveis.

Na experiência de miniaturizar o mundo a criança – como o adulto – toca e é tocada pela distância do mundo. Neste gesto, a criança aprende a olhar atenta ao que lhe olha distraidamente. Dos traços lança-se à figuração, ao olhar que sente a distância para tornar-se gesto sempre diferente, sempre inaugural, mesmo que tenha total relação com a familiaridade dos gestos do seu corpo. Aqui, vigora a lei da repetição como diferenciação infinita.

Para Bachelard (1989, p. 179), a miniatura do espaço vivido decorre exclusivamente das imagens da visão. A miniatura permite a composição das coisas díspares que se oferecem à nossa posse pela visão. Mas, antes, é compreender que o pensamento imagético emerge de um corpo em situação no mundo, na sensibilidade aos detalhes como modo de apreciar a inteligibilidade inerente à qualidade das coisas. Desenhar é re-parar, é deter o olhar, é aquilo que Merleau-Ponty (2004, p.40) denominou de “um movimento sem deslocamento, por vibração ou irradiação” para interrogar se esse “movimento sem deslocamento” – se ele é vibração, irradiação, intensidade, pulsação, modulação – não é senão ritmo? Uma modulação do tempo que é a do percurso do olhar.

O ato de desenhar, desde os primeiros rabiscos das crianças, emerge do interesse estésico pela experiência lúdica de traçar linhas - pelo tempo da ação do gesto jogar com a ação de fazer aparecer algo em alguma superfície, e não pela chegada em algum resultado esperado. O valor estético e poético da experiência de desenhar emerge da intensidade do acontecimento temporalizado no corpo, pela travessia como atravessamento, como percurso mundano de um corpo que,

ao ver que se vê, “não é pensamento de ver ou de sentir, mas visão” (MERLEAU-PONTY, 1999b, p. 226), sensível experiência muda do sentido mudo de adentrar na invisibilidade do mundo.

Desenhar como experiência muda de adentrar na invisibilidade do mundo

Como a fita de Moebius, artes e infância jogam com a circularidade sem início e sem fim – infinita – do verso e do reverso entre a tensão ou inquietação e a disposição lúdica ou brincante de inaugurar sentidos. Essa produção, essa atenção estésica às qualidades mundanas, na qual tanto as decisões quanto as hesitações são formuladas no devir das metamorfoses do corpo em sua conquista de outros movimentos e gestos no mundo, diz respeito à potência poética da imaginação animar a linguagem e forjar brechas para a *anima* das coisas mundanas ao conferir-lhes existência pela intimidade da experiência que o corpo faz delas e dele mesmo.

O paradoxo humano está em ser apenas no aspecto aparentemente mais frágil e intangível da vida – a sensibilidade do corpo misturado ao mundo – que podemos compartilhar uma inefável reciprocidade de sentidos. A ludicidade do corpo linguageiro surge então como característica tanto do estado de inquietação quanto do estado de curiosidade que definem a humana necessidade de jogar com sentidos e que está na raiz sensível e intelectual de imaginar e aprender a perceber de outros modos o já vivido e conhecido. Paradoxo entre ludicidade e lucidez que traduz os perigos da linguagem e da visão.

O ato de ver, como ato de inextricável entrelaçamento entre corpo e mundo, merece a atenção educacional de todos os envolvidos com a experiência vital dos começos linguageiros das crianças. Considerar os fazeres das crianças como laboriosos processos de inserção na convivência mundana é destacar a relevância da escola como tempo e lugar que acolhe e convive com a infância como experiência lúdica de pensamento sempre em movimento estésico de se fazer. Mas é também interrogar como acolhe a ação de desenhar em diferentes suportes

e com diversas materialidades que são o que definem os modos de aparecer das coisas, que ensinam os gestos a ver o que há de oculto no mundo. É este percurso, este processo temporal de constituição de uma visão encarnada pela ação de miniaturizar o mundo como aproximação tátil das coisas, na qual “os sonhos, os pensamentos, as lembranças formam um único tecido” (BACHELARD, 1989, p. 180), que faz o processo de desenhar mais relevante que o seu resultado como desenho finalizado. Aí ocorre o encontro com a magnitude de aprender a imaginar. É miniaturizando o mundo, na emergência entre o que há para ver e o que o gesto pode mostrar que a visão se constitui, e não com a contemplação da representação do desenho pronto, finalizado. Ver e mostrar é sempre um ato perigoso, pois ver algo significa sempre deixar de ver outra coisa. Estamos, humanos e mundo “numa comunhão de perigos. São perigosos um para o outro” (BACHELARD, 1989, p. 182). Sabemos: o excesso de luz cega. Tudo ver, é nada especular. Nada a desenhar, a pintar, a cantar, a dançar. Nada a pensar.

