

*Arte, imagem e infância:
articulações com o pensamento infantil*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carola Freire Saraiva

ARTE, IMAGEM E INFÂNCIA:

ARTICULAÇÕES COM O PENSAMENTO INFANTIL

Porto Alegre

2015

Carola Freire Saraiva

ARTE, IMAGEM E INFÂNCIA: ARTICULAÇÕES COM O PENSAMENTO
INFANTIL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Bueno Fischer

Linha de Pesquisa:

Ética, Alteridade e Linguagem na Educação

Porto Alegre 2015

CIP - Catalogação na Publicação

Freire Saraiva, Carola
ARTE, IMAGEM E INFÂNCIA: ARTICULAÇÕES COM O
PENSAMENTO INFANTIL / Carola Freire Saraiva. -- 2015.
114 f.

Orientadora: Rosa Maria Bueno Fischer.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Imagem. 2. Arte. 3. Infância. 4. Criação
infantil. 5. Pesquisa com crianças. I. Bueno Fischer,
Rosa Maria, orient. II. Título.

Carola Freire Saraiva

ARTE, IMAGEM E INFÂNCIA: ARTICULAÇÕES COM O PENSAMENTO
INFANTIL

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Bueno Fischer

Linha de Pesquisa:

Ética, Alteridade e Linguagem na Educação

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Bueno Fischer – Orientadora

Prof^a. Dr^a. Fabiana de Amorim Marcello – UFRGS

Prof^a. Dr^a. Luciana Gruppelli Loponte – UFRGS

Prof^a. Dr^a. Rita Marisa Ribes Pereira – UERJ

***Se a gente pudesse escolher a infância que teria vivido, com que
enternecimento eu não recordaria agora aquele velho tio de perna de
pau, que nunca existiu na família, e aquele arroio que nunca passou aos
fundos do quintal, e onde íamos pescar e sestar nas tardes de verão,
sob o zumbido inquietante dos besouros...***

Mario Quintana, 1948.

***Aos meus alunos e alunas, pelo afeto e alegria com que preenchem
meus dias. Na relação com vocês eu tenho alimento
para me melhorar sempre...***

Agradecimentos:

Esse trabalho, assim como a maior parte dos trabalhos de pesquisa, foi feito em meio a uma rede de relações, com pessoas e instituições que foram fundamentais para mim.

Agradeço primeiramente à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por me oportunizarem acesso a saberes, livros, autores, professores, que me alteraram profundamente. Sei do enorme privilégio que tive, não apenas durante o Mestrado, como também na Graduação em Pedagogia.

Um dos maiores privilégios que tive foi conhecer a professora Rosa Fischer, em abril de 2008, na seleção para bolsista na Revista Educação & Realidade. Querida Rosa, te agradeço pelo carinho e dedicação com os quais me orientaste durante todos esses anos. Agradeço pelo modo como, em cada orientação, me motivaste, por movimentar meu pensamento de tal modo que saía dos nossos encontros repleta de ideias e de questões. Agradeço, sobretudo, pelo incentivo à criação. Na relação que estabelecemos, me constituí professora e pesquisadora.

Agradeço à querida professora Fabiana Marcello. Fabi, muito obrigada pelo carinho, pela atenção e por apostar sempre em mim. Essa confiança me fez seguir, quando achava que não conseguiria. És, sobretudo, uma amiga muito querida. Agradeço por ser minha companhia teórica, através dos teus textos e da leitura cuidadosa do projeto.

Agradeço igualmente à companhia teórica das professoras Luciana Loponte e Rita Ribes Pereira. Seus escritos e sua revisão cuidadosa me apresentaram caminhos e questionamentos, que deram vida a esta pesquisa.

Aos queridos colegas de orientação, pelas contribuições e pelo carinho. Também pelos cafés, nos quais tanto aprendi.

Agradeço à minha família, meus tios, primos e avó, que sempre me incentivaram e valorizam minha pesquisa e meu trabalho. Agradeço ao meu irmão, pelo interesse e preocupação comigo. Ao meu pai, pelo apoio e pelo incentivo para avançar sempre. À minha mãe, pelo carinho, pelo cuidado, que me dedica todos os dias. Vocês também fazem parte deste trabalho!

Ao meu companheiro Jonatan, por compartilhar minhas alegrias, minhas inseguranças, meus medos mais íntimos. Por me apoiar e me incentivar sempre, vendo em mim muito mais do que eu sozinha posso ver.

Agradeço à escola na qual leciono, Instituto Estadual de Educação Professor Pedro Schneider (São Leopoldo/RS). Aos colegas e funcionários, pelo auxílio e apoio. Às colegas e amigas Isadora, Cristiani e Ângela. Agradeço em especial à Deise, pela amizade e pelo companheirismo nestes três anos. Obrigada por tornar minhas manhãs muito mais leves.

Agradeço por fim àqueles que constituem esse trabalho: meus alunos. Na relação com vocês, no envolvimento com suas vidas, suas aprendizagens, seus medos e alegrias, me altero constantemente. Agradeço pelo afeto e pelo carinho que recebo diariamente de vocês. Pela possibilidade que tenho de entrar nas suas brincadeiras, suas histórias.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo investigar o modo como crianças se relacionam com diferentes imagens artísticas. O foco deste estudo é pensar, *com* as crianças e suas contribuições, os elementos e os modos de olhar infantil, diante de algumas obras de arte. Para esse fim, foram realizadas três dinâmicas, com crianças entre 8 e 9 anos, alunas de uma escola estadual do município de São Leopoldo (RS). As atividades foram planejadas a partir de textos teóricos, especialmente aqueles relativos ao conceito de imagem e de infância. Escritos de Michel Foucault, Didi-Huberman, Walter Kohan e Gaston Bachelard (dentre tantos outros) constituíram a base teórica da pesquisa. Ao realizar as análises, reivindico a alteridade das intervenções e falas infantis, não as restringindo apenas ao olhar de adulto da pesquisadora. Busquei operar com referenciais que permitissem uma atitude de abertura à criação, por parte das crianças, de modo que suas contribuições pudessem repercutir em outras formas de conceber e tratar a própria infância. Na análise dos dados (falas das crianças, além do relato das diferentes interações com elas), discuto as formas pelas quais elas criam, a partir de uma dada experimentação artística, seus devaneios em meio a cores e formas, e as relações que emergem da cultura visual na qual elas estão inseridas. Aponto, ao final deste estudo, para a pertinência e a contribuição dos modos de ser infantil, ao próprio pensamento filosófico sobre imagem, arte e infância.

Palavras-chave: imagem, arte, infância, criação infantil, pesquisa com crianças.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate how children relate to different artistic images. The focus of this study is to think with children and their contributions, the elements and the children look for ways to some works of art. To this end, I realized three dynamic, with children aged 8 to 9 years, students from a public school in São Leopoldo (RS). The dynamics were conceived based on theoretical texts that have integrated my studies about the concept of image. To develop my theoretical thinking, I base myself on Michel Foucault, Didi-Huberman, Walter Kohan and Gaston Bachelard. I look for, to perform the analyzes, claim the otherness of their words, not restricting my adult look. I claim a creative openness to children so that their contributions can reverberate on our thinking about childhood. With the children's contributions I discuss their creations from art, his reverie between colors and shapes, and the relations that emerge from the visual culture in which they operate. I indicate at the end of this study the relevance and contribution of children's thought to integrate the philosophical thinking about image, art and childhood.

Keywords: picture, art, childhood, children's creation.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1: O Falso Espelho (1928) - René Magritte.....	21
IMAGEM 2: A Condição Humana (1933) - René Magritte.....	22
IMAGEM 3: Número 31 (1950) - Jackson Pollock.....	25
IMAGEM 4: A Chave para os Campos (1936) – René Magritte.....	30
IMAGEM 5: A Traição das Imagens (1948) - René Magritte.....	36
IMAGEM 6: A Ilha de Tesouros (1942) – René Magritte.....	39
IMAGEM 7: Mulher Chorando (1937) – Pablo Picasso.....	45
IMAGEM 8: A Grande Onda de Kanagawa (1832) - Katsushika Hokusai.....	45
IMAGEM 9: Carnaval de Arlequim (1925) - Joan Miró.....	53
IMAGEM 10: Modinha (2007) – Beatriz Milhazes.....	57
IMAGEM 11: Graças Naturais (1964) - René Magritte.....	57
IMAGEM 12: A Queda (1953) - René Magritte.....	60
IMAGEM 13: Desenhos feitos a partir da narração da obra A Queda Gabriel, Marcos, Pedro e Morghana (7 anos).....	61
IMAGEM 14: Mulher em Frente ao Espelho (1932) – Pablo Picasso.....	64
IMAGEM 15: Madona do Cravo (1480) - Leonardo da Vinci.....	67
IMAGEM 16: Fantasmagoria (1987) - Iberê Camargo.....	68
IMAGEM 17: A Paisagem da Cidade (1955) - Joan Mitchell.....	69
IMAGEM 18: Painel em Nova York (2009) – Gêmeos.....	71
IMAGEM 19: A Roda da Bicicleta (1913) - Marcel Duchamp.....	75
IMAGEM 20: Ad Parnassum (1932) - Paul Klee.....	78
IMAGEM 21: Painel (2006) – Julio Leite.....	78
IMAGEM 22: Beleza Pura (2006) - Beatriz Milhazes.....	79
IMAGEM 23: A Face da Guerra (1940) - Salvador Dali.....	80
IMAGEM 24: As Escadas de Montmartre (1936) - Brassai.....	81
IMAGEM 25: Composição 5 (1911) - Wassily Kandinsky.....	84
IMAGEM 26: O Ônibus (1929) - Frida Kahlo.....	87
IMAGEM 27: Partida do Navio Alado (2000) – Vladimir Kush.....	89
IMAGEM 28: Fotografia de Joceli Borges (1996) – Sebastião Salgado.....	92
IMAGEM 29: Venere Dopo Botticelli (1966) - Andy Warhol.....	94

IMAGEM 30: Cesta de Maçãs (1895) - Paul Cézanne.....	96
IMAGEM 31: Primavera (1482) - Sandro Botticelli.....	97
IMAGEM 32: Uma Noite Estrelada (1889) - Vincent Van Gogh.....	101
IMAGEM 33: O Espelho (1963) - René Magritte.....	101
IMAGEM 34: Betty (1988) - Gerhard Richter.....	103

SUMÁRIO

1. Apresentação 13

2. Memória, narração e representação – anotações sobre infância e imagem 21

2.1 Memória, rememoração e tempo: sonhos infantis 22

2.2 Narrar uma imagem, narrar a si: articulações entre imagem e palavra 30

2.3 “Pintar não é afirmar”: relações entre imagem, representação e infância 39

3. Imaginação metodológica: criações na pesquisa com crianças 45

3.1 Imagem, infância e pesquisa: criando a metodologia 53

3.2 Isto não é um cachimbo: “é um charuto, é uma chaleira, é um caracol” 57

3.3 A fotografia como ferida: quais dessas imagens existem para mim? 64

3.4 Crianças e o processo de curadoria e autoria 67

4. “Eu acho que tinha que mudar tudo”: dessacralização da arte 70

5. “Não deve entrar, não tem cor”: relações entre imagem e cor 77

6. Devaneio e criação 83

7. Enunciados e fruição artística 91

8. Considerações finais: o horizonte movente da questão 100

9. Referências 107

1. Apresentação

*Por isso quero ensinar as crianças. Elas ainda têm olhos encantados. Seus olhos são dotados daquela qualidade que, para os gregos, era o início do pensamento: a capacidade de se assombrar diante do banal. Tudo é espantoso: um ovo, uma minhoca, um ninho de guaxo, uma concha de caramujo, o voo dos urubus, o zunir das cigarras, o coaxar dos sapos, os pulos dos gafanhotos, uma pipa no céu, um pião na terra.
(A Escola da Ponte, Rubem Alves)*

O olhar da criança. Esse foi um dos maiores interesses durante minha graduação em Pedagogia, bem como nas atividades como docente e em meus estudos no Mestrado. Interessa-me sobretudo o olhar da criança em relação às imagens – do cinema, das artes visuais, das próprias palavras. Posso dizer que essa temática povoa muitas de minhas perguntas e inquietações, nos últimos anos, a ponto de escolhê-la para a dissertação que ora submeto à avaliação da banca.

Passei a interessar-me pela relação entre arte e formação estética ainda na graduação. Nas atividades como bolsista de Iniciação Científica, pude participar da pesquisa da professora Rosa Maria Fischer, cujo foco era a preocupação com a formação ética e estética dos alunos de Pedagogia, e contemplava a relação entre cinema e educação – tema que já naquela época tanto me instigava. Entre os questionamentos daquela investigação estava, justamente, o de indagar sobre como o cinema poderia contribuir para a ampliação da formação das estudantes; da mesma forma, fazia parte dos principais objetivos da pesquisa verificar o modo como as estudantes compreendiam a relação entre cinema e práticas escolares. A partir dos dados coletados, primeiramente em questionários, foi recorrente a afirmação segundo a qual, resumidamente, o cinema na escola teria uma função primordialmente de uso instrumental. Seja para ilustrar conteúdos ou para dinamizar as aulas, a resposta recorrente era a de que o cinema na educação não passaria de uma ferramenta, algo a ser usado como instrumento, sem qualquer menção à

produção fílmica como manifestação artística e cultural – ou seja como forma de acesso à criação ficcional e, nessa condição, como fonte de uma operação sobre nós mesmos, no sentido de uma constituição subjetiva e ética.

A partir dos dados e dos debates com o grupo de pesquisa do NEMES – Núcleo de Estudos de Mídia, Educação e Subjetividade, da Faculdade de Educação (UFRGS), passei a questionar-me: que outras práticas poderiam ser pensadas, de modo que o cinema pudesse efetivamente ser tratado como criação artística, e fruído nas práticas escolares, exatamente nessa condição? De que outras formas o cinema poderia estar presente na escola, fugindo do viés instrumental e utilitário? Motivada por esses questionamentos, defini, como objetivo do trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, o de pensar sobre outros possíveis do cinema na escola. Ao realizar encontros com crianças entre 7 e 8 anos, nos quais assistíamos a produções cinematográficas e conversávamos sobre elas, pude perceber a grande potência de criação que surgia ali, no encontro das crianças com o cinema. Considerando as manifestações infantis e as leituras empreendidas para a realização das análises, passei a elaborar, apoiada em vários estudos, um outro modo de pensar a criança, agora na condição de criadora de cultura e também como portadora de uma lógica particular, irreduzível à lógica do adulto.

Creio que seja justamente essa a temática que me mobiliza a continuar pesquisando. Interesse-me, sobretudo, pelo processo criador infantil, acionado a partir das experimentações das crianças com diferentes produções artísticas. Logo ao ingressar no Mestrado, senti necessidade de pensar com maior profundidade o conceito de imagem, na sua relação com a infância. Ao participar de disciplinas no programa de Pós-Graduação em Educação (UFRGS), procurei aprofundar, com Benjamin, Foucault, Barthes, Inés Dussel e Didi-Huberman, meus estudos sobre o conceito de imagem. Permanecia, no entanto, uma questão: como pensar a relação entre imagem e infância? Observava meus alunos e me indagava: e as crianças, de que forma percebem, sentem e compreendem – enfim, como vivem e experimentam imagens e, de certo modo, participam das perguntas com as quais me ocupo?

Em outras palavras: como o olhar infantil estaria implicado nessas mesmas questões?

Este trabalho, portanto, surgiu de uma urgência, de uma necessidade para mim, como professora da educação básica. Quis me aproximar de uma discussão teórica sobre imagem, mas sempre tendo no horizonte a relação da imagem a partir do olhar das crianças, justamente para pensar *com* elas: afinal, de que modo obras de arte e escritos teóricos, que nos falam das tensões entre imagem e representação, imagem e palavra, imagem e experiência, reverberam nas relações que as crianças estabelecem com as imagens? Ao operar com o conceito de imagem, procurei justamente compreendê-lo na sua relação com a infância.

Observo, juntamente com autoras como Susana Rangel da Cunha e Luciana Gruppelli Loponte, que, muitas vezes, “a arte que entra na escola é uma ‘arte’ consoladora, confortável, presente em decorações de datas comemorativas, recurso para outras disciplinas, representações apenas para mostrar aos pais e mães” (LOPONTE, 2010, p. 23). Existe, tanto no repertório imagético e artístico escolhido pelos docentes, quanto nos usos feitos desses materiais, certos pré-conceitos em relação ao que as crianças gostam ou não. Ao estudar os ambientes escolares, Rangel, por exemplo, aponta o quanto se repetem formas de organização de tais espaços, em diferentes locais, especialmente quanto à escolha das imagens que compõem a “decoreção” de salas e corredores, destinados ao olhar da criança. Em várias escolas, com configurações sociais, culturais e pedagógicas às vezes bastante distintas entre si, a pesquisadora percebeu várias regularidades, exatamente quanto ao que se poderia chamar de “espaços imagéticos”.

Susana Rangel questiona o uso recorrente de ilustrações de personagens midiáticos e o faz tencionando inclusive as falas das professoras, sobre suas escolhas. A pesquisadora, ao questionar as docentes sobre o uso de certas imagens, observa justificativas como as que seguem: “as crianças adoram estas imagens, por isto nós as usamos como decoreção”; e também: “as crianças não gostam dos seus próprios desenhos, preferem as imagens que trazemos das historinhas que elas gostam” (RANGEL, 2012, 192). Nos casos

relatados pela pesquisadora, fica evidente que ali a arte não se fazia presente enquanto ruptura, abertura à imaginação poética, criação e trabalho sobre si mesmo.

Essas são justamente minhas apostas, quando proponho uma pesquisa e um trabalho *com* crianças, a partir da hipótese de que experimentações com produções imagéticas de diferentes artistas possibilitariam (ao professor e aos alunos, simultaneamente) uma ampliação dos modos de *ver*. Entendo que uma das urgentes tarefas da escola é, sobretudo, a de abrir e multiplicar o repertório imagético das crianças e, com isso, propiciar-lhes a ampliação da experiência sensível. Falo aqui, juntamente com Sandra Richter (2005), na possibilidade de a escola:

(...) abordar a experiência fabuladora na infância para sublinhar a importância da intencionalidade pedagógica em favorecer acontecimentos de maravilhamento, surpresa, estranhamento e padecimento no mundo, como forma de complexificar o sentir” (RICHTER, 2005, 29).

A experiência com a arte e, sobretudo, as intervenções pedagógicas propositivas e que oportunizem o maravilhamento do qual Richter nos fala, ampliam a sensibilidade e os modos de as crianças se relacionarem com as imagens e consigo mesmas. Merleau-Ponty, em seu livro *Signos* (1991), nos aponta o quão insubstituível é nossa relação com a arte. Para o autor, tal experiência extrapola a dimensão do prazer, já que estão em jogo também e nos mobilizam *matrizes de ideias*, cujo “sentido nunca terminamos de desenvolver (...), justamente porque se instala e nos instala num mundo cuja chave não temos, ensina-nos a ver” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 81). O sentido que não terminamos de desenvolver, que mobiliza nosso pensamento, nos introduz em perspectivas diversas, ao invés de meramente confirmar nossas convicções.

Ao colocar nosso pensamento em movimento, sem nos restringir à busca imediata por respostas, a experiência com a arte nos aparece como uma *tarefa infinita*. Neste sentido, penso que a arte e o trabalho com imagens nas escolas possibilita efetivamente que as crianças desenvolvam novas sensibilidades e possam, por meio delas, também realizar uma espécie de trabalho ético para

consigo mesmas. Por meio dessa abertura do olhar, surgem igualmente outros modos de ser e sentir, no sentido de uma abertura a construir-se eticamente (e continuamente) nessa relação.

O exercício ético toma outra dimensão frente às novas exigências de nosso tempo. Parece-me que a busca de uma ética universal, unilateral, e centrada na razão, tem-nos limitado o espaço para uma compreensão do exercício ético como prática individual – não querendo dizer com isso que tal prática estaria desvinculada de um contexto cultural e histórico. Com Nadja Hermann, entendemos que haveria uma fragilidade da ética pensada quase exclusivamente a partir da razão; a proposta seria, então, o exercício pensado a partir de uma relação ética e estética consigo e com o mundo. Hermann afirma que

As possibilidades da estética parecem, então, constituir uma forma produtiva de compreender as novas exigências éticas diante da pluralidade, na medida em que permitem transcender as fronteiras unilateralmente racionais da interpretação iluminista do projeto educacional. A estruturação estética da educação pode ampliar de forma significativa a consciência ética, liberando novas formas de sensibilidade que temos deixado de lado (HERMANN, 2005, p. 14).

Relaciono esta possibilidade que Hermann nos apresenta, de realizar um trabalho ético para consigo a partir da estética e de uma ampliação do sensível, ao preceito de cuidado de si, retomado por Foucault, com base nos filósofos da Antiguidade clássica. Na pesquisa feita sobre os pensadores gregos e latinos, o filósofo faz um “giro” em seu foco de pesquisa, deslocando-se do tema da sexualidade, em direção à discussão sobre a necessidade de uma ética, à busca por novas formas de existência – busca em que se colocava como questão central o objetivo de “saber como governar sua própria vida para lhe dar a forma mais bela possível” (FOUCAULT, 2012, p. 238).

A ética do cuidado consigo consistia em um modo de estar no mundo e praticar determinadas ações de auto-aperfeiçoamento; enfim, uma atitude para consigo que produziria efeitos na relação com o outro, com o mundo. Deste modo, cuidar de si poderia ser compreendido como um modo de conversão do

olhar. Para praticar o cuidado consigo, diziam os pensadores clássicos, é necessário estar sempre atento a si (FOUCAULT, 2011b). Essa atenção e esse cuidado para consigo, no mundo greco-romano, é considerado o modo pelo qual a liberdade é pensada como ética (FOUCAULT, 2012). Ética, assim, é considerada como a maneira de ser e de se conduzir. Deste modo, Foucault busca reconstruir “a formação e o desenvolvimento de uma prática de si que tem como objetivo construir a si mesmo como o artesão da beleza de sua própria vida” (idem). Portanto, ao ser pensando como um trabalho artesanal, cuidar de si exige exercícios, exige um trabalho do sujeito sobre si mesmo.

O trabalho artesanal para consigo, implicado nesta perspectiva, exige um exercício. Com a precaução de não transpor simplesmente o que os filósofos clássicos propunham, nem o que Foucault criou, a partir de seus escritos, acredito que a relação que podemos estabelecer com diferentes artefatos artísticos, em nossos dias, se apresenta como um possível exercício ético, inspirado no preceito retomado dos antigos. Nesse processo, podemos pensar na constituição de uma “arte da existência”, a partir da qual poderíamos transformar nossas existências em obras de arte, constantemente modificando-as (LOPONTE, 2010). O trabalho de constituição de si, marcado por alterações, por certezas provisórias, relevam o sujeito como esboço, como rascunho, que se aproxima do “quase infinito trabalho do artista sobre si mesmo” (LOPONTE, 2010, p. 24).

Essa abertura à formação e à transformação de si, por meio da arte, esteve presente desde o primeiro momento em que propus este estudo; desejei que estivesse viva essa atitude intelectual e existencial em cada detalhe dos modos de organizar e de pensar meu problema de pesquisa. Desejei aproximar ao máximo meus referenciais teóricos e o entendimento que tenho de infância e da sua relação com a arte, ao propor meu estudo. Ao formular o objetivo de pesquisa e articular a temática da infância com a imagem, tenho em mente o texto de Rosa Maria Bueno Fischer (2005) sobre a escrita acadêmica. Neste texto, a autora, inspirada em Foucault e Blanchot, fala de uma crença que temos ao formularmos nossas pesquisas, de que “existe alguma coisa ‘lá fora’ – nosso objeto de estudo, a escola, as crianças, adultos em processo de

alfabetização” e, em outro polo, “existimos nós aqui, numa outra ponta, donos da palavra, de tantas palavras, senhores e senhoras de textos, conceitos e autores” (FISCHER, 2005, p. 129).

Dito de outro modo: este trabalho se alinha a tantos outros¹, na busca por reivindicar uma abertura criadora às crianças, de modo que suas contribuições possam repercutir em nosso próprio pensamento sobre a infância. Não se trata de descrever uma nova teoria sobre a infância, e sim de, partindo da co-autoria de um grupo de crianças, problematizar os ditos, as teorias, os discursos produzidos sobre elas. Trata-se de colocar em instabilidade aquelas verdades que eu, como mulher, adulta, professora e pesquisadora, consolidei sobre a infância e sobre sua forma de as crianças se relacionarem com a arte. Para tal, nas atividades que propus aos alunos (e que constituem o cerne da pesquisa, como se verá adiante), não aposto em um protocolo para a leitura de imagens, na medida em que valorizo primordialmente a manifestação do sensível no encontro com a imagem, na interação dos espectadores com suas experiências pregressas. Entendo, assim, que a leitura de imagens pressupõe sempre uma relação entre a imagem e o sujeito que a olha.

Nesta pesquisa – é preciso explicitá-lo desde agora –, atuo simultaneamente como professora e pesquisadora, na turma em que leciono. Ao pensar nessa dupla posição que ocupo, aposto justamente na necessidade de que o professor pesquise sobre o pensamento e a aprendizagem de seus alunos. Não apenas como forma de pensar em novas intervenções pedagógicas, mas como caminho para atingir o descentramento de meu próprio olhar sobre a arte, a criança, a educação. A ideia que me move é a de abrir-me à experiência com outro, com o aluno, com a criança. Nessa interação, entendo que poderia tornar-se possível uma mudança de valores e de modos de pensar, para ambos os atores: professores e crianças (PEREIRA, SALGADO e SOUZA, 2009, p. 1023).

¹ Destaco alguns pesquisadores que vem desenvolvendo trabalhos sobre a pesquisa com crianças: Rita Marisa Ribes Pereira (2009, 2012), Raquel Gonçalves Salgado (2009), Solange Jobim e Souza (1997, 2009), Fabiana de Amorim Marcello (2008, 2009), Andrea Borges Medeiros (2010), Ana Cristina Delgado (2005), Fernanda Muller (2005).

Não foi possível desprender-me completamente da posição de professora, ao propor as intervenções investigativas que realizei. Não busco nem busquei uma posição de falsa neutralidade; pelo contrário, desejei me aproximar ao máximo das crianças que participaram da pesquisa, e que foram meus alunos no ano de 2013, para conseguir com elas pensar sobre as relações possíveis entre imagem e infância. Para fazê-lo, não me utilizo de imagens aleatórias. Seleciono as imagens e, igualmente, elaboro as atividades de intervenção, tendo em mente por certo alguns referenciais teóricos específicos. A partir destes, é possível então estabelecer outras relações teóricas e analíticas. Deste modo participaram desta investigação 18 crianças (11 meninos e 7 meninas), com idades entre 7 e 8 anos.

Nos capítulos a seguir, teço as questões metodológicas e teóricas que percorrem meu trabalho. Ao fazê-lo, busco aproximar ao máximo tais questões entre si, de modo a não dissociar a metodologia de meus pressupostos teóricos. Para tal, no próximo capítulo situo algumas temáticas e autores centrais na realização da pesquisa e, posteriormente, na tessitura teórica, aponto algumas escolhas metodológicas empreendidas. Destaco, também, que serão apresentadas ao longo do trabalho as obras selecionadas para as intervenções com as crianças. Desejo com isso integrá-las (as imagens) à tessitura de minha escrita e apresentá-las a partir das vozes mais caras a esta pesquisa: as vozes das crianças.

2. Memória, narração e representação – anotações sobre infância e imagem

*João Vitor – Eu acho que é um olho do futuro.
Carlos – É um olho morcego.
Pesquisador – Olho morcego?
Carlos – Pode ter duas asas.*



O falso espelho - René Magritte, 1928.

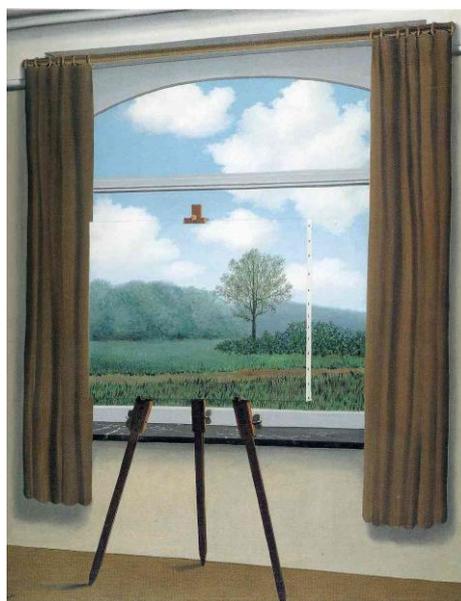
Nos primeiros estudos teóricos para este trabalho, o qual tem como foco experiências com imagens, por mim e pelas crianças, tive contato com inúmeras produções acerca do que se tem chamado de leitura e fruição imagética. Comecei pela leitura de clássicos como Alberto Manguel (2001); depois aventurei-me por estudos feitos aqui mesmo neste PPGEDU, como a pesquisa de Maria Helena Wagner Rossi (2003), cuja importância e validade reconheço. Mas quis ir adiante, já que os estudos citados me provocavam a pensar mais detidamente sobre conceitos complexos e fundamentais, como os que envolvem, por exemplo, a relação entre imagem e representação, dentre tantos outros. A leitura de alguns escritos de Michel Foucault, de Didi-Huberman, por exemplo, feitas durante o Mestrado, provocaram-me radicalmente. Passo então a algumas discussões, que considereei básicas para a elaboração desta pesquisa.

2. 1 Memória, rememoração e tempo: devaneios infantis

*Se abríssemos as pessoas, encontraríamos paisagens.
Mas se abrissem a mim, encontrariam praias.*

(Agnès Varda)

Varda, em seu filme *As praias de Agnès* (*Les Plages d'Agnès*), parece “abrir-se” para nós, criando cenários e compondo lembranças. Nesse filme, uma das cenas inesquecíveis para mim é aquela em que ela acomoda na beira da praia, em diferentes ângulos, diversos espelhos. Com tamanhos variados, eles possibilitam múltiplos olhares para aquela paisagem. Não há como saber se a imagem das ondas que vemos é o reflexo do espelho ou a filmagem da praia em si.



A Condição Humana - René Magritte, 1933.

Entregamo-nos enfim àquele belo dilema, a uma imagem que nos intriga. Durante as intervenções realizadas na escola, essas cenas voltaram-me à memória, provocadas, por exemplo, pela fala do aluno, que reproduziu a seguir. Ao apreciarmos a pintura *A condição humana* (1933) de René Magritte, os alunos debateram sobre o objeto que estava em frente à janela. Seria um quadro ou um espelho? Então, uma das crianças diz:

Marcos – Eu acho que é um espelho, uma pintura. Bom... Sabe o que eu faria? Eu desenhava eu, tipo eu tivesse na praia e eu alugasse uma casa na praia. Aí eu pegasse um espelho e olhava através do espelho a praia e a minha família.

Pesquisador – Como tu ia fazer? Tu ia botar o espelho na beira da praia?

Marcos – Não, eu ia botar... Eu ia botar na janela... Bom eu ia botar nos pezinhos que nem aquele. Eu ia botar o espelho e ia contornando e ia pintando.

Pesquisador – Tu ia contornar no próprio espelho?

Marcos – Sim, bom... Eu ia riscar a areia, ia pintar o rio, ia contornar o rio.

Pesquisador – E depois?

Marcos – Bom daí eu ia fazer a família minha inteira na praia.

Este menino, ao olhar a obra de Magritte, saiu da imagem e acionou uma criação própria. Utilizaria um espelho para pintar sua família e, antes disso, olharia “através do espelho a praia e a minha família”. Fui remetida, ao ouvir esta criança, às lembranças de Agnès Varda. As duas criações são para mim como um jogo, um enigma que põe em movimento espelhos, memórias e paisagens que nos habitam. Ao assistir ao filme, fiquei intrigada quanto às tantas possibilidades de reelaboramos memórias a partir da arte e, também, de fixá-las em nós, eternizar nossas lembranças. Questiono-me, então: como se dá este processo de retomada e narrativa do vivido, a partir da experiência com a arte, particularmente tratando-se de crianças?

Um dos focos desta dissertação, portanto, consiste em pensar com maior profundidade sobre os tensionamentos entre memória e imagem. Retomo um escrito de Walter Benjamin, no qual ele comenta a obra de Marcel Proust, *Em busca do tempo perdido* (1927). Ao escrever sobre suas memórias, segundo o filósofo alemão, Proust “não descreveu em sua obra uma vida como ela de fato foi, e sim uma vida rememorada por quem a viveu” (BENJAMIN, 2012, p. 38).

Durante as intervenções realizadas para esta pesquisa, ficou evidente que, ao falarem das obras, as crianças falavam também de situações vividas, de memórias. Especialmente quando trouxeram suas fotografias mais caras,

aquelas das quais eles mais gostavam, ficou evidente essa operação (e emoção) de retomada do vivido. No contato com as obras selecionadas, as crianças retomavam situações de outros tempos e o faziam, revisitando o tempo passado mediante “um trabalho minucioso e árduo, trabalho feito no (e a partir do) presente” (FISCHER, 2012, p. 3). Destaco a fala de uma criança, ao justificar a escolha das fotografias pessoais:

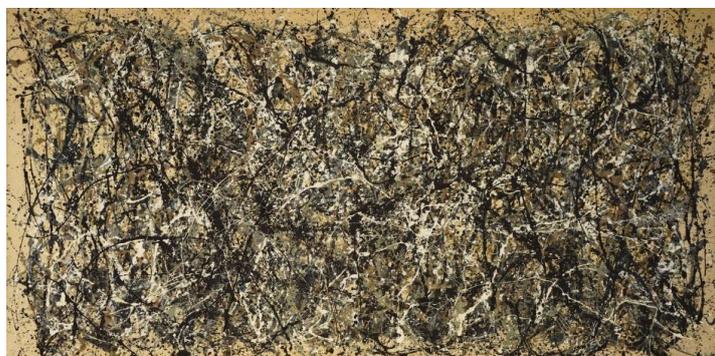
Morghana – Porque eu mandei algumas de quando era bebê porque eu sinto muita saudade do meu pai que foi meu pai que escolheu meu nome. Que ele foi viajar pra Santa Catarina e vai voltar só depois do meu aniversário. E eu também escolhi duas fotos com os meus cachorrinhos e com meu gato porque eles morreram.

Falo aqui justamente de uma experiência com imagens que nos tomam, nos impliquem, nos queimem, como sugere Didi-Huberman. Falo de uma experiência com imagens que nos queimem, justamente pelo contato, por fazer-nos “ver sabendo-se olhado, concernido, implicado” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 215). E, ainda mais, falo de uma imagem que faz “parar, manter-se, habitar durante um tempo nesse olhar, nessa implicação. Fazer durar essa experiência” (idem). A relação poética que Didi-Huberman estabelece entre a imagem e a brasa nos auxilia a pensar a experiência com imagens como um incêndio, iniciado pelo suave sopro daquele que olha, contempla, admira, deixa-se “entrar” em algo posto diante de si. É pensar a imagem na condição de vestígio, cinza que ainda arde, que queima no encontro com o outro. Mas não como algo que arde simplesmente e sob qualquer pretexto. É preciso atrever-se, “acercar o rosto à cinza” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 216). E, a partir dessa entrega, assoprar com sutileza, para que ela, a imagem, “volte a emitir o seu calor, seu resplendor, seu perigo” (idem). A imagem que arde é aquela que, segundo Roland Barthes, existe *para mim*. Imagem que, dentre várias, me atinge como uma flecha, como uma cicatriz. São imagens que deixam marcas e suscitam lembranças. Assim, a partir de um encontro pleno de intensidade, da queimadura provocada, já não é possível tirar aquela imagem de nosso pensamento, arrancá-la de nossa alma. A imagem é revivida das cinzas, e vive indefinidamente em nossa memória.

Este processo de rememoração está relacionado a um trabalho que se realiza no (e a partir do) presente, muito mais do que a um fio contínuo ininterrupto, fruto de uma percepção total. A rememoração se dá alicerçada em um tempo múltiplo, “tempo do cruzamento de tempos involuntários, imprevistos, oriundos das sinestésias” (ABREU; VELASQUES, 2009, p. 86). Por se construir desse modo, “evocada por lembranças que saltam involuntariamente a partir de reminiscências” (idem), a memória encontrada na obra de Proust é chamada de *memória involuntária*. Penso nesse emaranhado de relações, as quais oportunizam, a partir de um aroma, de um sabor e também de uma imagem, que sejamos remetidos a outros tempos e espaços. A memória passa a ser constituída em uma rede, que não está encerrada no acontecimento vivido: “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos está encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento rememorado é sem limites, pois é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois” (BENJAMIN, 2012, p. 39). A memória se aproxima de um ato mesmo de criação, a partir de elementos vividos, no qual tornam-se possíveis outras relações espaço-temporais.

A memória está para o tempo vivido assim como o mundo dos sonhos está para a “realidade”. Deste modo, “os acontecimentos não se parecem jamais como idênticos mas sempre como semelhantes, impenetravelmente semelhantes entre si (BENJAMIN, 2012, p. 41). A rememoração se dá como um devaneio, que se aproxima do vivido, do passado, mas também impregnado do presente, de criações do presente.

A criação e a fantasia são elementos pertencentes aos âmbitos da memória e do sonho. E estão intimamente relacionadas a uma habilidade ou facilidade infantil de criar a partir de objetos e fatos. Benjamin demonstra essa



Número 31 - Jackson Pollock, 1950.

proximidade da criança com o mundo dos sonhos, com esse mundo que mescla criação realidade, ao se relacionar com objetos cotidianos, como uma simples meia. “A meia, que quando enrolada na gaveta de roupas, tem a estrutura do mundo dos sonhos, sendo ao mesmo tempo ‘bolsa’ e ‘conteúdo” (idem). Percebemos nas crianças a facilidade com a qual elas criam, a partir das semelhanças, e subvertem o instituído: elas não se cansam de transformar em sonho aquilo que as rodeia.

Essa capacidade de transformação mostrou-se com muita evidência no trabalho com as crianças, ao apreciarem diversas obras, dentre elas o quadro *Número 31*, de Jackson Pollock:

Felipe – Eu gostei porque parece que tem um monte de carinha fazendo a guerra e aqui ó, tem uns negocinhos, tem uns risquinhos com negócio afiado que tá descendo como flecha.

Pesquisador – Tu acha que parece uma guerra?

Felipe – Sim.

Gabriel – Isso parece uma guerrinha, sora, que eles estão fazendo ali. Daí os negocinhos brancos parece os raiozinhos que eles estão soltando e lá em cima parece uns cavalos.

Marcos – Eu acho que devia entrar. Porque tem um monte de rabisco se parece muito com mato, com mato assim grande, parecido com um labirinto e tem cobra ali.

Essa entrega infantil ao mundo do sonho, à possibilidade de criarem, de inventarem outras relações com aquilo que os rodeia, diz respeito, sobretudo, a um tempo de entrega, a um tempo da experiência. A infância, como vemos nessas casos, parece conectar-se bem mais ao tempo da intensidade do que ao tempo linear da sucessão.

Neste sentido, penso que a infância não estaria vinculada a um tempo específico da vida. Vejamos a reflexão de Kohan (2010) a respeito. O autor recupera da cultura grega clássica alguns modos de dizer e pensar o tempo. A noção mais conhecida, como o autor nos aponta, é a de *khrónos*, relacionada à continuidade e à noção de sucessão do tempo. O tempo, nessa concepção,

está relacionado à “quantidade de tempo organizado, sequencial e sucessivo” (KOHAN, 2010, p. 132). Outra palavra utilizada para referir-se ao tempo é *kairós*, que significa oportunidade. Se *khronos* é a quantidade de tempo organizada, *kairós* é sua oportunidade, o momento crítico, “neste momento e não naquele outro” (idem). Já a noção de tempo *aión* designa “a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável, nem sucessiva, mas intensiva e qualitativa” (KOHAN, 2010, p. 132). Sobretudo, *aión* é “o tempo da experiência e do acontecimento” (idem). Portanto, creio que a infância tem mais a ver com o tempo aiônico, caracterizado pela sua descontinuidade e pela intensidade da própria experiência e da vida humana. A infância, aqui, é pensada menos como aliada ao tempo *khronos*, sequência de desenvolvimentos, e sim como o próprio tempo da experiência-infância. Falo, portanto, de infância como uma experiência do tempo *aión*, tempo de entrega, de intensificação dos modos de existência. Deste modo a infância estaria mais relacionada a intensidades, fluxos e experiências, do que propriamente a um período da vida do sujeito.

Tudo se passa como se, para as crianças, as coisas do mundo não fossem imutáveis; ao contrário, seriam sempre *outros possíveis*. Passam horas na “floresta dos sonhos” e de lá “arrastam a presa para casa, para limpá-la, consolidá-la, desenfeitá-la” (BENJAMIN, 2002, p. 107). Sua presa é “toda pedra que ela encontra, toda flor colhida, e toda borboleta capturada” (idem), e daí surgem as mais diversas coleções. Elas sentem-se atraídas por diferentes artefatos: detritos de uma obra, pequenos insetos do jardim, conchas, pedras comuns, mas que em seu sonho são um tesouro precioso². Ao montarem as coleções, as crianças estão “menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente (BENJAMIN, 2002, p. 104).

² Ao pensar sobre esse desejo infantil de colecionar, de construir seus próprios tesouros, lembro-me do curta metragem *Dona Cristina Perdeu a Memória* (2002), de Ana Luíza Azevedo. Neste curta metragem brasileiro, conhecemos a história de Antônio, um menino de 8 anos, que descobre que sua vizinha Cristina, de 80, conta histórias sempre diferentes sobre a sua vida, os nomes de seus parentes e os santos do dia. Dona Cristina acredita que Antônio pode ajudá-la a recuperar a memória e compartilha com ele seus objetos de maior afeto. A ele cabe a responsabilidade de guardar as lembranças de Dona Cristina e relembrá-la do passado que esqueceu.

Ao observar os detalhes do trabalho de reunião de objetos diversos, agrupados e partir de uma relação peculiar, percebo que as crianças organizam suas coleções atuando claramente como verdadeiros curadores. A própria história e profissionalização da curadoria, esse “procedimento de reunir obras de forma acumulativa nas paredes”, tem origem nos *gabinetes de curiosidade* (CINTRÃO, 2010, p. 16). Tais espaços consistiam em “pequenas salas-enciclopédias, onde eram expostos objetos de toda espécie, como animais empalhados ou vivos, conchas, moedas, louças, esculturas, enfim, produtos da natureza e do homem” (idem). As coleções e os critérios para a seleção dos objetos que as integrariam foram os primeiros elementos para que o processo curatorial fosse sendo entendido tal como o conhecemos hoje. Além disso, pode-se dizer que a própria atitude da criança remeteria, em muitas situações, ao fazer do curador. Afinal, o curador é aquele que impede a petrificação do trabalho de arte, aquele que impede o congelamento das indagações (ALVES, 2010).

O trabalho do curador e suas respectivas composições suscitam novas experiências com as obras, dão espaço para que outros sentidos possam surgir. Isto porque “as sínteses que o curador faz são sempre provisórias e necessariamente inacabadas” (ALVES, 2010, p. 47). Existe aí outro elo entre a infância e a curadoria. A criança, ao adentrar a floresta dos sonhos, transforma e desacomoda o que a rodeia, e assim também produz indagações e areja o pensamento adulto. Munida destas habilidades, no contato com a arte, ela realiza também um trabalho de curadoria, explora relações não pensadas – e quão potentes são as criações por elas realizadas. Isto porque “a criação das relações mais fecundas se dá de modo oblíquo, geralmente a partir das relações bastardas, e não por filiações naturais e fecundas” (ALVES, 2010, p. 54). Ao realizarei a *Intervenção 3*, na qual as crianças selecionaram dez obras de uma universo de 25, para uma exposição na escola, pude perceber em algumas falas o quanto a escolha das obras se fazia, na voz das crianças, com um olhar diretamente ligado ao espectador, àquele a quem a obra se destinaria. Ao falar sobre a obra de Salvador Dali, *A face da guerra* (1940), um menino disse:

Kaleo – Eu não gostei muito. É muito grande e aqueles negócios assustadores ali. Quem é menorzinho passa e vê aquilo ali e fica com medo.