Notas

1 Capítulo elaborado a partir do artigo “Ação de desenhar na infância como iniciação aos segredos do mundo”, originalmente publicado por nós em 2020, no volume 16 da Childhood & Philosophy. Disponível em https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/48283. Acesso em 20 de agosto 2022.

2 Expressão referida por Nicolas Malebranche (1638-1715), filósofo do século XVII.

3 Partimos do termo francês “partage”, concebido por Nancy (2016) tanto no sentido de “partilha” como no de “partição” – tanto compartilhar quanto repartir, separar, para com ele afirmar que somente um corpo separado pode tocar.

4 Merleau-Ponty (1999b, p. 156) destaca que não há aqui nenhuma referência a um ego ou a um certo tipo de relações intelectuais com o ser, mas “é à nossa experiência que nos endereçamos – porque toda questão se endereça a alguém ou a alguma coisa, e não podemos escolher interlocutor menos comprometedor que o tudo daquilo que é para nós”.

5 Para Merleau-Ponty (1999a, p. 229), o pensamento encarnado é “uma operação primordial de significação em que o expresso não existe separado da expressão e em que os próprios signos induzem seu sentido no exterior. E dessa maneira que o corpo exprime a existência total, não que ele seja seu acompanhamento exterior, mas porque a existência se realiza nele. Esse sentido encarnado é o fenômeno central do qual corpo e espírito, signo e significação são momentos abstratos”.

Referências

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço.* São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BACHELARD, Gaston. *Ensaio sobre o conhecimento aproximado.* Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BAITELLO JUNIOR, Norval. *A era da iconofagia:* reflexões sobre a imagem, comunicação, mídia e cultura. São Paulo: Paulus, 2014.

CASTRO, Manuel Antônio de. O mito de cura e o ser humano**.** *Calíope 19,* Rio de Janeiro, 2009, p. 37-59. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3735090. Acesso em: 27. set. 2022.

DERDYK, Edith (org). *Disegno. Desenho. Desígnio.* São Paulo: Senac São Paulo, 2007.

FLUSSER, Vilém. *Ensaio sobre a fotografia:* para uma filosofia da técnica. Lisboa: Relógio D'água, 1998.

GARCÉS, Marina. *Un mundo común.* Barcelona: Edicions Bellaterra, 2013.

LATOUR, Bruno. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In: NUNES, João Arriscado; ROQUE, Roque. (org.). *Objetos impuros:* experiências em estudos sociais da ciência. Porto: Afrontamento, 2007. p. 39-61.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção.* São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1999b.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A prosa do mundo.* São Paulo: Cosac&Naify, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito:* seguido de A linguagem e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

NANCY, Jean-Luc. *Ser singular plural.* Madrid: Arena Libros, 2006.

NANCY, Jean-Luc. *El arte hoy.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2014.

NANCY, Jean-Luc. *Demanda.* Literatura e filosofia. Florianópolis: UFSC; Chapecó: Argos, 2016.

NANCY, Jean-Luc. *La posibilidad de un mundo:* diálogo con Pierre-Philippe Jandin. Traducción de Isidro Herrera. Madrid: Arena Libros, 2019.

SENNETT, Richard. *Artesanía, tecnología y nuevas formas de trabalho*. Seguido de "Hemos perdido el arte de hacer ciudades" (entrevista de Magda Anglès). Buenos Aires: Katz Editores; Barcelona: Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona, 2013.

TIBURI, Marcia; CHUÍ, Fernando. *Diálogo/Desenho.* São Paulo: Senac São Paulo, 2010.

WARBURG, Aby. *Histórias de fantasma para gente grande:* escritos, esboços e conferências. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Sandra Regina Simonis Richter

Doutora em Educação, é professora adjunta e pesquisadora do Departamento de Ciências, Humanidades e Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC, líder do grupo de pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem (UNISC), pesquisadora do Grupo Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade (UFRGS/UNISC).

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7902-5918

E-mail: srichter@unisc.br

Currículo: http://lattes.cnpq.br/8984188058707610

Márcia Vilma Murillo

Doutora em Educação, é pedagoga e consultora educacional, professora da educação básica e professora contratada do Departamento de Ciências, Humanidades e Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Realiza estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC. Pesquisadora do grupo Estudos Poéticos: Educação e Linguagem (UNISC).

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6437-9724

E-mail: marciamurillo@gmail.com

Currículo: http://lattes.cnpq.br/7539666063259166

Recebido em 23 de setembro de 2022
Aceito em 25 de outubro de 2022