A preocupação com o espectador, com a escolha de obras adequadas para um determinado público escolar, mostra-se também na fala de uma criança, que comenta assim a obra *A Primavera* (1482), de Sandro Botticelli:

Anderson – Eu não gostei por causa daquele anjinho pelado que tá voando e as pessoas não iam gostar de pessoa pelada.

A nudez e o caráter assustador das obras são, como vemos, avaliados pelos alunos, a partir do público potencial. A escolha das obras é feita com uma destinação, tendo em mente aqueles que irão apreciá-la. Podemos dizer, além disso, que há um certo modo de *ser infantil*, que faria parte desse ato de curadoria – falo aqui da criação de relações ainda não pensadas. Tal modo de ser no mundo acentua-se aqui, especialmente considerando a potência do contato com a arte, no sentido de “nos ensinar a ver e a pensar o que nunca havíamos visto ou pensado” (ALVES, 2010, p. 54). A criança, ao pensar sobre diferentes imagens artísticas, age como curadora, abrindo portas a novas experiências. Ainda que algumas das obras a elas apresentadas já tenham sido objeto de vários estudos e explorações, a criança, sem sair de sua floresta de sonhos, recoloca essas mesmas imagens artísticas sob outras relações, inesperadas, imprevistas, transformando-as e criando outras formas de vê-las.

2. 2 Narrar uma imagem, narrar a si: articulações entre imagem e palavra

Felipe – A Janela da Visão.

Gabriel – A Pintura do Vidro.

João Pedro – A Janela Misteriosa.



A Chave para os Campos – René Magritte, 1936.

Na realização desta pesquisa, especialmente a partir de nossas escolhas metodológicas, colocamos em constante relação os conceitos de imagem e palavra. Para compor tal discussão em meu trabalho, tive em mente obras dos pintores – Paul Klee e René Magritte –, cuja produção integra, em parte, as intervenções realizadas com as crianças: ambos colocam intensamente esses dois conceitos (imagem e palavra) em constante movimento.

Ao pintar com perfeição um cachimbo e escrever embaixo *Isto não é um cachimbo*, Magritte põe em relação a imagem e a representação da palavra. O caligrama por ele pintado apresenta ao espectador uma relação negativa entre o que se diz e o que se mostra. Sobretudo, a obra nos instiga a pensar: de que

modo é possível articular imagem e palavra nas artes plásticas? Em que medida tais questões estão vinculadas ao clássico conceito de representação?

Foucault nos auxilia a pensar a pensar sobre tais tópicos, propondo que a separação entre a representação plástica e a linguística permite duas relações de subordinação: ou o texto é regulado pela imagem ou a imagem é regulada pelo texto. No entanto, essa dualidade raramente permanece estável.

Marco Gianotti, no texto “A Imagem Escrita”, discute a repercussão desse tensionamento, na produção artística. O autor aponta que, na cultura ocidental, até certo tempo, havia grande interação entre “o conteúdo narrativo e o realismo pictórico” (GIANOTTI, 2003, p. 92). Deste modo, até o século XVII, os quadros não eram observados com foco na utilização das cores e na disposição espacial. O quadro era analisado a partir da descrição realista, ou seja, “era analisado em função de sua capacidade de suscitar um conteúdo claro e distinto” (idem). E, deste modo, grande parte da inspiração das artes visuais na Europa até o século XVIII era oriunda de textos, da literatura. Cabia aos artistas a tarefa de traduzir a palavra, fosse ela religiosa, histórica ou poética, nas artes visuais (GIANOTTI, 2003).

A partir do século XVIII, conforme Michel Foucault, pode-se dizer que as palavras passam, de certa forma, a se distanciar das coisas. Isto é, a palavra começa e não ser mais vista apenas como um modo de invocar as coisas do mundo, restrita às imagens que possa sugerir. Na obra *As palavras e as coisas* (1966), Foucault escreve que “fazer aparecer uma forma não é uma maneira desviada (mais sutil ou mais ingênua, como se queira) de dizer alguma coisa” (FOUCAULT, 2008, p. 79). A imagem e palavra começam a se libertar da subordinação uma à outra, do papel mútuo de complementaridade. Neste processo, os escritores passam a pensar sobre a singularidade da escrita e os artistas sobre as especificidades do desenho, da cor, da música (GIANOTTI, 2003, p. 94). Foram abertas para as artes visuais novas possibilidades de experimentação no uso das cores, dos desenhos e do uso da tela. As telas deixam de ser pensadas *a priori*, na simples execução de um conteúdo, de uma história. “As palavras e o desenho não evocam nada mais do que a si

mesmos [...] Um desenho passa a ser visto antes de tudo como um desenho, e não como uma representação de algo” (GIANOTTI, 2003, p. 95).

Deste modo, surge a compreensão de uma incompatibilidade entre a arte e a linguagem. Não há como reduzir a experiência visual, artística, à palavra. “A pintura joga com as aparências para se esconder” (GIANOTTI, 2003, p. 101). Essa característica fugidia da imagem, que não se oferece totalmente para a inteligência, tem a ver com um distanciamento necessário do espectador, no ato de apreciação. Para Walter Benjamin, essa distância necessária se dá na relação com a *aura* da imagem. O objeto envolto pela aura situa-se distante de nós, por mais perto que esteja. A aura é então definida por Benjamin como a manifestação de uma distância. Tal qualidade estaria relacionada a uma espécie de imagem de culto, que se mantém distante, ainda que próxima de nós. Creio que tal proposição diga respeito ao caráter inapreensível das imagens e das obras de arte, por mais familiarizados e presentes que estejamos, em relação a elas. Trata-se de pensar que, na própria experiência que temos com o objeto, existem elementos que transcendem nossa experiência, que escapam, demonstrando certa opacidade na relação com o próprio objeto (COSTELLO, 2010, p. 115).

Neste contexto, questiono-me: haveria outras articulações possíveis entre palavra e imagem, entre linguagem e arte? Ou ficaremos para sempre presos à prevalência ora da visibilidade ora da linguagem? Retomo aqui Michel Foucault, quando o autor afirma que “o discurso e a figura têm cada um, seu modo de ser; mas eles mantêm entre si relações complexas e embaralhadas. É seu funcionamento recíproco que se trata de descrever” (FOUCAULT, 2008, p. 80). É indiscutível que imagem e palavra possuem singularidades, e não podem ser reduzidas uma a outra. No entanto, elas possuem pontos de contato, conexões várias, que se manifestam na criação de um artista, na fruição do espectador, na escrita e na leitura de um livro. Articulam-se em nosso pensamento; portanto, “este diálogo deve ser mantido na medida em que as diferenças entre as linguagens verbais e não verbais sejam cultivadas e que nenhuma forma de expressão advogue para si o monopólio da verdade” (GIANNOTTI, 2003, p. 114). Aliar as discussões realizadas em ambos os

campos favorece a multiplicação de saberes e a produção de outras potencialidades na relação dos sujeitos com a arte e a literatura.

Busquei na pesquisa articular essas duas dimensões, de modo a perceber como tais questões repercutem, ou não, nos depoimentos das crianças, frente a diferentes imagens artísticas. Quais as relações possíveis entre o que elas dizem e a obra observada?

Por diversas vezes, nas intervenções realizadas, falar sobre as obras significou produzir narrativas. As crianças elaboraram narrativas sobre as obras apreciadas e também, a partir da obra, narrativas sobre si mesmos, sobre suas lembranças. Gianotti e Alberto Mangel dedicam-se a pensar sobre essa tendência de, ao lermos imagens, recorrermos à experiência da narrativa: “Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois, e, por meio da arte de narrar histórias, conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável” (MANGEL, 2001, p. 27). Ainda que se constitua como um quadro, imagem delimitada pelas molduras, nós vamos em busca de uma espécie de continuidade do que *vemos*. Narramos seu passado e seu futuro, povoamos cada traço com nossa imaginação e história.

A imagem foi, para grande parte das crianças de minha pesquisa, o disparador criativo para a construção de uma narrativa. Segundo Bachelard (2009), essa habilidade infantil vem, sobretudo, de uma espécie de encantamento da criança diante do mundo, da surpresa de ver tudo, como se fosse pela primeira vez. Trata-se da “habilidade de derivação própria das crianças: sentido que se inventam nos vestígios do tempo, fruto da imaginação em profunda conexão com a experiência. Era um encontro com o encantamento, com os mundos imaginados” (MEDEIROS, 2010, p. 328). Este encantamento proposto por Bachelard, e do qual Andréa Medeiros se apropria, surge como um devaneio, no encontro com a imagem que fascina. É nesse processo que nascem e se produzem narrativas, enredadas também em lembranças. No ato de narrar, a criança, por meio da linguagem e a partir do presente, reconstrói algo do seu passado e da própria atualidade.

Uma lembrança narrada hoje pode ser narrada posteriormente, e de modo muito diferente. “Narrar sempre de novo a experiência partilhada, buscando refletir sobre as estratégias das crianças para produzir lembranças e comunicá-las, constituindo memórias e compreensões sobre o tempo, é uma forma de ressignificar o passado no presente e apresentá-lo em sua novidade” (MEDEIROS, 2010, p. 331). Deste modo, o ato de narrar o passado, compondo o vivido na linguagem, é um modo de ressignificação do vivido no presente, provocando uma reformulação nas memórias e lembranças. Por meio da narração, são reconstruídos sentidos, sem que isso se constitua como repetição do mesmo. A narração implica em criações, e por isso estabelece outras relações com o vivido. O trabalho realizado no presente não se dá apenas por meio de palavras. Igualmente, as imagens criadas, fruto das experiências, compõem esse processo de constituição de si. Andreia Borges de Medeiros aponta para a importância de pensarmos “não só em relação às imagens que as crianças criam na composição de suas memórias, mas também na conexão que elas estabelecem entre as imagens criadas no presente e as lembranças do passado” (MEDEIROS, 2010, p. 334).

Ainda que estejamos falando de narrativas produzidas no encontro com as imagens, isso não significa afirmar que seja possível narrar uma imagem, encerrando-a plenamente na formulação linguística. Pensar sobre a possibilidade de expressar por meio da linguagem a experiência que temos frente à arte é tema por excelência do livro *Infância e História*, de Giorgio Agamben. O autor fala da “pobreza do homem contemporâneo de experiências partilháveis” (AGAMBEN, 2008, p. 19). Ao abordar a questão da experiência, Agamben a aproxima de sua compreensão de *in-fância*. Para o autor, a infância corresponderia a uma ausência de linguagem, ausência da fala. A *in-fância* humana estaria “liberada tanto do sujeito como de todo substrato psicológico”, fugindo a um isolamento cronológico (AGAMBEN, 2008, p. 62). No estado infante, a ausência de linguagem diz respeito à ausência do “lugar da unidade, identidade, como signo do rebanho (LOPONTE, 2008, p. 118). Refiro-me a um *estado infante*, em virtude de que “a infância que aqui está em questão não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem e que, a uma certa altura, cessa de existir para versar-se em

palavra, não é um paraíso que, em um determinado momento, abandonamos para sempre a fim de falar, mas coexiste originalmente com a linguagem” (AGAMBEN, 2008, p. 59).

A infância do homem não é uma etapa a ser superada, ultrapassada. Ao invés de ser pensada como um período transitório, pode-se entender a infância, conforme Agamben, na condição de coexistência com a própria linguagem. Penso existir também uma *in-fância* do espectador de arte – aquele que vive momentos nos quais se *deixa estar* na fruição estética, sem necessariamente transformar essa experiência em fala, em linguagem.

Mesmo quando fazem uso da fala para manifestar pensamentos e construí-los na linguagem, as crianças de minha pesquisa não encerram o que veem naquilo que dizem. Não fecham o que sentem e o que experimentam, reduzindo tudo a signos e unidades linguísticas. A *in-fância*, proposta por Agamben, vem “a romper com o mundo fechado do signo e a transformar a pura língua em discurso humano” (AGAMBEN, 2008, p. 68). Quando falam sobre as imagens e *com* elas, as crianças subvertem as convenções semânticas, estabelecendo significados diversos a palavras e expressões. Pude me deparar com preciosos momentos, nos quais as crianças que integram essa pesquisa realizaram semelhantes criações. Ao observarem a pintura de René Magritte, *O Falso Espelho (1928)*, um menino dialogou assim comigo:

Marcos – Eu acho que é um cedro.

Pesquisador – Um cedro?

Marcos – Um “cetro” é um olho.

Pesquisador – Tu acha que é um inseto ou um cedro?

Marcos – Cedro.

Pesquisador – O que é um cedro?

Marcos – É um olho sora. É um olho que voa.

Ao falar sobre a obra, a criança utilizou uma palavra para a qual apontou outro significado. Para ele, a palavra “cedro” estava relacionada ao olho, um olho que voava. E ele sentiu-se à vontade para dar novo significado a essa



A Traição das Imagens - René Magritte, 1948.

palavra, cujo sentido, provavelmente, desconhecia. As crianças não apenas desvinculam o sentido das palavras como também, por meio delas, alteram os tantos possíveis sentidos das imagens. Ao apreciarem a obra a *Traição das Imagens* de René Magritte, as crianças se surpreenderam com a escrita abaixo do desenho.

Perguntaram-se como o que estava ali desenhado poderia não ser um cachimbo. Alguns não acreditaram no que estava escrito, julgaram aquela legenda uma armadilha, uma mentira. Outros imediatamente buscaram multiplicar os sentidos da gravura, aliando-a a outras possibilidades:

Pesquisador – Tem uma coisa interessante nessa obra do cachimbo. Vocês estão vendo que tem algo escrito embaixo?

Gabriel – Sim, Le...

Pesquisador – Mas o que está escrito ali não é em português é em francês. Vocês imaginam o que está escrito ali embaixo?

Gabriel – Saci Pererê.

Pedro – Quartel general.

Marcos – Ordem no tribunal.

Antônia – O Saci.

Gabriel – O cachimbo do detetive.

Pesquisador – Bom, eu vou contar para vocês o que está escrito ali. Ali está escrito “Isso não é um cachimbo”.

Gabriel – Sério?

Pedro – Isto não é um cachimbo?

Pesquisador – É isso que está escrito ali. O que vocês acham disso?

Pedro – O sora, o que é então?

Felipe – É um charuto.
Pesquisador – Vocês acham que pode ser?
Gabriel – Eu acho que é um cachimbo. Porque o cachimbo ele fica aqui do lado.
Marcos – O sora o cachimbo a gente puxa?
Felipe – É um charuto.
Laura – Eu acho que é um charuto.
Antônia - É uma caneca de chá.
Carlos – É um cigarro.
Pedro – É um regador.
Marcos – É um copo cheio de fumaça.
Pedro – É uma chaleira sora.
Cristian – É um cachimbo.
Pesquisador – Por que tu acha que o autor da obra escreveu embaixo “ Isto não é um cachimbo”?
Felipe – Pra enganar a gente.
Gabriel – Ou pra ter um ladrão e não quer falar pra gente.
Pedro – É uma chaleira.
João – É um charuto.
Pesquisador – E daí o que vocês acham então?
Pedro – É um caracol.

As crianças, frente à obra de Magritte (que convida e oportuniza um repensar na relação palavra-imagem), embarcam em um divertido e criativo jogo de sentidos. Ainda que a imagem ali mostrada não se assemelhe a um copo de fumaça ou a um caracol, as crianças sentem-se livres para desvincular-se da normativa da verossimilhança. Ou seja, ao saberem que abaixo do desenho estava, também desenhada, a frase *Isto não é um cachimbo*, as crianças sentiram-se à vontade para explorar outras possibilidades. O que poderia ser então? E a partir daí, tal qual Foucault e Deleuze nos convidam a fazer com aquilo que nos parece tão familiar, as crianças *racharam* aquela imagem, que parecia ali tão claramente dada, de modo tão evidente.

Faz-se presente em meu trabalho a experiência com a arte na condição mesma de *in-fância*. Ainda que me utilize de depoimentos, não busco neles a descrição das obras ou a síntese da experiência estética das crianças. Como já discutimos aqui, essa relação entre imagem e palavra, entre fruição estética e linguagem, é uma relação bastante frágil. Penso, sim, que é possível articulá-las, imagem e palavra – muito mais como um outro modo de criação a partir da arte, do que de dependência ou descrição. Ou seja, ao apreciar uma obra, minha experiência estética não é efetivamente passível de descrição. No entanto, ao articular elementos da minha experiência na linguagem, eu reformulo e recrio minha própria experiência. Dá-se neste processo não uma relação de transcrição, mas de criação, um outro modo de elaborar minha relação com a arte. Justamente por não haver uma relação linear entre imagem e palavra, ao falar sobre uma imagem eu estarei criando, elaborando um pensamento individual sobre ela. E, por esse motivo, tal proposta se mostra importante e válida. As discussões e os depoimentos das crianças são fruto de um processo genuíno de criação, que cada uma realizou. E ele também reside na *in-fância*. Afinal, as crianças subvertem signos e modos de utilizar a linguagem ao produzirem suas falas. Trata-se de abdicar da articulação palavra-coisa, de nos entregarmos primordialmente à experiência estética.

Essa discussão é para mim sempre escorregadia, esquiva e jamais conclusiva. Talvez seja justamente pela própria impossibilidade de articularmos tudo por meio da linguagem. A arte brinca com tais articulações. Constitui-se justamente na experiência e na linguagem, as quais “dançam e sobrevoam o sentido das coisas, sem se preocupar se há mesmo uma verdade a que se deva bater continência” (LOPONTE, 2008, p. 119).

2.3 “Pintar não é afirmar”: relações entre imagem, representação e infância

*Marcos – Acho que tem um bicho que come
aquela espécie ali e daí eles se camuflam.*

*Gabriel – Ou eles pegaram a pele de um monte
de camaleão e colocaram no corpo.*



A Ilha de Tesouros – René Magritte, 1942.

Uma das temáticas às quais me detenho, e que talvez seja aquela presente no maior número de produções sobre o tema com que me ocupo, é a que se refere à relação entre imagem e representação. Inicialmente, retomei o livro de Jaques Aumont, *A Imagem* (2002). Para esse autor, representação seria “o processo pelo qual institui-se um representante que, em certo contexto limitado, tomará o lugar do que representa” (AUMONT, 2002, p. 103). Existe, desta forma, uma relação, quase que determinante, da imagem com aquilo que ela representa, dela com o que lhe é exterior.

Outros teóricos, porém, nos provocam a ir adiante, a questionar essa relação aparentemente tão clara e pouco conflitante, entre a imagem e seu

referente (muito embora Aumont não nos traga, na verdade, uma discussão simplista do tema). No texto de Michel Foucault, “Isto não é um cachimbo”, Foucault problematiza a pintura de René Magritte, à qual já me referi anteriormente, questionando radicalmente os estatutos de imagem e representação. Na companhia de Foucault e Magritte, somos convidados a pensar sobre a relação entre imagem e representação e, sobretudo, sobre a confusão que, por vezes, fazemos entre ser e representar, “como se um desenho fosse o que ele representa” (FOUCAULT, 2009, p. 248). Nessa confusão entre ser e representar, desconsideramos que aquilo que falamos e aquilo que vemos são dois atos, irreduzíveis um ao outro.

No entanto, a proposta de Foucault (e sobretudo de Magritte), ainda hoje e em diferentes âmbitos, não só na vida escolar, permanece quase como enigma (e um problema), de tão acostumados que somos a afirmar que a imagem teria a capacidade de efetivamente representar algo, ou seja, uma realidade que lhe é exterior. Ao dissertarem sobre a relação entre cinema, educação e pesquisa, Fischer e Marcello tensionam “a recusa de um domínio de exterioridade que a representação propõe – como se a imagem pudesse dar conta, apreender em si, internamente, um real que lhe é exterior (FISCHER; MARCELLO, 2011, p. 508). Portanto, surge uma aparente “impossibilidade de uma imagem efetivamente representar algo” (idem). Tal impossibilidade se dá, também, pela irreduzibilidade “entre os domínios daquilo que se vê e daquilo que se diz”, proporcionando uma relação que está mais ligada ao “âmbito das possíveis articulações e complementaridades do que da dependência ou da obviedade de seu possível encadeamento” (idem).

Este desejo por designar aquilo que é a imagem é ou representa torna-se evidente na colocação de legendas nas obras. Foucault, ao discorrer sobre as fotografias de Duane Michals, aborda novamente tal questão, propondo que geralmente as “palavras colocadas acima ou abaixo das fotografias têm o papel de explicar e indicar”. As legendas têm a função de “dizer o que há na imagem como se tivesse medo de ela não mostrar o suficiente por si mesma” ou de “designar o real do qual foi extraída” (FOUCAULT, 2011a, p. 98). Magritte, em

Isto Não é um Cachimbo, brinca justamente com a relação entre a imagem, aquilo que ela por ventura poderia representar e a linguagem.

Ao tratar aqui da impossibilidade de traçarmos um fio linear entre a imagem e o que lhe é exterior, entre aquilo que uma figura poderia representar, não estou desconsiderando a existência de uma materialidade na imagem. Obviamente, as relações que o espectador estabelece com a obra são motivadas por uma materialidade, por um traço, pela cor, por algo que “de fato” está lá na obra. No entanto, a produção de sentido, a experiência produzida por tal contato – isso não se restringe à materialidade da obra.

Ao pensar sobre essa forma de apreciação das imagens, faço uma articulação com o texto “O terceiro sentido”, no qual Roland Barthes (1990) destaca a existência de três níveis de sentido presentes nas imagens³. O primeiro deles seria o nível informativo, “que reúne todo o conhecimento que me é trazido pelo cenário, vestuário, personagens, as relações entre eles” (p. 45). Este seria chamado de nível de comunicação. O segundo nível seria o simbólico, tendo como modo de análise uma relação semiótica. Estariam em jogo nesse nível a forma (significante) e o conteúdo (significado), como algo que se apresenta diante do espectador, quase como uma evidência fechada.

O terceiro nível de apreciação das imagens, segundo Barthes, seria aquele “errático e teimoso”, que nos impossibilitaria de nos desprender das imagens (mesmo após a apreciação da imagem, partindo dos dois primeiros níveis). Este nível seria o que estaria “a mais” na imagem, não como sobra, mas como aquilo que não é simplesmente da ordem da comunicação e da significação. Trata-se daquilo que é da ordem do sensível e que, por isso, torna-se praticamente intraduzível por meio de palavras. O significante possui, nesse nível, uma “individualidade teórica”, diferindo de uma significante que simplesmente está “lá”. Barthes, aprofundando seus questionamentos sobre o terceiro sentido, nomeia-o como *sentido obtuso*. Diferentemente do *sentido óbvio*, considerado por ele o segundo nível (da significação), este nível seria “aquele que é demais”, que se apresenta como um suplemento, que minha

³ Roland Barthes elabora seu pensamento sobre os três níveis da imagem a partir de fotogramas do cinema de Eisenstein.

intelecção não consegue absorver bem, simultaneamente teimoso e fugidio” (BARTHES, 1990, p. 47). Este sentido que escapa, que não consigo “domar”, tem a ver com aquilo do qual a razão não dá conta. O sentido obtuso é aquele que possui mais de 90°, possibilitando assim um ângulo maior e não incidindo de maneira reta, direta, sobre a imagem.

Obviamente não desconsidero, na apreciação das imagens, os níveis informativo e simbólico. No entanto, aposto bem mais na possibilidade de que as crianças, ao apreciarem obras de arte, o façam também a partir do terceiro nível. Penso, na companhia do autor Didi-Huberman, que “traços remetem a outros traços e criam, pouco a pouco, e depois por intervalos, uma superfície indefinidamente dobrada, desdobrada, redobrada. Nesta rede interminável, os aspectos passam ao pano de fundo” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 32). Portanto, a materialidade da obra mobiliza e favorece relações, mas não as determina. A rede de relações que se estabelece se dá dentro de certa cultura visual, atravessada por uma série de discursos próprios de seu tempo (DUSSEL, 2009). Por esse motivo, a produção de significado a partir de uma imagem ocorre sempre de forma relacional, a partir do encontro com a imagem e na relação estabelecida pelo sujeito com ela. Considero as imagens como práticas sociais e, portanto, relacionadas com o contexto cultural e sensível no qual surgem (DUSSEL, 2009).

Retomo o autor Didi-Huberman para pensar sobre a urgência de um trabalho artesanal frente à imagem. Falo aqui de um dobrar, desdobrar e redobrar de sentidos e sensações. Falo de um processo autoral, que surge no contato com a imagem, com a obra, e que opera a multiplicação de relações e sentidos. É o processo criador, ao qual o espectador tem a possibilidade de se entregar. Não se trata de buscar apressadamente uma relação com algo que é exterior à imagem. É, sim, uma entrega a fruí-la e retomá-la, aproximando-a de outros traços. É retomá-la a partir de si mesma, dentro de uma rede de relações. É intensificar essa relação e a experiência que daí surge.

O tema da representação também me atinge quando me dedico a pensar sobre a infância. Até que ponto nós (adultos, pesquisadores, professores) não vinculamos a infância a verdades e representações já cristalizadas? Por esse

motivo, compartilho das ideias de Walter Kohan, ao me prepor a escrever sobre infância, como uma experiência que provoca um *certo tremor*. Escrever sobre a infância nos exige deslocamento, movimento que nos leve para além de nós mesmos. Deste modo, ao dedicar-me a pensar e escrever sobre infância, não o faço de modo linear e sem algumas hesitações. Compartilho o tremor de escrever “às cegas: na busca por escrever sobre o que não sabemos” (KOHAN, 2010, p. 136). Aponto aqui a impossibilidade de que minha escrita me conduza a uma definição de infância, até porque busco justamente valorizar o caráter fugidio e a capacidade de desdobramentos desse mesmo *estado* de infância. Opto, em boa companhia teórica (e modestamente), por realizar alguns apontamentos norteadores do meu pensamento.

Nos últimos anos, tanto em meu trabalho de conclusão no curso de Pedagogia, como agora, em minha dissertação de Mestrado, venho propondo trabalhos com crianças, de modo a apostar na infância como potência, e não como se estivesse tratando dela como uma determinada fase da vida, em termos etários ou biológicos. Não desejo, como escreve Fabiana Marcello (2008, p. 26,) manter-me “fiel a nossos projetos e constituição de saberes, mas justo uma criança, na sua capacidade de deles escapar”. Interessa-me, assim, “localizar ou descrever a criança como potência, a criança como criação” (idem, p. 26). Ainda: “a criança pensada como criação tem mais a ver com linha de fuga, com figura que escapa, que foge e que zomba, derrisória, dos saberes e poderes que a ela tentam objetivar e subjetivar” (idem).

Não se trata de desprezar ou colocar de lado todo um conjunto de conhecimentos sobre a criança, o desenvolvimento infantil, fundamentais para a educação. Mas aqui, trabalhando com arte e infância, dedico-me a pensar nas possibilidades que se abrem, quando realizamos atividades envolvendo arte, e principalmente as operações de alunos dos anos iniciais com essas produções.

Para compor esse pensar sobre a infância, recorro agora ao texto “Das Três Transformações”, de Friedrich Nietzsche, na célebre obra *Assim Falou Zaratustra*. Neste texto, Nietzsche narra a passagem do espírito-camelo a espírito-leão e, deste, ao espírito-criança. Não se trata de uma progressão, de

uma linearidade, nem significa que um “espírito” desapareça para que o outro surja. Trata-se de efetivamente de possibilidades que se abrem para o espírito. Assim, pode-se dizer que o espírito-camelo “pensa na carga, naquilo que é pesado, e esse diz respeito ao animal gregário, escravizado, servil, o burro de carga” (FISCHER, 2006, p. 29). O espírito-camelo é aquele que vê a felicidade no cumprimento do dever, aquele que prioriza o dragão que nos diz: “tu deves”. Já o espírito-leão rompe com tal posição. Ele enfrenta o dragão escamoso, “valores milenários brilham nessas escamas” (NIETZSCHE, 2002, p.36), e passa a priorizar o “eu quero”. O leão se sente livre para “viver ilusões, conquistar algo próximo do que imaginamos ser essa coisa chamada liberdade” (FISCHER, 2006, p.30). Mas pode o leão modificar tais valores? Pode ele criar novos valores, novas verdades? Nietzsche propõe então que o espírito-leão se transforme em espírito-criança. Fischer ajuda a pensar sobre o que é o espírito-criança neste excerto:

Há que ser criança, há que nos deixarmos abandonar no esquecimento de nós mesmos, há que nos deixarmos ao sabor do jogo e da invenção, ao sabor de um movimento que diz sim a si mesmo, ao mais íntimo de si mesmo. Cantar um canto à vida, à ligeireza, à leveza, ao porvir, ao devir. Criança, aqui, diria respeito a um modo de entrega ao momento, ao acontecimento, seria assumir o risco do salto, a interrupção no curso linear do tempo (FISCHER, 2006, p. 30).

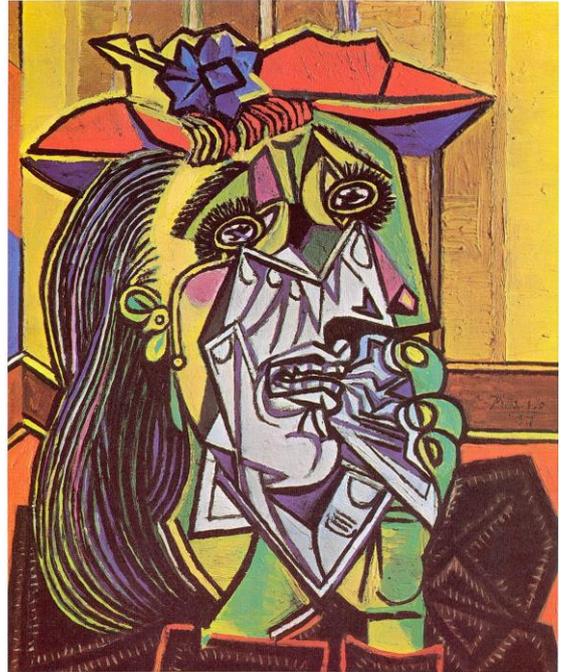
O espírito-criança seria o espírito criador, aquele que pode modificar os valores, que se permite mais, aquele que não se restringe aos deveres e aos desejos, aquele que vive o presente. Optaria então pela fluidez, pela leveza, pelo novo e não pelo fixo, pelo dado. Tenho em mente essa perspectiva para, ao desenvolver atividades com crianças, pensá-las em sua potência e não tomá-las apenas como quem carrega informações, acumula dados, como quem deve sempre obedecer e agir conforme o que lhe é imposto. Opto por pensar a infância como espaço de liberdade, que se dá “como experiência da novidade, da transgressão, do ir além do que somos, da invenção de novas possibilidades de vida” (FISCHER, 2006, p. 38). Portanto, penso a infância enquanto potência, potência de criação e potência de liberdade.

3. Imaginação metodológica: criações na pesquisa com crianças

Gabriel – Eu não gostei dessa obra porque parece que essa mulher tá usando uma máscara e ela é muito brega. O chapéu dela parece que tá cheio de folha. E ela parece um robô.

João – Eu não gostei porque os olhos dela têm essa partezinha aqui. O chapéu tem um monte de folhas, os dentes dela parecem de vidro. Os dedos ela tá roendo e parece que ela tá chorando.

Laura – Eu achei legal porque parece um cavaleiro, um príncipe ou alguma coisa assim. Mas também parece que ele tá bebendo alguma coisa. Achei legal, acho que tem que entrar.



Mulher Chorando – Pablo Picasso, 1937.



A Grande Onda de Kanagawa - Katsushika Hokusai, 1832.

Laura – A luta da onda.

Morghana – A onda que afunda os barcos.

João – A festa das ondas.

*Nos acostumamos a enxergar o outro como um estorvo.
Essa relação só não vira guerra porque a gente,
defensivamente, evita o outro, ignora a existência do outro.
Você só percebe a existência do outro quando ele te incomoda.*

(Renato Janine Ribeiro)

O filósofo Renato Janine Ribeiro escreveu, recentemente, sobre a dificuldade que temos de conviver com o outro. Nas questões mais banais da vida em sociedade, ao entrar no trem, ao descer da escada rolante, ao fazer um pagamento no banco, percebemos os sérios conflitos e a imensa dificuldade de as pessoas se relacionarem de forma mais harmônica e respeitosa com o outro. Janine avalia esse comportamento não como uma conduta hostil, e sim como uma dificuldade de perceber a existência do outro, diferente de nós. A temática da alteridade, como sabemos, vem mobilizando um grande volume de pesquisas e produções acadêmicas. Ao realizar esta pesquisa, dedico-me a pensar, também, sobre a relação entre pesquisador e “pesquisado”, justamente no encontro do pesquisador com este *outro* com o qual ele irá construir seu estudo.

Na companhia de Carlos Skliar, igualmente, procuro evitar enunciados-clichês, já tão desgastados, como: “todos somos, em certo modo, outros”; ou: “todos somos, em certo modo, diferentes” (SKLIAR, 2002, p. 90). Esse lugar do outro, já determinado e conhecido de antemão, parece promover uma multiplicação repetitiva do eu, esvaziando a radical alteridade. Portanto, ao pensar nesta relação, faço-o pensando no outro como aquele que nos causa certa perplexidade com o presente (idem, p. 87). Não pretendo me deter na “ilusão de reconhecer as diferenças do outro e de fazê-lo em sua aparência mais externa” (idem, p. 92). Trata-se considerar o outro naquilo que rompe, que difere radicalmente do eu, e não como o outro já reduzido ao mesmo, ao aparentado, ao hóspede (LÉVINAS, 2004, p. 236). Falo de uma radical

abertura ao “infinito do outro”, ao mistério que ele nos apresenta, ao fato de que existe algo sobre ele que eu não domino (FISCHER, 2014)⁴.

Penso que é justamente esse mistério do outro que nos convoca a pesquisá-lo. Interpela-nos e convida-nos a pensar sobre ele, demoradamente. E, justamente, “pesquisar significa também olhar atentamente para o que queremos saber, e é neste exercício que construímos uma relação em que intencionalmente modificamos o outro e somos por ele modificados” (MACEDO; SANTOS; FLORES; PEREIRA, 2012, p. 95). É nesta relação, na qual ambos são intencionalmente modificados, que se estabelecem os espaços de pesquisador e pesquisado. Sobretudo, a mútua alteração nos evidencia o quanto o trabalho do pesquisador não é resguardado por uma suposta neutralidade. Pelo contrário, todo processo de criação do problema de pesquisa, da metodologia, das análises, tudo está impregnado pelos referenciais do pesquisador e seu modo de ver a vida, os saberes, as práticas sociais, e assim por diante.

O ato de pesquisar com o outro não resguarda o pesquisador em um território de onde ele apenas observa ou recolhe dados. O desejo por atingir uma neutralidade científica se dá em virtude da crença de que, por meio da imparcialidade do pesquisador, seria possível acessar a verdade genuína. Tendo em mente essa questão, retomo o pensamento Walter Benjamin, através de Rita Ribes e Nélia Macedo: “verdade é mais uma busca do que uma posse, ou seja, é aquilo que, como busca, mobiliza e confere sentido ao próprio processo de produção de conhecimento” (RIBES; MACEDO; 2012, p. 35). O trabalho de pesquisa é motivado pela vontade de saber, pela busca do conhecimento; no entanto, a “verdade” não se constitui como um produto a ser enclausurado. Ao pesquisar com crianças sobre as relações que elas estabelecem com uma seleção de imagens artísticas, não busquei produzir verdades e encerrar as possibilidades de fruição e apreciação. Desejei e desejo pensar *com* e a partir das contribuições infantis, sobre a relação que elas estabelecem com diferentes obras artísticas.

⁴ Conforme diálogo com minha orientadora (01 /09/2014).

Minha aposta se deu no estabelecimento de uma relação entre o pesquisador e a criança, de modo a promover uma espécie de transformação em ambos. Falo aqui de uma relação entre pesquisador e pesquisado que os altera e coloca a ambos em um contato de genuína alteridade. Esta ressignificação dos lugares ocupados pelos sujeitos da pesquisa permite, a nosso ver, uma troca, a partir da própria disposição de “perder-se”, afastar-se de si, deslocar-se. Pesquisar *com* crianças é sempre estar à frente do inesperado. Muitas vezes lidamos com a recusa, com a necessidade de troca de assunto ou até mesmo com uma contra-pergunta, por parte de nossos alunos. É justamente a partir dessa relação, “onde o previsto é posto em xeque e o inusitado cobra uma atenção”, que desponta a característica essencial do outro, aquele que nos desconcerta, que nos desestabiliza. Diante do assombro das crianças em relação às situações mais banais e à impossibilidade de o pesquisador-professor tudo programar e prever, “abre-se espaço para a delicadeza da escuta, a sensibilidade das palavras e a criação do sujeito” (BARROS, 2010, p. 121). Cria-se possibilidade do assombro adulto frente a esta qualidade no olhar, a partir da qual a criança “percebe as coisas para além dos conceitos e, até mesmo os conceitos para além das coisas” (idem, p. 120). Ao abrirmos espaço para que as crianças falem, sobre seus anseios, seus medos, sobre o que pensam a respeito de uma imagem, um filme, e afinamos nossa escuta, sentimos que nosso olhar habitual sobre as coisas se desestabiliza.

O desejo pela participação autoral as crianças nas pesquisas, e também em outros espaços sociais, está vinculado à compreensão de que elas são também produtoras de conhecimento e de cultura. Portanto, reivindicar a alteridade da infância diz respeito a considerar “o conjunto de aspectos que a distinguem do Outro-adulto, o que significa o reconhecimento das culturas da infância como modo específico, geracionalmente construído, de interpretação e representação do mundo” (SOARES; SARMENTO; TOMAS, 2005, p. 54). Deste modo, para que as crianças manifestem seus saberes e experiências culturais, faz-se necessário compreender de que modo elas constroem e compartilham seus modos de vida e o que efetivamente experienciam.

Estudos na área da Sociologia da Infância firmaram o conceito de *culturas da infância*. Este conceito diz respeito à “capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (SARMENTO, 2002, p. 3). A partir do entendimento de que as crianças também produzem cultura, nos afastamos das concepções que as entendem como meras reprodutoras do mundo ou como dotadas de uma natureza essencial.

As crianças produzem modos de significação e ação dentro de uma cultura geracional, ou seja, na condição de sujeitos suscetíveis aos processos históricos e sociais nos quais estão inseridas. Isso significa que

(...) as formas e os conteúdos das culturas infantis são produzidos em uma relação de interdependência com as culturas sociais atravessadas por relações de classe, de gênero e de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente único dos modos de significação da ação infantil” (SARMENTO, 2002, p. 4).

É justamente em meio a questões históricas, sociais e individuais que a criança subverte e extrapola os modos de ação e significação do adulto. Por essa razão, podemos falar em uma impossibilidade de universalizar o comportamento e a criação infantil.

Manoel Jacinto Sarmiento (2002) destaca que, na produção cultural infantil, existem quatro eixos: da interatividade, da ludicidade, da fantasia do real e da reiteração. A interatividade advém do fato de que a produção cultural infantil se dá, em grande, na interação com seus pares, constituindo-se em “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares” (CORSARO, 2011, p. 95). Nas relações que elas desenvolvem entre si, ocorre a partilha de tempos, de ações, de medos, de emoções, e a partir delas é constituída uma identidade, bem como o pertencimento a um grupo.

As culturas infantis também são marcadas fortemente pela ludicidade. Ainda que o brincar não seja exclusivo do mundo infantil, e sim próprio do ser

humano, de uma maneira mais ampla, as crianças o fazem com empenho diferenciado. Elas o fazem contínua e devotadamente; e o ato de brincar, para elas, sempre é dotado de grande seriedade. Estreitamente vinculada à ludicidade, na produção de cultura infantil, está a fantasia do real. Sarmiento, ao retomar o texto de Harris, aponta que as crianças são “competentes e capazes de imaginar a transformação do mundo físico de forma disciplinada e coerente” quanto de “imaginar uma panóplia de sensações, necessidades e de emoções dissociadas da realidade envolvente” (HARRIS, apud SARMENTO, 2002, p. 226). O próprio “real” é constituído pela criança através da segmentação, transposição e recriação realizadas por ela, no ato de interpretação de acontecimentos e situações. A fantasia e a realidade se constituem a partir de tal proximidade, a ponto de que, para constituir o real, a criança utilize elementos da fantasia.

O fluxo de criação infantil se constituiu em a meio a outra configuração temporal, e a isso se refere o conceito de *reiteração*. É o modo como a criança incorpora, no tempo presente, o tempo futuro e o tempo passado, garantindo a simultaneidade de fatos cronologicamente distintos (SARMENTO, 2002, p. 10). A temporalidade determinante não é a cronológica, e sim aquela que contempla o imaginário. Este modo de construção temporal é revestido de novas possibilidades, da criação de um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido. Relaciono esse modo infantil de articular o tempo ao conceito de tempo *aiônico*, já aqui mencionado. Esse fluxo temporal estabelecido pela criança possibilita a experimentação e a combinação de situações em uma cadeia potencialmente infinita. Deste modo, a vivência temporal infantil se aproxima do tempo *aión*, tempo da entrega, de intensificação dos modos de existência, e se distancia do tempo *khronos* – organizado, sequencial e sucessivo.

Esses diferentes eixos se articulam com a temática da cultura geracional, segundo a qual a criança está inserida em um tempo e espaço específicos, e integram a construção das culturas infantis. A valorização desta discussão, nos trabalhos de pesquisa, sugere a criação de metodologias de pesquisa que

considerem esse potencial infantil – sobretudo, metodologias que estabeleçam espaço para que as crianças se exponham, criem, comuniquem suas ideias.

Interessam-nos aqui modos de fazer pesquisa *com* crianças, vinculados a essa discussão, no âmbito do que se poderia denominar de *metodologias participativas*. A ideia é a da “presença da criança como parceira, mobilizadora de um discurso polifônico” (SARMENTO; SOARES; TOMAS, 2005, p. 55). Deste modo, pela parceria que multiplica sentidos, pesquisar com crianças revela-se em sua potência. Ambas “evocam a interrupção no *continuum* dos acontecimentos” (PEREIRA, 2015, p. 62, grifo do autor). Apresentam-nos a possibilidade de “escapar ao fluxo *continuum* a que nos conduz o caminho do possível e da previsibilidade” e nos apontam novos começos (idem). A pesquisa com crianças abre a possibilidade de novos começos, novas possibilidades de pensar a infância, a nós mesmos e à própria vida.

Certamente essa abertura à participação infantil não se dá sem desafios. Estes se colocam, sobretudo, sob dois aspectos, segundo os autores:

(...) por um lado, desafio à imaginação metodológica, à sua criatividade, para a definição de ferramentas metodológicas adequadas e pertinentes; por outro lado um desafio à redefinição de sua identidade enquanto investigadores descentrando-se do tradicional papel de gestores de todo o processo, para conceber a co-gestão do trabalho investigativo com as crianças (idem).

Ciente desses desafios, lancei-me na tarefa de sugerir e pensar uma metodologia⁵ que favorecesse a participação e criação das crianças, na relação que estabelecem com imagens artísticas. Ao formular as intervenções, penso ter construído uma forma de participação dos alunos, em que propositalmente deixei lacunas, vazios a serem preenchidos (ou não) pelas crianças. Em suma, abri um espaço a ser povoado por elas. Desejei propor intervenções e nelas certamente fiz escolhas que delimitaram olhares; mas, em contrapartida, dentro das propostas, abri o trabalho à participação infantil, de modo a oportunizar-lhes todo tipo de argumentação e questionamentos. Portanto, ao realizar uma pesquisa com crianças, não desconsidero nem busco minimizar minha

⁵ A criação da metodologia que utilizei neste pesquisa é certamente fruto dos diálogos e da carinhosa orientação que tive com a professora Rosa Maria Bueno Fischer.

condução como pesquisadora. No entanto, pelas escolhas metodológicas que fiz, o fato é que pude experimentar um misto de curiosidade e insegurança. Os momentos que compartilhei com as crianças eram genuinamente de abertura. Ao mesmo tempo que me abria, ficava a questionar-me: quais serão seus interesses frente às imagens que selecionei? Será que conseguirei, com as estratégias escolhidas, oportunizar sua participação? Certamente, a descentralização que a pesquisa com crianças nos oportuniza permite ao pesquisador entregar-se à troca, entregar-se plenamente à escuta. Passo, a partir da sessão seguinte, a apresentar minhas escolhas metodológicas, orientada por esses parâmetros de pesquisa aberta e de dedicação à *escuta do outro infantil*.

3.1 Imagem, infância e pesquisa: criando a metodologia

Isaac – Os brinquedos mais bagunçados.

Gabriel – Formigueiro.

Marcos – Bagunça.

Felipe – A festa da Bagunça.

Isaac – As imaginações.



Carnaval de Arlequim – Joan Miró, 1925.

A discussão que vimos realizando até aqui, sobre imagem, infância e pesquisa, de modo a aproximar esses três tópicos, é mobilizada pelo desejo de estabelecer relações entre diferenciados questionamentos teóricos sobre o conceito de imagem, considerando especialmente possíveis experiências com crianças em idade escolar, em torno da fruição de imagens artísticas. Para realizar tal aproximação, inicialmente selecionei algumas obras das artes visuais, especialmente aquelas que foram problematizadas por filósofos, cujos estudos compõem meu *corpus* teórico. Organizei, então, intervenções que

pudessem desencadear uma discussão teórica sobre o conceito de imagem, justamente para pensar de que modo crianças em idade escolar poderiam experimentar reproduções de desenhos, pinturas e esculturas, estabelecendo com elas algum tipo de relação. Meu desejo foi e é perceber de que modo obras e escritos teóricos, sobre a relação imagem-verdade e imagem-representação, reverberam nas crianças; enfim, quis investigar de que modo essas questões existem de alguma forma para elas, independente do domínio teórico aí envolvido.

Em outras palavras, meu interesse esteve (e está) em pensar de que modo as experiências com as imagens, pelas crianças, podem ser vistas do ponto de vista de algumas elaborações teóricas, estabelecendo-se uma espécie de elo entre o que fazem os alunos e o que dizem os textos a respeito desse tema (imagem-verdade, imagem-representação, etc). Não se trata, obviamente, de “aplicar” um conceito a um gesto tal ou qual da criança; a ideia é pensar simultaneamente as duas situações: uma discussão teórica em que é problematizado o tema da representação, da correspondência (ou não-correspondência) entre imagem e referente, por exemplo, e uma cena ou depoimento das crianças, em que uma complexa elaboração teórica se torna “viva”, atuante, por vezes até ampliando e complexificando a própria discussão conceitual.

Para esse fim, realizei três dinâmicas com a turma, na qual lecionei no ano de 2013. A turma era composta por 18 crianças (11 meninos e 7 meninas), com idades entre 7 e 8 anos, alunas de uma escola estadual do município de São Leopoldo (RS). Tais dinâmicas foram pensadas a partir de textos teóricos que integraram meus estudos acerca do conceito de imagem, como visto até aqui.

Ao propor, como metodologia, encontros com crianças, além da gravação de suas falas, tive em mente *pensar com* as crianças as relações possíveis entre suas experiências, diante de imagens, e as produções teóricas acerca dessa mesma temática. Não tenho o intuito de empreender análises *sobre* as crianças e sim *com* elas (DELGADO; MULLER, 2005, p.167). Busco, ao realizar as análises, reivindicar a alteridade das falas, não as restringindo a

meu olhar de adulto. Portanto, busquei, nas relações pelos alunos construídas, pensar sobre as possibilidades de diferentes práticas com obras de arte, criações audiovisuais, vídeos, filmes, fotografias, no âmbito da escola. Aposto, desta forma, que as crianças podem ser coprodutoras de dados. Não as coloco na posição de meros *objetos* de minha investigação. Considero que tal posição metodológica “envolve aceitar que as crianças podem falar em seu próprio direito, que são capazes de descrever experiências válidas” (DELGADO; MULLER, 2005, p.172).

Apresento minhas escolhas metodológicas e destaco que, ao utilizar as falas das crianças como material empírico, não o fiz crendo em uma relação linear entre imagem e palavra. Partii justamente da incompatibilidade entre esses dois conceitos, entendendo que em nenhuma situação se poderia dizer, por exemplo, que uma palavra *sintetiza* uma imagem. Não seria possível contemplar todas as nuances de uma obra, por meio de palavras, simplesmente porque ambas são de ordens distintas. Elaborei minhas estratégias metodológicas justamente partindo desta incompatibilidade, tal qual Foucault nos aponta:

[...] se quisermos manter aberta a relação entre a linguagem e o visível, se quisermos falar não contra, mas a partir de sua incompatibilidade, de modo a ficarmos o mais perto possível de uma e de outro, então é preciso apagar os nomes próprios e se manter no infinito da tarefa (FOUCAULT, 2009, p. 202).

Não tive a pretensão de que as crianças chegassem a conclusões ou estabelecessem relações da ordem da representação, no contato com as obras. Interessava-me pensar, a partir de suas manifestações, de suas falas, alguns elementos da experiência infantil com diferentes imagens. Interessou-me mantê-las neste “infinito da tarefa” (como está no convite de Foucault). Na elaboração das intervenções, partii do fato de que as palavras não expõem por completo a experiência sensível. No entanto, compreendo que é também na linguagem que a experiência se produz.

Ao desconfiar do poder das imagens e procurar resolver o problema da aparência no âmbito das ideias corremos o risco de voltar a um certo Platonismo, de tal modo que a passagem da ideia para a matéria é sempre traumática e negativa. Por outro lado, ao enfatizar apenas sua materialidade, ao reiterar

simplesmente sua superfície, corre-se o perigo de submeter a pintura a uma atitude dogmática (GIANNOTTI, 2003, p. 100).

Aposto em um equilíbrio entre essas questões, a partir das quais não fixamos a imagem à palavra, nem liberamos a imagem de ser produzida, também, por meio de palavras. Luciana Loponte nos auxilia a pensar sobre essa relação, ao afirmar que “A arte talvez seja feita da matéria de uma experiência e linguagem que dançam e sobrevoam os sentidos das coisas, sem se preocupar se há mesmo uma verdade a que se deva bater continência” (LOPONTE, 2008, p. 119). Aposto na linguagem como possibilidade de sobrevoos, de dança com as palavras, sem nunca aprisioná-las. Compreendo este jogo como possibilidade de multiplicar sentidos. Deste modo, meu objetivo é justamente o de colocar em movimento tais questões, para que elas interajam, a ponto de produzirem novos sentidos.

A seguir, apresento em detalhes as intervenções realizadas, sua organização e respectiva motivação teórica.

3.2 Isto não é um cachimbo: “é um charuto, é uma chaleira, é um caracol”

João Vitor – Eu gostei, eu achei legal essa obra por causa que tem aquelas bolas lá do fundo, que parece um sol. É legal essa obra, é inspirante.

Isaac – Eu gostei dessa obra, ela tem que entrar muito bem na exposição. Por causa que isso aqui parece doce. Dá vontade comer.

Felipe – Eu gostei, deve entrar, porque lá atrás parece que tem dois “sol”, um bem perto do outro. E lá do lado parece que é um planeta e ali naquelas bolinhas vermelhas parece que tem uma formiga.



Modinha – Beatriz Milhazes, 2007.

Minha primeira intervenção foi inspirada no texto de Michel Foucault, *Isto Não é um Cachimbo* (2009). Em seu texto, Foucault problematiza a pintura de René Magritte, *A Traição das Imagens* (1948). Motivada pelos questionamentos levantados nesse texto, elaborei minha primeira intervenção. Selecionei sete obras de Magritte [O Falso Espelho (1928); A Condição Humana (1933); A Chave para os Campos (1936); A Traição das Imagens (1948); As Graças Naturais (1964); Ilha de Tesouros (1942); A Queda (1953)]. As



Graças Naturais – René Magritte, 1964.

obras selecionadas foram impressas em papel A3 e fixadas no quadro da sala de aula, antes que as crianças chegassem. Minha intenção foi perceber, sem qualquer informação anterior à turma, como se daria o encontro dos alunos com as obras. Portanto, nesse primeiro momento, ao entrarem na sala, as crianças puderam aproximar-se das obras livremente e realizar seus primeiros e espontâneos comentários. Posteriormente, solicitei que os alunos manifestassem suas impressões sobre cada obra. Sugeri que expressassem o que sentiram ao vê-las, o que os agradava ou desagradava nas obras.

Ao entrarem na sala, logo se surpreenderam com as imagens ali dispostas. E suas indagações começaram:

Morghana – Olha o olho!

Cristian – Ô sora vou abrir a janela (faz de conta de abre a janela do quadro).

Pedro – O sora, a gente vai ter que fazer um desses?

Cristian – O sora, aqueles passarinhos ali são de folha.

João – O sora, foi tu que desenhou?

Pesquisador – Não.

Pedro – Tá, mas tu consegue desenhar um desses?

Pesquisador – Ai, eu acho que não.

Gabriel – Vou desenhar um cachimbo.

Carlos – Dá até para furar o olho, sora.

Cristian – Eu quebrei o vidro. Olha aqui, eu quebrei o vidro, sora.

Marcos – O sora, quem vai quebrar o vidro!

Cristian – Quando vê já tô sem olho.

Em frente às imagens, alguns inclusive se empurrando para conseguir um lugar mais próximo, eles começaram a interagir com as obras visuais que selecionei. E, de imediato, meu receio de que eles não se interessassem se desfez. Havia ali um intenso encantamento, povoado de perguntas e curiosidades. Imediatamente, eles se colocaram *dentro* daquelas imagens. O *Falso Espelho*, *A Chave para os Campos* e *Traição das Imagens* logo renderam vários comentários. As crianças passaram a brincar com tudo o que aquelas imagens poderiam nos suscitar. “Eu quebrei o vidro, sora”, “Sora, vou

abrir a janela” – são exemplos de falas que nos dão a pensar sobre as amplas possibilidades manifestadas pelas crianças, no seu modo de interagir com as obras escolhidas por mim.

A partir desse momento inicial, conversamos sobre cada uma das obras. E então percebi que o convite de René Magritte, de colocar em questão as concepções de imagem e representação, entravam ali em um divertido jogo. Ao conversarem sobre a obra *A Traição das Imagens (Isto Não é um Cachimbo)*, as crianças, após saberem que ali estava escrito “Isto não é um cachimbo”, levantaram diferentes hipóteses sobre o que aquela imagem *poderia ser*. E se mantiveram nessa brincadeira, imaginando que o pintor poderia estar mentindo, nos pregando uma peça.

Laura – O sora, mas o que é aqui? (Aponta para o cachimbo)

Pesquisador – Não sei.

Gabriel – Ah sora, sabe sim.

Pesquisador – Vocês acham que tem uma resposta?

Turma – Sim.

Gabriel – Tira o negócio de trás que dá para ver. Que nem detetive, ó.

Pesquisador – Como assim? Vocês acham que tem alguma coisa atrás?

Alguns alunos – Sim.

Cristian – Que nem detetive.

Gabriel – Espera aí. (Levanta, vai até o quadro e levanta um pedaço do papel).

Felipe – Não tem nada.

Marcos – Não tem nada.

Gabriel – Não é, sora.

Pesquisador – E agora, o que vocês acham?

Pedro – É um caracol.

Dentre as diversas manifestações, o mais surpreendente foi perceber o quanto o jogo proposto pelo pintor, de colocar em movimento a relação entre imagem e representação, reverberou nos alunos. Quando esclareci para o grupo que, na pintura estava escrito “Isto não é um cachimbo”, os alunos, após a incredulidade inicial, buscaram multiplicar as significações possíveis, brincando divertidamente com a imagem. Entraram no jogo do próprio

desenho, imaginando estar ali, por exemplo, o cachimbo de um detetive – a sugerir que a afirmação “isto não é um cachimbo” teria relação com algum mistério, talvez até uma brincadeira do pintor.

Ao receberem a informação de que na obra apreciada havia uma negação relacionada ao que visivelmente “afirmava” a imagem, os alunos a uma operação puramente lúdica, e passaram a criar outras possibilidades para aquela imagem, para o que ela poderia “ser” ou “representar”. As relações de similitude foram se alargando, a ponto de, em determinado momento, os alunos já afirmarem que aquele desenho mostrava, de fato, um regador. Ou seja, os alunos estabeleciam outras relações, que não apenas a da verossimilhança. Eles se afastaram da mera representação e ousaram ir adiante, criando outras articulações possíveis com aquela imagem. Tal ação se torna possível justamente pela abertura que a obra nos apresenta, uma vez que ela não busca encerrar o sentido e, sim, multiplicá-lo.

Para finalizar esta primeira intervenção, organizei uma atividade com a obra *A Queda* (1953), também do pintor René Magritte. Uma criança foi sorteada e saiu da sala. Ela havia visto a reprodução e, ao retornar à sala, tinha a tarefa de contar o que vira, para os colegas. Eles, por sua vez, deveriam produzir um desenho, somente a partir do relato do colega. Apresento o modo como a criança sorteada contou a obra vista:



A Queda - René Magritte, 1953.

Laura – Tem um prédio. Um prédio não. Tem uma casa branca. E um monte de homens com o terno preto.

Marcos – O presidente.

Laura - E com um chapéu espalhado por tudo. De todo o lado.

Pesquisador – Pode falar mais se tu quiser.

Laura – Tem uma casa branca, toda branca, com telhado em cima com telhado em baixo, tudo assim ó. E tem homem. Uns homens de terno preto espalhados por tudo que é lugar.

Gabriel – Eu não entendi sora.

Felipe – Eu também não entendi.

Gabriel – Dá para eu escrever presídio, polícia, em um pedaço?

Pesquisador – Pode escrever o que vocês quiserem.

Laura – Tem um prédio.

Pedro – Uma casa né.

Laura – É um prédio assim ó. Com um telhado em cima, um telhado em baixo. Telhado assim. Tipo uma escada. E tem homem, tem homens de terno espalhado por tudo que é lugar. Em cima, em baixo, do lado, do outro.

No princípio, as crianças relutaram. Disseram que não era possível produzir um desenho com aquelas informações dadas pela colega. No entanto, aos poucos eles foram se encorajando e produziram os desenhos. Imediatamente após terminarem, pediram para ver a obra. A curiosidade os fez abrir mão de colocar maiores detalhes em seus desenhos. Reproduzo aqui quatro trabalhos realizados.





Após a elaboração dos desenhos, os alunos tiveram acesso à reprodução do quadro, até então visto apenas pela colega. Destaco as manifestações das crianças:

Pesquisador – Vocês imaginavam que fosse assim?

Bárbara – Não.

João – Tá chovendo homem.

Antônia – Ah sora ela não falou que eles estavam de chapéu.

Laura – Eu falei sim.

Gabriel – Ela não falou que eles estavam de guarda-chuva.

João – Não falou que estava chovendo.

Pesquisador – O que vocês acham que era importante ter falado que ela não falou?

Pedro – Que estava chovendo homem.

Gabriel - Que eles têm um guarda-chuva.

Pesquisador – E agora, gente, se vocês tivessem que contar para alguém, como vocês contariam?

Pedro – Eu não ia contar, eu ia desenhar.

Bárbara – Eu ia falar assim, tinha um prédio bem grande e tinha uns homens caindo, sei lá, e o céu tava normal.

Pesquisador – E se vocês tivessem que inventar um nome para essa obra, qual seria?

João – Tá chovendo homem.

Gabriel – As estátuas.

Cristian – Queda de homens.

Laura – Homens de terno.

Meu interesse, aqui, estava exatamente nisto: no trabalho de *contar uma imagem*, nos modos possíveis de fazê-lo, nos recursos que as crianças buscariam para realizar essa tarefa. Afinal, de que modo e em que consiste *narrar uma imagem*?

3.3 A fotografia como ferida: quais fotografias existem para mim?

João – Eu gostei do rosto dela porque tem um lado amarelo e tem um lado meio rosinha. E do guri, eu acho que é um guri, eu gostei da parte roxa e da parte marrom do rosto dele.

Julia – Eu acho bem legal e que tem que entrar porque parece que ela tá pegando um caixão e tirando uma múmia de dentro dele.

Bárbara – Eu achei que essa imagem... Que aquela mulher ali... Eu acho que ela tá se olhando no espelho.

Pesquisadora – Por que tu acha isso?

Bárbara – Olha, sora, porque assim ó, a parte do corpo pra baixo é tudo igual. E ali do lado tem uns pauzinhos e no meio tem uma roda, é igual a um espelho aquilo. Porque eu acho que ela tá se olhando no espelho.



Mulher em frente ao espelho – Pablo Picasso, 1932.

Minha segunda intervenção foi pensada a partir do livro *A Câmara Clara*, de Roland Barthes (2012): o autor se pergunta, ao propor um estudo sobre a fotografia, quais imagens efetivamente existiriam *para ele*. Interessava-lhe

saber por que, em meio a tantas imagens (fotografadas), apenas algumas lhe davam um “estalo”. Barthes não pretendia aprofundar-se em relação à fotografia como uma questão ou um tema específico; interessava-lhe, sobretudo, pensar a imagem como sentimento, como ferida. Barthes mostrava ter como foco o encontro individual com a imagem e a produção sensível de uma dada experiência.

Inspirada nos escritos de Barthes, passei a questionar-me em relação às imagens que *existiriam* para os meus alunos. Quais fotos seriam aquelas às quais eles dispenderiam mais que um “afeto médio” (*studium*). Desejava conhecer as fotografias que tivessem sido marcadas como ferida, como uma picada, como algo que “me punge” (BARTHES, 2012, p. 33). Trata-se, segundo o autor, do que ele chama de *punctum*. Esse é o elemento que “parte da cena, como uma flecha, e vem me transpassar” (BARTHES, 2012, p. 31). É um ponto, um detalhe, que convoca o espectador a entregar-se àquela imagem. E, na medida em que fere, deixa vestígios naquele que observa. Enquanto o *studium* é descrito como um “afeto médio”, o *punctum* é dito como algo pungente, algo que age *com* o espectador.

O questionamento que Barthes se impôs – quais imagens existem para mim? por quê? –, portanto, foram os motivadores para a elaboração da segunda atividade. Nela, cada aluno deveria selecionar as fotografias mais significativas e especiais, aquelas mais caras, das quais ele mais gostasse. Após a seleção, cada criança expôs a motivação da escolha, situando também o local que essas fotografias ocupam na sua casa e se eram importantes para mais alguém. Meu objetivo era perceber de que modo as crianças se relacionavam com imagens, em termos afetivos, e que elementos tornavam aquelas imagens diferentes das demais.

Destaco aqui uma recorrência nas manifestações das crianças, ao justificarem suas escolhas. Grande parte pautou a seleção em virtude de ausências: por exemplo, um familiar distante ou alguém querido que morreu.

Morghana – Porque eu mandei algumas de quando era bebê, porque eu sinto muita saudade do meu pai. Que foi meu pai que escolheu meu nome. Que ele foi viajar pra Santa Catarina e vai voltar só depois do meu aniversário. E eu também escolhi duas fotos com os meus cachorrinhos e com meu gato porque eles morreram.

Gabriel – Essa aqui eu tirei lá na minha avó e eu gosto dela. Porque ela faleceu, a minha vó, e eu gostava bastante da minha avó.

Bárbara – Eu escolhi essas fotos, principalmente essas fotos, porque tem a minha mãe junto. Então, assim, quando eu vejo essas fotos, quando a minha mãe vai trabalhar, e eu sinto saudade dela, daí eu vejo essas fotos e me lembro dela e fico mais feliz.

As fotografias funcionaram, neste caso, quase como dispositivo, como algo que disparava nas crianças alguma lembrança. Entendemos que a retomada de situações, vividas por meio das imagens, nos aponta “as imagens como criações da lembrança na força viva da experiência espaço-temporal” ao mesmo que envolta em devaneios (MEDEIROS, 2010, p. 334). As crianças, ao voltarem a essas imagens, reelaboram-nas esteticamente e impregnaram a memória de sentidos, partilhados no cotidiano e nas relações *entretempos* (idem, grifo do autor). Assim, pode-se dizer que tanto a imagem quanto a lembrança por ela suscitada são reelaboradas *no presente*. Igualmente, uma imagem do presente pode alterar e compor lembranças do passado.

3.4 Crianças e o processo de curadoria e autoria

Bárbara – Eu olhei bem para essa imagem e acho que é uma mulher amamentando o filho. E eu percebi, eu acho que o nenê é obeso. Porque ele é bem, bem gordinho. Eu acho que tem que entrar, porque ela vai se destacar no meio das outras porque não tem muitas imagens de pessoas, “tipo” normais. Só tem assim colorido, uma parte ou outra colorida. Essa aí vai se destacar porque é imagem de pessoa mesmo, parece até uma foto.



Madona do Cravo – Leonardo da Vinci, 1480.

A terceira atividade que realizei surgiu do desejo de criar uma situação escolar, na qual os alunos tivessem maior espaço de autoria. Meu objetivo era abrir a oportunidade para que cada um de meus alunos fosse uma espécie de curador, selecionando obras para compor uma mostra. Assim, propus para a turma que realizássemos uma exposição na escola, dirigida aos alunos das outras turmas; a proposta era que eles precisavam me ajudar a escolher as obras (obviamente, reproduções) que iriam compor a mostra. Para tal, realizei uma seleção prévia de 25 obras e solicitei que nós escolhêssemos dez, para integrar nossa exposição. As obras foram reproduzidas com o auxílio de um projetor, e as crianças se manifestaram, justificando o porquê de julgarem que aquela obra deveria ou não integrar a mostra. Posteriormente, a turma votou,

escolhendo ou não a obra⁶. Após a seleção dos alunos as obras escolhidas foram expostas na escola (impressas em papel A3) e apresentadas para outras turmas.⁷

Essa atividade foi bastante significativa, porque deu a ver as diferentes relações que aquele grupo de crianças estabelecia com as imagens. Alguns se detiveram no colorido, rejeitando aquelas que “não tinham cor”, descartando as que eram marcadas pelos tons de marrom, cinza e preto. Outros justamente gostaram dessa coloração lúgubre, que sugeria para eles uma experiência de certo suspense, despertando-lhes inclusive a sensação de medo. Mas destaco aqui, além destas questões que serão analisadas mais à frente, o modo como as crianças se relacionaram com a obra de um pintor em especial. Percebi nas falas das crianças que as obras de Iberê Camargo receberam uma atenção



***Fantasmagoria* – Iberê Camargo, 1987.**

⁶ As 25 obras que selecionei para essa atividade foram: Número 31 (1950) - Jackson Pollock, Mulher Chorando (1937) – Pablo Picasso, A Grande Onda de Kanagawa (1832) - Katsushika Hokusai, Carnaval de Arlequim (1925) - Joan Miró, Modinha (2007) – Beatriz Milhazes, Mulher em Frente ao Espelho (1932) – Pablo Picasso, Madona do Cravo (1480) - Leonardo da Vinci, Fantasmagoria (1987) - Iberê Camargo, A Paisagem da Cidade (1955) - Joan Mitchell, Painel em Nova York (2009) – Gêmeos, A Roda da Bicicleta (1913) - Marcel Duchamp, Ad Parnassum (1932) - Paul Klee, Beleza Pura (2006) - Beatriz Milhazes, A Face da Guerra (1940) - Salvador Dali, As Escadas de Montmartre (1936) – Brassai, Composição 5 (1911) - Wassily Kandinsky, O Ônibus (1929) - Frida Kahlo, A Partida do Navio Alado (2000) – Vladimir Kush, Fotografia de Joceli Borges (1996) – Sebastião Salgado, Venere Dopo Botticelli (1966) - Andy Warhol, Cesta de Maçãs (1895) - Paul Cézanne, Primavera (1482) - Sandro Botticelli, Uma Noite Estrelada (1889) - Vincent Van Gogh, O Espelho (1963) - René Magritte, Betty (1988) - Gerhard Richter.

As obras selecionadas pelos alunos foram: A Grande Onda de Kanagawa (Katsushika Hokusai), Carnaval de Arlequim (Joan Miró), Modinha (Beatriz Milhazes), Fantasmagoria (Iberê Camargo), A Paisagem da Cidade (Joan Mitchell), Painel em Nova York (Gêmeos), Beleza Pura (Beatriz Milhazes), As Escadas de Montmartre (Brassai), Mulher em Frente ao Espelho (Pablo Picasso), e A Partida do Navio Alado (Vladimir Kush).

É importante ressaltar que a idéia inicial foi organizar uma exposição, na qual os pais e demais alunos seriam convidados. Infelizmente as atividades desenvolvidas nesta pesquisa foram realizadas já no final do ano letivo e, em virtude de uma greve na rede estadual naquele ano, não foi possível realizá-la deste modo.

⁷ É importante ressaltar que a ideia inicial foi organizar uma exposição, com a participação dos pais e demais alunos, na qual os alunos pudessem desempenhar o papel de mediadores. Infelizmente as atividades desenvolvidas nesta pesquisa foram realizadas já no final do ano letivo e, em virtude de uma greve na rede estadual naquele ano, não foi possível realizá-la deste modo.

diferente. O grupo de crianças que participou da pesquisa havia visitado o Museu Iberê Camargo (Porto Alegre / RS) no ano anterior. Essa experiência esteve muito presente na atividade, de tal modo que as crianças inclusive reconheceram a obra *Fantasmagoria* (1987):

Morghana – Eu gostei dessa obra, gostei dos esqueletos. E já dá pra ver que nessa obra tem muita cor escura e já dá pra ver que é do Iberê Camargo.

Laura – Eu gostei da obra do Iberê Camargo porque ele morreu mas é bem bonita as obras dele.

Marcos – Eu achei legal essa obra que se inspira mais no Iberê Camargo. E eu gostei mais desse esqueleto aqui, parece uma mão.

Nas intervenções da pesquisa, e em outras atividades que desenvolvi durante o ano como professora, as crianças mencionaram diversas vezes o passeio feito ao Museu. Além disso, o próprio pintor tornou-se uma referência para eles. Pude ouvir, em atividades de pintura com tinta, alunos dizerem: “Olha profe, pinto que nem o Iberê Camargo”. Destaco a contribuição de uma criança, ao conversarmos sobre a pintura de Joan Mitchell, *Paisagem da Cidade* (1955):

Isaac – Essa obra é bonita. Parece do Iberê Camargo. É bem estranha, mas é bem legal. Na obra eu também faço isso, quando eu faço uma coisa errada eu risco por cima, tipo assim.

A experiência e o conhecimento de algumas obras do pintor balizaram seus comentários e acabaram por diferenciar as obras do pintor Iberê das demais. Essa atitude por parte das crianças nos faz pensar na importância do acesso a obras de diferentes artistas, e no modo como as experiências com essas criações compõem o



A Paisagem da Cidade - Joan Mitchell, 1955.

olhar e mesmo alteram a sensibilidade dos espectadores. Para a grande maioria, a ida ao Museu Iberê Camargo foi a primeira experiência em uma exposição de arte. A primeira relação de proximidade com a produção de um artista. Pude registrar como o olhar do espectador ativa o repertório por ele construído, e atua no modo como ele se relaciona com o mundo. Portanto, “a ampliação da consciência visual possibilita a construção de um repertório de imagens significativas para o sujeito” (BUORO, 2002, p. 46), que ampliam igualmente sua capacidade de imaginar, criar, ressignificar, criticar, a partir de (e com) imagens. Torna-se mais flagrante a importância de oferecer acesso às crianças a diferentes obras, variadas manifestações artísticas, de épocas, escolas artísticas e lugares distintos. Essa variedade, na medida em que amplia o repertório, oportuniza outras relações dentro do campo visual.

4. “Eu acho que tinha que mudar tudo”: dessacralização da arte

Felipe – Eu gostei porque parece um parque de diversão pra mim. Eu acho que devia entrar porque aqueles negócios coloridos parecem um jogo que tu joga e ganha um bichinho de pelúcia.

João – Eu acho que tem que entrar porque parece um parque aquático. Que daí as pessoas tão indo na montanha russa e tem umas nadando.

Isaac – Eu achei bem legal. Isso parece uma montanha russa. Tem um trem na montanha russa. Eu não entendi o peixe, tá bem interessante o peixe.



Painel em Nova York – Gêmeos, 2009.

A relação entre curadoria e infância mostrou-se muito potente em todas as intervenções que realizei. As crianças mostraram-se imbuídas e comprometidas na tarefa de selecionar obras para uma exposição. E o fizeram, apontando o que as agradava e justificando o porquê de uma obra integrar ou não nossa seleção. Igualmente, quando desejaram excluir uma imagem, elas justificaram suas opiniões. Mas foram muito além, surpreendendo a

pesquisadora-professora. Em muitos momentos, ao falarem das obras que não deveriam integrar a exposição, elas determinaram inclusive o que deveria ser alterado na imagem. O que naquela pintura não estava bom, o que deveria ser refeito ou até apagado. Destaco as falas de algumas crianças, ao apreciarem a pintura de Salvador Dali, *A Face da Guerra* (1940).

Gabriel – Não deve ficar porque ela é muito feia, não tem corpo. As cobras incomodam lá, se tirassem as cobras os olhos deviam ser um diferentes do outro.

Antônia – Eu acho que não deve porque tem que mudar ali os cabelos que parece umas cobras, os olhos a boca. Tem que mudar tudo.

Anderson– Eu não gostei por causa dos olhos, por causa da boca. Tinha que tirar aquelas cobrinhas e tinha que botar um corpo.

O desejo de mudar a obra, de alterá-la em vários aspectos, foi algo que me chamou muito a atenção. As crianças, de fato, sentiam-se autorizadas a fazer sugestões e a propor mudanças nas imagens que apreciavam. A relação estabelecida por elas não era apenas contemplativa, porque se sentiam implicadas, impelidas a se posicionarem. Não tinham nenhum pudor em, frente a obras visuais consagradas, solicitar alterações para melhorá-las. Nas intervenções, as obras foram tratadas como imagens cotidianas, sem nenhuma atitude de culto ou reverência. Certamente a isso está vinculada a própria compreensão das crianças do que é uma obra ou também do seu desconhecimento da história de todos aqueles artistas. No entanto, essa entrega à imagem, esse modo como se permitiram interagir com elas me suscitou algumas questões.

Interessou-me pensar sobre como a relação entre espectador e obra se constitui como contemplação; e, principalmente, indaguei-me sobre de que modo a arte contemporânea veio alterar essas posições, entre artista/imagem/espectador, já bastante consolidadas. Interessou-me discutir de que modo esses lugares se constituíram e como têm se alterado continuamente. Não desejo realizar uma revisão histórica da arte, obviamente;

no entanto, interessa-me pensar sobre o culto à imagem, que inicialmente, como lemos na história, tinha motivação religiosa, o que sofreu tantas mudanças ao longo do tempo.

As primeiras manifestações artísticas em sociedades primitivas apresentam, em sua variedade, um traço dominante: “a reestruturação imaginativa das formas da natureza” (JANSON H.W; JANSON, 1996, p. 18). Aquelas criações tinham grande motivação no mundo dos espíritos. Para os grupos primitivos, todos os seres e fenômenos da natureza (como os animais, a chuva, o vento) seriam animados por espíritos poderosos. Para que os espíritos fossem apaziguados, cabia à arte proporcionar-lhes moradias adequadas (idem). Portanto, nas criações artísticas, os espíritos da natureza estariam capturados. As danças, os rituais, a arte eram pensados nesse contexto mítico. Na Idade Média, as produções artísticas tiveram também inspiração semelhante. Quando Constantino transferiu a capital do Império Romano para a cidade grega de Bizâncio, que a partir de então seria conhecida como Constantinopla, também nesse momento marcou-se uma nova base cristã do império: daí a profusão de templos e igrejas nesses locais, povoados de obras religiosas. As obras de arte, encomendadas pela Igreja Católica, compunham os rituais e os cultos. Aquelas imagens eram e são ainda valorizadas por seu valor de culto. A técnica e a criação do artista estavam vinculadas à dimensão do divino – em suma, ascendiam a uma posição de imagens sagradas.

É possível observar, segundo Benjamin, o surgimento de dois valores da arte: valor de culto e o valor de exposição. O valor de culto “obriga a manter secretas as obras de arte: certas estátuas divinas somente são acessíveis ao sumo sacerdote” (BENJAMIN, 2012, p. 187). É a partir da desvinculação da arte em relação à religião e a cultura que ela passa a ser exposta de modo mais frequente. Benjamin considera que os modos de reprodutibilidade técnica da arte alteraram profundamente o modo como nos relacionamos com a arte.

A relação entre artista, obra e espectador teve suas posições alteradas com a reprodutibilidade da obra de arte, mas também, e sobretudo, com as mudanças propostas pela arte contemporânea. Uma dessas primeiras

alterações diz respeito à própria definição de estética. O termo estética origina-se do grego clássico *aesthesis* e refere-se “ao conhecimento sensível através dos sentidos e sensações” (MARTINS, 2011, p. 312). Historicamente, estabeleceu-se uma vinculação entre estética e beleza. Estética seria “a arte de pensar de modo belo” (GADAMER, *apud* MARTINS, 2011, p. 312). No entanto, diferentemente da estética romântica, a estética contemporânea tem suas fronteiras borradas. Não há agora um porto seguro para fixarmos definições (MARTINS, 2011). A dimensão estética passa a ser mensurada pela força do sentimento ou das reações que provoca. Segundo Thierry de Duve, o “estético é medido pela força do meu sentimento”, constituindo-se sempre “uma coisa afetiva”, “sempre da ordem do desejo” (DUVE, 2009, p. 224). A obra de arte deixa de estar aprisionada a movimentos estilísticos, num giro dialético que ocasiona um “deslocamento da ênfase no objeto–obra para o comportamento criador” (FAVARETTO, 2010, p. 22). A ênfase se dá no ato criador e não na materialidade da obra apenas. Abre-se uma disponibilidade à criação, à descontinuidade, à potência da singularidade. Deste modo, a produção artística se desvincula da necessidade da beleza, do prazer, e passa a multiplicar as possibilidades de sentir a partir da arte. A arte passa a se constituir como um descaminho em relação àquilo que conhecemos e com o que já nos acostumamos.

A arte contemporânea faz pensar sobretudo a relação que o espectador estabelece com a obra. Celso Favaretto, em seu texto “Deslocamentos entre arte e a vida”, retoma a obra e o pensamento do artista Hélio Oiticica. Oiticica almejava experimentar a arte como um exercício da liberdade e considerava que “criar não é a tarefa do artista. Sua tarefa é a de mudar o valor das coisas” (OITICICA, *apud* FAVARETTO, 2009, p. 97). O artista, segundo Oiticica, deveria motivar a criação por parte do espectador, por meio da obra de arte: o artista interpelando o outro a criar. Retomo aqui o texto “O ato criador” (1975) de Marcel Duchamp. Duchamp é certamente um dos artistas mais lembrados quando nos referimos à arte contemporânea. No texto referido, ele nos diz que, no ato criador, “o artista passa da intenção à realização, através de uma cadeia de reações totalmente subjetivas” (DUCHAMP, 1975, p. 73). Na realização da obra, o artista reúne esforços, toma decisões, não totalmente conscientes,

sobretudo no plano estético. Faltaria um elo entre o que o artista intenta fazer e aquilo que de fato ele faz: essa lacuna, essa diferença entre a intenção e a realização é o que Duchamp chama de “coeficiente artístico” (DUCHAMP, 1975, p. 73).

Em outras palavras, o coeficiente artístico é “como uma relação aritmética entre o que permanece inexpresso embora intencionado, e o que é expresso não intencionalmente” (idem). No ato criador integra-se também o espectador, experimentando o processo de transmutação, ou seja, da transformação da matéria inerte em obra de arte. Neste sentido, o espectador é que vai experimentar o contato da obra com o mundo exterior, tomando parte do ato criador. Para Duchamp, o ato criado não é realizado apenas pelo artista, é igualmente feito pelo espectador. Para ele, não existe arte fora do espectador.

Marcel Duchamp contribui fortemente para a discussão proposta nesta nossa pesquisa, em virtude ter rompido com a estética da pintura praticada até então. Quando nos referimos à ruptura aqui tratada, não se trata certamente de uma oposição e, sim, de uma mudança de domínio. A arte deixará de ser uma questão de conteúdos e de formas, ou de interpretações da realidade. O artista irá apagar a “distinção clássica entre mensagem (conteúdo intencional) e canal de transmissão (neutro e objetivo) para estabelecer a unicidade da comunicação através do meio” (CAUQUELIN, 2005, p. 92). Em 1913,



**A Roda da Bicicleta –
Marcel Duchamp, 1913.**

Duchamp irá apresentar os primeiros *ready-mades*, objetos prontos, de uso cotidiano, que irão ocupar o lugar de obras de arte em suas exposições. Aos objetos selecionados são conferidos valor estético e de exposição. A primeira de suas obras, *A Roda de Bicicleta* (1913), fez parte da terceira intervenção que realizei, na qual as crianças deveriam selecionar as obras para uma exposição. Destaco alguns comentários feitos a partir desse primeiro *ready-made* de Duchamp:

João – Eu acho mais ou menos legal por que...Tem a roda no banco.

Pesquisador – Tu acha que deve que entrar na nossa exposição?

João – Eu não sei.

Gabriel – Eu não gostei, sora. A gente podia colocar aquela parte da roda da bicicleta embaixo e colocar uns pedais, daí ia ficar legal. Daí a gente podia pedalar com uma rodona.

Laura – Eu também achei mais ou menos. Eu levei um susto quando eu vi. Eu achei legal.

Antônia – Eu não gostei porque a roda devia estar na bicicleta. Se tirasse a roda ia ficar melhor.

Pesquisador – Se fosse só o banco tu acha que poderia entrar?

Antônia – Sim.

Felipe – Eu gostei porque ela parece uma bicicleta de uma roda só e eu gosto também daquela cadeira que fica embaixo.

Carlos – Eu acho que não deve entrar porque não tem nada a ver essa obra.

Pesquisador – Por que tu acha que não tem nada a ver?

Carlos - Porque parece que furaram essa mesa e parece que é um banquinho segurando uma roda de uma bicicleta.

Anderson – Eu acho que não tem nada a ver. Acho que não pode entrar porque isso ai não tem nada a ver. Acho que não inspira as pessoas.

Jamilly – Eu não gostei porque eles abriram um buraco e colocaram a roda.

Laís – Eu não gostei por causa daquela roda e daquele banco. Não tem nada a ver por que dai é uma roda normal e um banco normal.

Marcos – Eu gostei, eu acho que deve entrar. Porque é muito legal, é uma roda que parece uma lâmpada, que se parece com uma luz. E eu gostei do banco.

Logo ao começarem as manifestações, percebi que aquela imagem lhes havia provocando grande estranhamento. As primeiras crianças a se manifestarem pareciam bastante confusas. Não sabiam dizer se a obra deveria compor nossa exposição. Outros gostaram da brincadeira, de colocar a roda de bicicleta em uma cadeira. Aquilo lhes pareceu algo bastante divertido. E uma

parcela significativa do grupo questionou, obviamente não com essas palavras, o estatuto de arte da obra. “É uma roda normal e um banco normal” – algo tão corriqueiro quanto sem sentido. Ao olharem a imagem, buscaram ali uma relação de representação, um sentido. Ora, Duchamp justamente desejava desvincular a arte do sentido, da forma. O *ready-made* provocou (assim como, mais amplamente, a própria arte contemporânea o faz) os pequenos espectadores, convidando-os a pensar, afinal, *o que é arte?* Seria a materialidade da obra, seriam seus elementos, estilos e cores? Seria o ambiente (museus e galerias), algo de uma ordem burocrática ou institucional, a designar aquilo que deveríamos considerar como arte? Ou então arte é aquilo que produz efeitos, que interage com o espectador, com este no papel de designar ou apontar sua existência?

Não tenho como objetivo apontar uma resposta a essas perguntas, sobretudo porque se trata de uma discussão muito mais ampla e complexa do que eu aqui poderia abordar. No entanto, ao selecionar objetos de nosso cotidiano, aos quais somos indiferentes visualmente, certas obras de fato colocam o espectador num novo papel, que nada tem a ver com um posicionamento de indiferença. O *ready-made* se constitui em um ato provocativo, que nos aponta a possibilidade de pensar no novo, em algo sem precedentes. Ao apresentar a obra *A Fonte* (1917), na qual pode-se ver um mictório, Duchamp consegue o efeito de desnortear completamente o espectador. Ainda que esse desnorteamto possa nos levar a um questionamento em relação ao que é arte, seria mais oportuno pensar sobre o ato poético na realização artística e enfatizar a vida e a pulsação que a experiência estética com a arte nos oportuniza (FRANÇA, 2010). Parece mais pertinente a incorporação de novas formas de arte, acoplando novos modos de produzir uma experiência estética e ampliar a ideia de arte.

5. “Não deve entrar, não tem cor”: relações entre imagem e cor

Anderson – Eu não gostei porque aquela bola parece um ovo e aquela casa parece que é feita de revista e parece que tem barro na casa.

Morghana – Eu acho que a casa é feita de pontinhos e eu gostei também porque na casa tem um varalzinho cheio de roupinhas.

Marcos – Eu gostei porque, eu acho que deve entrar por causa que é muito demais porque as paredes parecem um monte de papelzinho de números, parece que é bem transparente.



Ad Parnassum – Paul Klee, 1932.

Ao pensar e buscar me aprofundar na relação entre cor e imagem, deparei-me com algumas produções do artista plástico Julio Leite. Na série intitulada *Croma* e apresentada em uma exposição coletiva em Brasília (2006), Leite elaborou painéis nos quais se lia HOMENAGEM AO AZUL e em outro HOMENAGEM AO



Painel – Julio Leite, 2006.

VERMELHO. O primeiro possuía fundo verde, e as letras garrafais eram vermelhas; o segundo, com fundo amarelo e letras garrafais em azul. A obra evidencia o colapso das correspondências entre “o objeto, sua imagem e sua definição verbal” (CARVALHO, 2013, p. 68). O artista propôs ao espectador a admiração de uma cor e, ao abrir mão da presença dela no painel, tornou-a como uma memória que deveria ser resgatada individualmente pelos espectadores (CARVALHO, 2013). O artista considera que a relação do espectador com a cor e a identificação da mesma possui uma dimensão subjetiva, não se restringindo a um fenômeno físico. Ele nos convidava a saber que somos capazes de conviver com diferentes acepções de cor.



Beleza Pura – Beatriz Milhazes, 2006.

A relação entre a cor e a imagem esteve muito presente nas intervenções que realizei e, frequentemente, apareceriam nas falas das crianças. Um grande número dos

comentários diz respeito à valorização de uma diversidade de cores nas obras. Ao justificar a escolha de uma imagem para integrar a exposição, as crianças seguidamente valorizavam o colorido. No entanto, enquanto a profusão de cores era enfatizada por um grupo de crianças, outras manifestavam justamente contrariedade ao colorido. Ao apreciarem a obra (e as cores) da artista plástica brasileira Beatriz Milhazes, *Beleza Pura* (2006), os alunos expressaram opiniões bem divergentes entre si.

Antônia – Eu gostei porque é tudo bem colorido e as formas são legais. Aquela lá parece uma flor branco e roxo. E eu gostei dos círculos e tem umas coisas que parecem uma flor. Aquele coloridinho lá que é cheio de rosa.

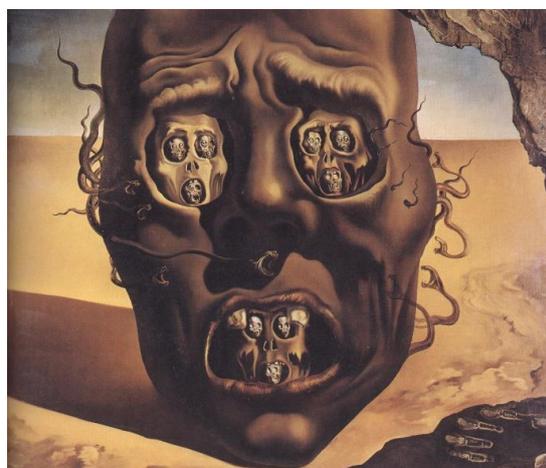
Jamilly – Eu achei que é bem colorida. Mas também tem umas partes rabiscadas e também aquelas flor ali, aqueles quadrados.

Anderson – Eu não gostei muito porque tem muita coisa redonda e é muito colorido. E aquilo lá eu não sei o que é. Parece um ovo quebrado.

Kaleo – Eu achei muito legal, parece um monte de pessoas com chapéus girando lá em baixo. Parece que a gente tá olhando do céu.

Pedro – Eu achei tri, porque parece que tem pessoas agarradas em um guarda chuva assim flutuando pra baixo.

Grande parte das crianças manifestou gostar da obra, por haver ali muitas cores diferentes. E cores vibrantes, quentes. No entanto, antes de afirmar, rápida e genericamente, que “crianças gostam de colorido”, nos deparamos com a fala de um menino, que nos diz exatamente o contrário: “é



A Face da Guerra - Salvador Dali, 1940.

muito colorida”. Aquele exagero de cores, do ponto de vista desse aluno, não seria agradável, e acabou por constituir um dos seus critérios para desqualificar a obra, como inadequada para compor a exposição. Do mesmo modo, as obras que possuíam uma variedade de cores menor, e nas quais predominavam cores como marrom, preto e cinza, suscitaram comentários divergentes. Destaco a seguir as falas das crianças, ao apreciarem a obra de Salvador Dali, *A Face da Guerra* (1940):

João – Eu acho que ela tem que ficar por que ela é muito... assustadora. Eu gostei das cobras atrás e dos olhos e da boca também.

Felipe – Eu acho que não deve entrar porque ela parece um zumbi com cobra comendo ela.

Laura – Eu acho que tem que sair porque nem tem cor é tudo escura, preto,

Morghana – Eu acho que ela não deve entrar por causa dos olhos, das cobras. E ela não tem cor.

Pedro – Eu gostei. Porque é parecido com um zumbi. Com olhos igual caveira.

Marcos – Eu gostei eu acho que deve entrar (na exposição) porque as cobrinhas elas são meio que os braços. Tem uma cobra ali que parece um braço assim, olha. Daí eu acho que ela deve entrar também por que... Por causa da cabeça, da boca, do olho, o nariz e tudo assim. Porque dá medo é mais legal do que... Do que... Ser divertido assim essas coisas. Porque medo é legal de vez em quando.

A cor da obra foi para muitos uma justificativa para não desejar que ela compusesse a exposição. No entanto, a cor e a própria imagem de um ser com aparência fantasmagórica, assemelhando-se a uma caveira, da qual só vemos a cabeça, mostrou-se bastante atraente para muitos. Dentro de seus olhos e boca saem outras caveiras, e por trás da cabeça surgem seres com aparência pequenas cobras. Essa composição, com as cores escuras, foi para vários o arranjo perfeito para que eles logo se transportassem a um mundo de seres mágicos e assustadores. Portanto, as tonalidades escuras não foram para todos um “defeito” na obra. Pelo contrário, foram para muitos deles um elemento significativo, criador de uma atmosfera de mistério e de medo. Mesmo assim, nem todos achavam que essa obra, que provocava medo, deveria compor a exposição. Ao



**As Escadas de Montmartre – Brassai,
1936.**

mesmo tempo, um menino diz que uma obra que provoca medo é mais legal do que uma divertida. Afinal, “medo é legal de vez em quando”. Esse mesmo contexto esteve presente na apreciação da fotografia de Brassai, *As Escadas de Montmartre*. A fotografia, em preto e branco, com aparência lúgubre, povoou a imaginação das crianças: ao apreciarem a obra, viam que a cor era fundamental para criar determinados efeitos.

Gabriel – Bem legal sora, parece uma cidade onde o... Não me lembro do nome daquele homem. Era um homem lá que era todo preto e branco, era o Charlie Chaplin. Ele andava pela cidade com a bengala. Parecia a cidade onde ele morou. É bem legal, sora.

Marcos – Eu acho que deve entrar, porque isso daí parece uma cidade muito deserta que se baseia um filme de terror.

Pedro – Eu achei bem legal. Porque parece um cemitério lá em baixo e parece que tem fantasma.

Antônia – Eu acho que tem que entrar. Porque é bonita a foto. E porque a rua é bonita é também e aqueles corrimãos que eles colocaram ali, são bonitos.

Jamilly – Eu acho que não tem que entrar porque é tudo preto e branco as árvores não têm folhas, é tudo meio preto e branco, não tem cor.

Kaleo – Muito legal. Parece uma floresta assim que dá para fazer aventuras, acampar.

Isaac – Parece uma cidade de zumbis.

É flagrante o modo como a grande maioria das crianças faz referência à cor, quando fala das imagens. No entanto, elas o fazem de modos muito distintos. A profusão de cores e a “ausência” de colorido, simultaneamente, constituem parte de seus comentários e de sua percepção, mas sempre sob pontos de vista bem distintos.

Para discutir o tema da cor nas imagens artísticas, parto de Goethe, especificamente em seu texto *Doutrina das cores* (1993). Para Goethe, a cor é proveniente da relação de luz e sombra. A relação entre luz e sombra, claro e escuro, luz e não-luz são requisitos para a produção da cor. Portanto, o visível só se faz aparecer na relação entre claro e escuro. A cor emerge da relação entre esses dois polos. No entanto, ainda que tenhamos que considerar a natureza da percepção da cor aliada à luz, ao nos referirmos à fruição, à

experimentação do artista e do espectador com as cores, estamos falando de uma dimensão que ultrapassa o reconhecimento físico das cores. Merleau-Ponty afirma justamente que “toda a questão é compreender que nossos olhos já são muito mais que receptores para as luzes, as cores e as linhas” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 19). O autor aponta ainda a existência de um dom do visível, que seria obtido a partir do exercício. E este não se dá de forma rápida, em alguns poucos meses, ou na simples solidão de um pintor.

Para Merleau-Ponty, “precoce ou tardia, espontânea ou formada no museu, sua visão em todo caso só aprende vendo, só aprende por si mesma” (idem). E, portanto, torna-se importante que não se faça um inventário limitado do visível, ou, em outras palavras, que se ampliem os recursos do visível, exercitando nossa capacidade de ver. Deste modo, o olho para o autor é “é aquilo que foi sensibilizado por um certo impacto do mundo e o restitui ao visível pelos traços da mão” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 20). O olho, bem como nossa habilidade e capacidade de ver, são sensibilizados, são constituídos e ampliados pelas visibilidades que o mundo nos apresenta. E este modo de ver, fruto de nossa percepção sensível, é o que reconstruímos pelos traços e pelas cores, com nossas mãos. Ao relacionar a fruição infantil com a dimensão da cor, não me fixo na cor em si, e sim na dimensão de cor como aquela que cria “identidades, diferenças, uma textura, uma materialidade, um algo... Entretanto, decididamente não há receita do visível, e a simples cor tampouco é, como o espaço, uma receita” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 35). A dimensão da cor participa da sensibilização do mundo para com nossa visão. Compõe e amplia as relações e os recursos do visível. Essa dimensão, porém, está “além da cor envoltório assim como do espaço-envoltório” (idem).

6. Devaneio e criação

Felipe – Eu gostei porque parece nos tempos antigos quando eles desenhavam nas paredes.

Morghana – Eu achei legal porque aqui ó, sora, parece um olho e um nariz.

Marcos – Eu gostei. Por causa desse olho aqui ó.

Pesquisadora – E tu acha que deve entrar na exposição?

Marcos – Sim, porque tá tudo misturado e é legal assim.



Composição 5 – Wassily Kandinsky, 1911.

Sempre haverá mais coisas num cofre fechado que num cofre aberto. A verificação faz as imagens morrerem.

Imaginar será sempre maior que viver.

(Bachelard)

Ao pensar sobre o olhar que o espectador dirige à obra, e da qual a cor e a forma fazem parte, chego à discussão sobre os laços entre contemplação e ação, diante das imagens artísticas. Richter (2012) fala de um certo

constrangimento que existe nessa relação. Por meio da contemplação, teríamos um olhar atento, centrado na quietude, que conduz à concentração; e, nas relação ativa com obra, haveria uma espécie de inquietude do corpo, que acaba por dispersar o olhar. Não desejo aqui estabelecer uma argumentação que nos leve a uma dialética de contemplação e ação, até porque acredito que a própria ação pode conter elementos contemplativos.

No entanto, gostaria de centrar minha discussão na possibilidade um olhar e uma ação frente às obras de arte, que se deem dentro de uma oscilação do pensamento e da própria atenção. Trata-se de uma interação com a arte, que não prima por “ater-se ao ‘real’ e desviar-se do ‘imaginativo’ ” (RICHTER, 2005, p. 101). Assim, tal interação não distingue a atenção da desatenção para com as imagens. Trata-se de uma primazia do movimento, do fluxo, próprio do pensamento também; afinal, “sem movimento e transformação não podemos pensar” (idem). É justamente por um olhar oscilante, por uma atenção difusa, que acabamos por não imobilizar as imagens: “uma cor que se fixa intensamente torna-se invisível, um tom que se escuta sem distração se perde gradualmente, assim como olhar atentamente para uma palavra à reduz à nulidade” (RICHTER, 2005, p. 102).

A atenção distraída e espalhada acaba por ampliar nossa visão, já que existe uma abertura ao imprevisto, ao “não visível” que há nas coisas e em nós. Trata-se, assim, de não condicionar nosso olhar e pensamento ao estável, oportunizando todas essas oscilações, esses fluxos, próprios do pensamento. Gaston Bachelard propõe justamente uma inversão entre pureza-clareza e mistura-obscuridade. Para o autor, é justamente essa oscilação entre o claro-escuro do pensamento que vai gerar o devaneio. Essa é uma noção da qual me aproximei, motivada pela ação das crianças frente às obras. Percebi, em suas falas e criações, algo da imaginação poética da qual Bachelard nos fala. Ao se manifestarem sobre a obra de Joan Mitchell, *Paisagem da Cidade (City Landscape, 1955)*, os alunos foram muito além, como produção mesmo de pensamento – ou seja, o que disseram foi bem mais do que extrapolar a materialidade da obra.

Felipe – Eu gostei porque parece uma árvore toda colorida e tem alguém embaixo. E aqui tem alguma coisa, tipo um cachorro.

Laura – Eu achei bem legal porque parece que pegaram e jogaram um monte de tinta assim no muro. E ali tem um pedaço que parece uma casa.

Antônia – Eu acho que tem que entrar (na exposição) porque parece uma cama e ali tem os travesseiros e jogaram tinta em cima da cama.

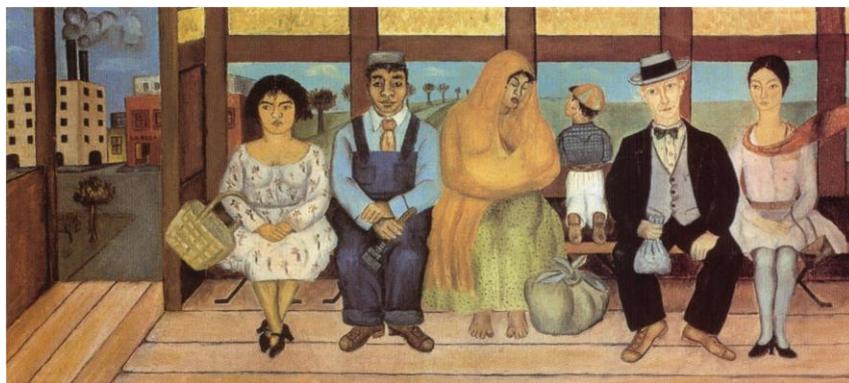
Laís – Eu acho que tem que entrar porque eu achei que é uma árvore toda colorida e tem um monte de frutinhas e tem umas pedras ali em cima.

Marcos – Eu acho que deve entrar. Porque parece uma árvore e ali em cima parece que tem umas pessoas e parece que elas estão jogadas assim na cama, sonhando que elas estavam em pessoa numa árvore, porque dá pra ver que tem um monte de pessoas ali na arvorezinha.

Em outras palavras: as crianças partiram, sim, da materialidade das obras e lançaram suas próprias perspectivas; mas foram além, num livre olhar oscilante, entregues à imaginação poética. Não criaram apenas a partir da imagem; extrapolaram as regras do “real” e adentraram mundos imaginários. Carregaram as imagens apreciadas para sua “floresta dos sonhos”, da qual Benjamin nos fala. E lá não se detiveram na apreciação, apenas: liberaram visão e pensamento das amarras do “real”. Entregaram-se às “sombras de um mundo plástico, maleável, engendrado na plenitude de densidade ligeira que multiplica ritmos de visões” (RICHTER, 2005, p. 104). Muitas vezes, misturaram o que estava, para eles, nas obras, às suas próprias vidas e histórias. Ao conversarmos sobre a obra *O Ônibus* (1929), de Frida Kahlo, por exemplo, uma aluna estabeleceu uma relação bastante pessoal com o que viu:

Bárbara – Sora, eu gostei dessa obra aí, que me fez lembrar do tempo dos escravos. Aquele senhor ali de preto de chapéu preto parece o pai, aquela lá da ponta parece a mãe, aquela ali da ponta, que a Antônia gostou, aquela menina ali parece a filha e aquela mulher ali que tá de pé descalço é a escrava. Aquele ali é o que trabalha nessa região lá atrás e o gurizinho é o filho do patrão. Eu acho que é isso. Eu não acho que deve entrar porque o tempo dos escravos foi muito triste então, pra que lembrar disso. Porque eu me lembro disso quando eu vejo essa obra.

A maior parte das crianças comentou que uma das mulheres que se podia ver na pintura estava sem sapatos. Isso de fato inquietou grande parte da turma. No entanto, a aluna em questão foi além. Estabeleceu com a obra uma relação própria, uma experiência particular com sua história de vida. Colocou em jogo uma questão social e racial que não estava lá, tão facilmente dada. Ou seja, tratava-se de um elemento “fora” da imagem, mas que acabou por entrar nela e compô-la. Portanto, ao mesmo tempo em que as crianças povoaram a obra com suas experiências cotidianas e seu contexto social, elas também extrapolaram a obra, para justamente criar outros mundos, a partir da imaginação poética.



O Ônibus – Frida Kahlo, 1929.

Vale lembrar que, na apreciação da obra de Frida Kahlo, algumas crianças repararam, no canto direito, uma moça com um lenço levemente tenso, no ar. A partir daí, surgiu a questão: para elas, o lenço estaria sendo levado pelo vento, ou então alguém, fora do quadro, estaria puxando o lenço, com o objetivo de “enforcar a moça”. Posta a questão, as crianças passaram a construir diferentes argumentos.

Felipe – Eu gostei porque parece que essas pessoas estão em um trem e estão indo para um lugar. Só que o gurizinho...E a mulher ali, parece que alguém tá puxando aqui o negócio dela.

Pesquisadora – Tu acha que ela deve entrar na exposição?

Felipe – Sim, ela é muito assustadora.

Pesquisadora – Assustadora? O que tu acha assustador nela?

Felipe – Porque alguém tá puxando o cachecol dela.

Jamilly – É o vento.

Felipe – Não, porque as janelas estão fechadas.

Pedro – Eu acho que é o vento que pode estar puxando o cachecol dela. Porque não pode ser um homem, senão estaria mostrando. E a janela pode estar aberta lá atrás e o vento pode tá entrando por lá também.

Existe uma entrega do espectador, neste caso, das crianças, às imagens, as quais lhes oportunizam uma integração entre sujeito-que-vê e obra, ora numa relação de identificação, ora numa relação de criação poética. A entrega à qual me refiro faz com que eu me aproxime novamente da “floresta dos sonhos”, de que tão belamente Benjamin nos fala. As crianças, ao apreciarem as imagens, parecem entrar numa floresta poética, para a qual levam consigo o que viram. Desta imersão, da relação que estabelecem, criam pontes para com suas próprias vivências e, também, para com os mundos por elas imaginados. Nesse sentido, penso que tal modo de criar, de imaginar, de transportar-se para outros mundos se aproxima do devaneio, proposto por Bachelard – ainda que o autor, ao produzir seus escritos, tenha em mente uma relação poética com a literatura.

O devaneio, segundo Bachelard, é um estado que se constitui em atividade onírica. Diz respeito a uma “função do irreal”, um estado no qual “o mundo real é absorvido pelo mundo imaginário” (BACHELARD, 2009, p. 13). Deste modo, a imaginação atua como uma produtora de imagens, em seu poder de “deformar as imagens fornecidas pela percepção” (BACHELARD, 1990, p.1). É justamente nessa alteração que reside a ação imaginante. A imaginação, para o autor, “não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade” (BACHELARD, 1989, 17-18). Portanto, para Bachelard, a noção de imaginação está vinculada a uma poética, negando-a como imagem-

reflexo do real, e afirmando-a como produtora e criadora (RICHTER, 2005). A imagem é oriunda de correspondências, aproximações; e, quanto maior for a distância delas em relação a seu uso habitual, maior será o poder poético em jogo. Bachelard aponta a noção de imagem como “encontro, ligação ou encadeamento de imagens, e não de ideias” (RICHTER, 2005, p. 133).

Em sua obra *A Poética do Espaço* (1989), Bachelard, fiel ao método fenomenológico, detém-se no estudo da imagem, considerando o exato momento em que se constitui a imagem; ou seja, põe o foco no instante em que ela ocorre, no processo mental do observador. Ao filósofo interessa esse processo, a partir do qual desenvolve os conceitos de repercussão e ressonância. Esse par, repercussão/ressonância, opera a partir do maravilhamento, proporcionado por uma imagem poética. Para Bachelard (1989), a repercussão ocorre quando uma imagem poética envolve integralmente o leitor, “atingindo-o na sua alma e ultrapassando os processos de racionalidade compreensiva” (PERKOSKI, 2006, p. 85). Esse aprofundamento em direção à própria existência do fruidor seria o que ele chama de repercussão, na qual “parece que o ser do poeta é o *nosso* ser” (BACHELARD, 1989, p. 7, grifo nosso). Fruto da repercussão e do envolvimento, da entrega à poética da imagem, do envolvimento do leitor com o poema, se dá a ressonância. Ela se constitui na multiplicação de sensações e sentimentos no leitor. A repercussão, em suma, provoca “um verdadeiro despertar da criação poética na alma do leitor” (idem).

Ainda que, como já apontamos, essas noções tenham sido pensadas por Bachelard na relação do leitor com a poesia e com a literatura, de maneira mais ampla, acredito que ocorra um processo muito semelhante ao fruímos qualquer obra das



Partida do Navio Alado – Vladimir Kush, 2000.

artes visuais. Nas intervenções realizadas na escola, a repercussão se evidenciou justamente quando as crianças se envolveram numa relação de intensidade e de troca com a imagem, e a partir dela estabeleceram conexões com suas próprias vivências. Em um segundo momento, nessa imersão, as crianças passaram com efeito a *criar* outras imagens, a partir da obra. Por meio da imaginação poética, tornam-se também artistas, criadoras – isto porque a poética da arte não se encerra em si mesma; ela se estabelece no encontro com o espectador e o convida a criar.

Quando as crianças, na terceira intervenção, conversaram sobre a pintura de Vladimir Kush, *Partida do Navio Alado*, uma fala em especial despertou minha curiosidade.

Gabriel – Eu gostei dessa obra, sora, que é um barco só das borboletas. E daí que nem um dia que fui mergulhar e daí eu saí do meu sonho e vi uma borboleta voando e daí eu nem tinha existido ainda, eu não sei como eu vi. E também é bem legal o barco e parece que aquela borboleta ali na ponta tá saltando de um trampolim.

As imagens que a obra provocou (e às quais remeteu a criança) inquietou-me sobremaneira. Ela estava imersa em um sonho, em uma vivência, que prescindia de sua própria existência – pode-se dizer. Nesse espaço criado pelo aluno, não era necessária a materialidade do corpo: ali estava o mundo da imaginação poética, a partir do qual ele estaria livre para imaginar e deformar como quisesse as impressões do real. Ainda que eu aproxime aqui as palavras sonho e devaneio, devo frisar que, para Bachelard, esses dois fenômenos são bastante distintos.

Para o autor, o sonho noturno estaria relacionado a um descanso do corpo apenas, enquanto a alma permaneceria em atividade. Por meio do sonho, abrimos portas aos nossos maiores fantasmas e, para mandá-los embora, precisamos de luz crepuscular (BACHELARD, 2009). No sonho, há uma perda de consciência, algo próximo à experiência de um sonhador que perdeu seu próprio eu. Em contrapartida, o devaneio diurno diz respeito ao repouso da alma e do corpo. É envolto em uma tranquilidade poética e repousante. No

devaneio, o sonhador está vinculado ao mundo, “não há divisão entre sujeito e objeto, mas acolhimento de um a outro, tocam-se, co-penetraram-se” (RICHTER, 2005, p. 143). Nesse estado, o devaneio mobiliza o sonhador, o conduz e a ele apresentam-se novas sensações, cores, aromas. Para Bachelard, a principal função de uma poesia é justamente esta: a função de transformação. As artes plásticas, assim como a literatura, apresentam potência semelhante – a abertura à alteração, à metamorfose, justamente porque o devaneio se dá em meio a uma intensificação da consciência sobre nós, diferentemente do sonho. São, sobretudo, as ressonâncias que a arte nos oportuniza que ficam a nos alterar.

As crianças que fizeram parte deste estudo entregaram-se a *ressonâncias* com grande liberdade. Elas demonstraram uma intensa disposição à entrega. Bachelard, no livro *A Poética do Devaneio* (2009) nos fala dos devaneios voltados para infância. Para o autor, quando as crianças sonham, em sua solidão, conhecem uma existência sem limites. Suas “viagens” não se constituem como fugas da realidade e, sim, como “um devaneio de alçar voo” (BACHELARD, 2009, p. 94). O autor aponta ainda, nesse sentido, a possibilidade de que, por meio da literatura, da ação dos poetas, nós possamos reencontrar nossa infância, em meio a devaneios. “Uma infância potencial habita em nós” (BACHELARD, 2009, p. 95). Essa potência é tanto a possibilidade de acessar a mundos imaginados em nossa infância, retomando e alterando lembranças, como também a possibilidade de alçarmos outros voos, na relação que temos com a arte e com a vida. O estado de devaneio proposto por Bachelard exige uma entrega, uma disposição, que entendo ser o combustível das criações infantis. Penso que grande parte dos adultos acaba por restringir essa capacidade: integrando-se à vida adulta, parece que abandonam a floresta na qual, antes, se deixavam estar. As crianças, diferentemente, não cessam de nos fazer o convite a retornarmos à floresta e, nela, alçarmos novos voos.

7. Enunciados e fruição artística

Gabriel – Eu achei um horror. Eu não gostei dessa obra porque ela não se parece com nada e é só uma criança toda suja que é meio parecido com um zumbi. Tá muito feia.

Laura – Eu acho que parece uma criança na rua, que perdeu os pais. Que tá na rua que não tem família, que tá sem os pais e tá toda suja.

Bárbara – Essa criança ai eu acho que ela é carente. Acho que ela tá precisando de uma geral, de um banho bem tomado. É mas... tem bastante crianças igual a ela. Mas eu acho que devia botar sim porque daí vai inspirar as outras crianças carentes a lutar contra a vida.

Morghana – Eu acho que ela perdeu os pais e a gente não deve colocar na exposição porque ela é muito feia e precisa de uma escova e de um banho geral.

Pedro – Eu achei horrível. Ela tem que colocar shampoo na cabeça. Eu acho que não deve entrar, porque ela tá muito feia.



Fotografia de Joceli Borges – Sebastião Salgado, 1996.

A dimensão do devaneio e da fruição poética fizeram parte da relação das crianças com as imagens artísticas. No entanto, as crianças colocaram em jogo outros elementos. Fizeram menção às situações cotidianas, às vivências, e

expuseram julgamentos, morais e estéticos, próprios do tempo em que vivem. Retomo o pensamento do autor Manoel Sarmiento, em que ele nos diz o quanto própria produção de cultura infantil ocorre, inserida numa determinada cultura geracional. Ou seja, ainda que as crianças apresentem modos peculiares de se relacionar com a arte, com olhares distintos dos adultos e uma capacidade ampliada de entrega e criação, elas formulam pensamentos para com as imagens dentro de um regime de verdade, inseparável do tempo e do espaço que habitam. Elas estão suscetíveis às relações sociais, políticas de seu tempo, e esses elementos obviamente não se separam do olhar depositado sobre as obras.

Para pensar sobre os enunciados expostos pelas crianças, valho-me dos escritos de Michel Foucault, especialmente do livro *A Arqueologia do Saber* (2013). Desejo aqui, brevemente, situar meu entendimento conceitual sobre enunciado e discurso. Para Foucault, é fundamental que possamos relativizar as grandes unidades e verdades acabadas, de modo a que possamos, fundamentalmente, duvidar das fáceis interpretações. O autor deseja justamente centrar-se nas rupturas, nas lacunas, e não em unidades pretensamente lineares e homogêneas. Ele deseja colocar-se fora do circuito das continuidades irrefletidas, consolidadas. Foucault não procura “as relações que seriam secretas, escondidas, mais silenciosas ou mais profundas” (FOUCAULT, 2008, p. 146); pretende, ao contrário, “definir relações que estão na própria superfície dos discursos” tornando “visível o que só é invisível por estar muito na superfície das coisas” (FOUCAULT, 2008, p. 146).

Buscando realizar uma análise na superfície do discurso e nas relações por este estabelecidas, Foucault nos diz que um discurso sempre é povoado de enunciados. Mais especificamente, o autor aponta que o discurso seria “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2013, p. 143). Dito de outro modo: o discurso é um “fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história” (idem).

Na terceira parte do livro *A Arqueologia do Saber*, Foucault detém-se na temática específica do enunciado. Preliminarmente, o autor apresenta o enunciado como “elemento último, indecomponível, suscetível de ser isolado

em si mesmo e capaz de entrar em um jogo de relações com outros elementos semelhantes a ele” (FOUCAULT, 2013, p. 96). O enunciado poderia ser considerado “um grão que aparece na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte”. Portanto, ao utilizar expressões como “jogo de relações” e “tecido de que é elemento constituinte”, o autor já nos aponta uma característica central do enunciado: este se estabelece a partir das relações com outros discursos, com outros ditos, com regimes de verdade em jogo num determinado tempo e lugar, e dentro de um certo campo de saber. Aponta para a existência tênue do enunciado, ressaltando assim certa recusa a uma suposta unidade das coisas ditas.

O enunciado, nessa perspectiva, seria dotado de certa permeabilidade, tratando-se ele mesmo de uma função que estabelece relação com diferentes unidades e estruturas. Nesse sentido, quando estamos diante de depoimentos e observações – no caso, das crianças com quem elaboramos esta pesquisa – acabamos por nos defrontar com alguns enunciados relativos a uma gama enorme de questões, postas em jogo em nosso tempo, a respeito de diferentes saberes e verdades, tornados hegemônicos.

É importante sublinhar aqui que não desejo fazer, neste espaço, uma análise enunciativa, tal qual nos ensina Foucault, tomando como material empírico as ricas contribuições infantis a que tive acesso. Desejo apenas pensar de que modo os enunciados e os discursos contemporâneos compõem o olhar e as considerações feitas pelas crianças; ou ainda: desejo perceber em que medida alguns ditos emergem nas falas de meus alunos.

Ao pensar nas diferentes relações estabelecidas pelas crianças, destaco o trecho do diálogo, em que, ao apreciarem a releitura de Andy Warhol, da *Vênus de Botticelli* (*O Nascimento de Vênus*), alguns alunos se permitiram inclusive fazer sugestões para “melhorar” a obra:



Venere Dopo Botticelli – Andy Warhol, 1966.

Carlos – Eu não gostei porque parece que o vento está soprando no cabelo dela, ela está branca...ela está muito branca e ela tem que melhorar a maquiagem.

Pedro – Eu achei que tinha que mudar tudo.

Pesquisador – O que tu acha que tinha que mudar nela?

Pedro – O cabelo, o rosto, o pescoço, tudo.

Pesquisador – Se tu pudesse mudar o cabelo dela, o que tu mudaria?

Pedro – Eu faria chapinha.

Marcos – Melhor fazer

A obra original, *O Nascimento de Vênus*, de Sandro Botticelli, foi concluída em 1482. Em 1984, Andy Warhol faz uma releitura, com as conhecidas cores contrastantes: uma Vênus completamente *pop*. Essa obra chega até um grupo de crianças, em uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, em 2013. E o grupo, ao apreciar a recriação de Andy Warhol, imprime elementos inusitados, mas perfeitamente pertinentes a seu tempo, na leitura e nas relações que estabelecem. O cabelo liso, a maquiagem que aparente saúde, com pele bronzeada, por exemplo, são elementos que compõem certo ideal de beleza contemporâneo e inclusive midiático. As questões relativas à cultura na qual estamos inseridos reverberam também nas diferentes leituras realizadas, a partir dessa obra. Da mesma forma, foi possível perceber que, mesmo em um grupo que reside na mesma cidade, em uma mesma época, as relações manifestadas foram bastante diversas entre si. Chamam-nos a atenção os diferentes aspectos levantados pelos alunos, para justificar ou não a seleção das obras para a exposição. Suscitam especialmente uma discussão em relação à produção de significados, a partir das imagens.

A pesquisadora Inés Dussel, que vem desenvolvendo diversas pesquisas sobre o tema da imagem na escola, trata de questões envolvendo a produção de sentidos, e vê essas criações não apenas como símbolos iconográficos, mas sim como acontecimentos. Segundo a autora, a produção de significado é vista na medida em que se instaura por meio de uma rede, isto é, dentro de certa cultura visual, bem específica (DUSSEL, 2009). Ao manifestarem o desejo de fazer “chapinha” na Vênus de Botticelli, estão aí postas questões

relacionadas à beleza feminina, tão inerentes ao nosso tempo. Se esta mesma obra fosse apresentada a outras crianças, em outro contexto cultural, certamente as questões apontadas seriam outras.

Por conseguinte, mais uma vez sublinhamos o quanto a imagem não se apresenta jamais como absoluta ou determinada: ela se constrói na relação com o observador (DUSSEL, 2009). A verdade ou a realidade está justamente nessa troca, nessa interação, e por isso será sempre diversa, plural, com possibilidades múltiplas de nos surpreender. Considerando essa perspectiva, somos convidados a viver (e a compartilhar) diversas formas de significação, a partir do encontro com as imagens.



Cesta de Maçãs – Paul Cézanne, 1895.

O olhar infantil, nesta pesquisa, também foi composto por alguns enunciados contemporâneos, voltados à infância e inclusive a aspectos relativos aos cuidados de meninos e meninas. Neste sentido, observei, na apreciação de diversas obras, certas considerações que as crianças faziam, e que davam a ver a emergência de alguns discursos circulantes. Falo de um olhar moralizante, que os leva a censurar algumas obras, sob os mais diversos pretextos. Destaco a fala de um aluno, em relação à obra de Paul Cézanne, *Cestas de Maçãs* (1895).

Anderson – Eu gostei daquelas frutas que estão em cima da... Não sei o que é aquilo. E também, gostei das bolachas e não gostei daquele vinho lá que é proibido pra criança tomar. Tinha que tirar o vinho.

Ao apreciar a pintura, o menino aponta questões que o agradam na obra; no entanto, ao presumir que a garrafa em cima da mesa poderia ser de vinho, ele sugere que o objeto seja retirado, porque álcool é proibido para crianças. Surpreendi-me com essa observação. O menino sublinhou que aquela obra

não poderia integrar nossa exposição – afinal, poderia sugerir o consumo de algo proibido às crianças. O olhar que ele dedica à obra é permeado, como vemos, pelos discursos de proteção à infância, e ainda parece revestir-se de uma espécie de moralismo, aprendido e aplicado, neste caso, à obra de arte. A reiteração de normas e regras, de discursos tomados como verdade hoje, permeiam os modos de as crianças se relacionarem-se com o mundo, de tal forma que parecem não separar-se inclusive de prática de apreciar uma obra de arte.



A Primavera - Sandro Botticelli, 1482.

Esse modo de ver se dá também no que se refere à nudez e à sexualidade nas imagens artísticas. Ao ver *A Primavera* (1482) de Sandro Botticelli, vários alunos se manifestaram contra as roupas transparentes e as pessoas “peladas”. Destaco alguns trechos dessa conversa.

Felipe – Eu não gostei dela porque parece que tem algumas pessoas que estão peladas.

Jamilly – Eu achei que não pode entrar na exposição. Parece que tem umas pessoas que estão peladas.

Anderson – Eu não gostei por causa daquele anjinho pelado que tá voando, e as pessoas não iam gostar de pessoa pelada.

Kaleo – Eu achei muito feio. Um monte de pessoa pelada. Parece que aquele homem lá, tá dando um tapa na maçã e aquela mulher abraçadinha na outra.

Marcos – Eu acho que não devia entrar, eu não gostei. O homem tá dando um tapa na maçã e não cuida da natureza. E tem umas mulheres ali que estão botando a mão para cima para tentar se beijar.

Pesquisadora – Que mulheres?

Marcos – Ali ó, ali aquelas três.

O fato de que as mulheres e os homens pintados estavam com roupas leves, um pouco transparentes, desagradou grande parte das crianças. Mesmo a figura do anjo (o cupido), na forma de um corpo infantil, não teve sua nudez despercebida. Não era admissível, para minhas crianças, expor na mostra uma imagem com tais características. “As pessoas não iam gostar de pessoa pelada”. Aliada à nudez, está a própria questão da sexualidade. Uma menina comentou que as três mulheres dançando estariam, na realidade, tentando se beijar. Esse é outro elemento que impediria, na opinião da criança, a exposição da obra. Ainda que na escola as crianças sejam incentivadas à aceitação das diferentes formas de sexualidade e gênero, isso não as impede de “proibir”, por exemplo, a exibição de uma imagem, na qual mulheres pudessem estar se beijando. Ou seja, ainda que exista um movimento de aceitação, de tolerância, permanece a memória do que deve ser evitado, com a conseqüente sugestão de não exibir imagens nas quais apareçam manifestações sexuais, divergentes daquilo que, afinal, continua sendo a “norma”.

Ainda em relação à obra de Botticelli, retomo a manifestação de um menino que desqualifica a obra, em virtude de que nela apareceria um homem dando um tapa na maçã. Isto para ele seria indício de que falta de cuidado com a natureza, com o meio ambiente. É bastante presente, tanto nas atividades educativas nas escolas como também amplamente disseminado nas diferentes mídias, a urgência de cuidarmos do planeta e de seus recursos. Essa urgência é povoada de enunciados referentes ao cuidado com a natureza, com os animais, numa crítica implícita ao impacto que nosso estilo de vida ocasiona ao planeta. Essa discursividade está viva ali, nos comentários das crianças que, afinal, nasceram justamente em um tempo no qual as questões ambientais passaram a ser disseminadas amplamente. A nudez, a sexualidade e as questões relativas aos cuidados ambientais são temas que mobilizam uma rede de enunciados contemporâneos. Essas questões não apenas integraram o olhar das crianças como, em muitos momentos, foram determinantes nos modos de apreciação das imagens. O menino gostou da obra de Paul Cézanne; no entanto, o fato de que havia uma garrafa de vinho em cena foi suficiente para desqualificar aquela pintura, interditando sua exibição na escola.

Mesmo que o olhar das crianças para com as imagens fosse fortemente preenchido por um devaneio, por um ímpeto criador, não se pode ignorar que a relação do sujeito com diferentes imagens se dá, também, dentro de um regime de visibilidade, como vimos, que é de próprio de um tempo e um contexto social. Pedro Hussak, ao retomar as considerações de Rancière sobre política e imagem, afirma que

A imagem jamais pode ser pensada de modo isolado, mas necessariamente dentro de uma *imagérie*, ou seja, um regime de relações entre elementos e funções das imagens. Essas operações consistem em estabelecer relações do todo com as partes, entre a visibilidade e o poder de significação, entre os afetos acoplados à imagem e os efeitos que eles criam, entre as expectativas e as realizações ou frustrações (HUSSAK, 2011, p. 102, grifo do autor).

A *imagérie* apontada por Hussak se aproxima do regime de visualidade, da cultura visual, de que nos fala Inés Dussel. A leitura de imagens se constitui, certamente, em uma prática social. O olhar do espectador em direção à obra é, sobretudo, um olhar histórico; ou seja, interpelado pelas questões de seu tempo. A fruição das imagens não se encerra apenas a partir do estímulo nervoso que nos permite apreender formas, cores e sombras. Quando falamos em regime de visualidade, tratamos de um aprendizado sensorial, como também de questões temporais e sociais. As imagens “se imbricam com os significados e com a dinâmica dos afetos”, de modo que a relação entre espectador e imagem é composta não apenas por experiências estéticas anteriores ou por uma imaginação poética, como também por regras e modos de nos relacionarmos com as imagens, próprios de um determinado tempo histórico. Neste sentido, o olhar do espectador não será jamais apenas individual; não se furtará a questões que lhe são contemporâneas.

Em contrapartida, a arte, com seus próprios meios expressivos, “oportuniza uma recombinação de signos capaz de desestabilizar as evidências dos discursos dominantes” (MARQUES, 2014, p. 70). A arte constrói reagenciamentos materiais entre os signos e as imagens, de modo a alterar as relações entre o que vemos e o que dizemos, entre o que estamos fazendo e o que podemos fazer. Ela joga “com a ambiguidade das semelhanças e a instabilidade das dessemelhanças”, gerando uma re-disposição “um rearranjo

singular das imagens circulantes” (RANCIÈRE, 2012, p. 34). A arte abre lacunas e, em seus desvãos, oportuniza a alteração e ampliação dentro do regime visual.

Deste modo, nosso olhar é composto tanto pelas questões subjetivas e que mobilizam devaneios e nossa imaginação poética, quanto pelo regime de visualidade no qual estamos inseridos e os discursos e enunciados contemporâneos, que igualmente nos constituem.

8. Considerações finais: o horizonte movente da questão

Gabriel – Isso daí parece uma cidade no dia do Halloween e uma onda bem grande vai invadir a cidade. Ali ó sora, dá pra ver onde o Isaac falou que era tornado parece umas ondas. E as árvores estão quase destruídas e daí as pessoas não vão poder respirar, porque sem as folhas



das árvores as pessoas podem morrer. Porque daí vem aquele cheiro a gente não consegue respirar e se cair as folhas das árvores as pessoas que moram lá também vão morrer.

Uma noite estrelada – Vincent Van Gogh, 1889.



O Espelho – René Magritte, 1963.

João – Parece uma janela do tempo.

Marcos – Eu acho que deve entrar porque a janela tá refletindo meio que uma mentira que lá fora tá de dia e daí a janela tá abrindo e daí é de noite. Porque tá escuro ali no meio.

O motivo não é “causa” passada, mas a inquietação do fazer-se no presente: é o que vai surgir e, ao mesmo tempo, o que guia esse surgimento. [...] Portanto, nesse estudo, não há percursos traçados até um final feliz mas apenas um horizonte movente apontando para o ainda não pensado que volta a rondar a questão.

(Sandra Richter).

Utilizo-me das palavras de Sandra Richter para pensar sobre o processo da pesquisa realizada, e os achados que pude elaborar. Iniciei o percurso com o interesse de pensar os modos como as experiências com as imagens, pelas crianças, podem ser vistas, do ponto de vista de algumas elaborações teóricas. Meu desejo foi o de *pensar com as crianças* elementos constituintes da experiência que elas têm com imagens. Deste modo, não me dediquei a analisar suas falas, mas, *com elas*, pensar sobre o olhar infantil na sua relação com a arte. As contribuições das crianças que participaram desta pesquisa direcionaram minhas discussões e me lançaram a novas questões. Estas, ao me intrigarem, puseram meu pensamento em movimento, fazendo com que eu me aprofundasse teoricamente. Deste modo, não desejei simplesmente usar as manifestações infantis para exemplificar ou justificar o pensamento teórico dos autores que escolhi. Pelo contrário, foram justamente as questões colocadas pelas crianças que me apontaram a necessidade de estudar.

Certamente, ao encerrar a escrita, faço-o plena de novas questões, que se colocaram para mim, durante este processo. Ao realizar uma pesquisa *com crianças*, sabia desde o início estar assumindo alguns importantes desafios. O principal deles, acredito, foi o de criar uma metodologia que atendesse a minha perspectiva teórica e, sobretudo, que reivindicasse maior espaço de criação e autoria às crianças participantes. Outro desafio relevante foi o de selecionar as imagens que comporiam este trabalho. E, em meio aos dilemas e às situações que eu mesma fui criando, junto com as crianças, na realização deste estudo, vi-me ainda diante da difícil tarefa de selecionar aqueles eixos que iriam ser tratados com maior visibilidade – considerando a riqueza das falas infantis. O

volume de material gravado me possibilitaria compor outras análises, diferentes das que aqui realizei.

Ao pensar *com elas*, tive acesso a uma variedade de relações e criações, que vi serem possíveis, a partir das imagens artísticas. O modo como as crianças discutiram elementos das obras e ao mesmo tempo se entregaram a criar – tudo isso me intrigou muito. Durante todo o processo, confesso que fiquei curiosa antecipadamente, imaginando o que eles falariam, quais os elementos lhes chamariam mais a atenção. Ainda que ali, naquele espaço, eu ainda ocupasse a posição de professora, senti que eles se permitiram manifestar-se, entrar em devaneio, sem se preocupar com acertos ou erros no que falavam. Em alguns momentos, inclusive, discordaram de algumas informações que lhes dei. Durante a primeira intervenção, ao apreciarem a pintura, *A*



Betty – Gerhard Richter, 1988.

Traição das Imagens, revelei o que estava escrito abaixo da pintura do cachimbo. Minha declaração provocou estranheza e muitos disseram não concordar. Vários alunos manifestaram-se, dizendo que para eles aquilo era um cachimbo, e que meu comentário, ou até mesmo intenção do pintor, não importava muito. Ao conversarmos sobre a pintura *Betty*, de Gerhard Richter, as crianças pensaram que se tratava de uma fotografia. Quando informei que a imagem era na realidade uma pintura, muitos puseram-se fortemente contrários à minha opinião:

Pesquisador – Vocês acham que essa obra é uma fotografia ou uma pintura?

Turma – Uma fotografia.

Pesquisadora – Mas essa obra não é uma pintura, é uma fotografia.

Gabriel – Não é sora?

Bárbara – Eu não acreditei sora, eu não acreditei.

Pesquisadora – Por quê?

Bárbara – Porque parece uma foto.

Gabriel – É uma foto.

Pesquisadora – Muda a opinião de vocês, sobre a obra?

Laura – Eu não acredito que é uma pintura eu acho que é uma foto. Também desenhar todos os fios de cabelo, aquelas...

Pesquisadora – É, mas é uma pintura.

Kaleo – Para mim é uma foto, porque da onde ele vai tirar aquela cor lá.

Bárbara – Eu não acredito. Eu acho que é uma foto.

Marcos – Eu acho que é uma fotografia.

Não me detenho aqui na discussão da impressão de realidade da pintura, que põe em dúvida as conclusões das crianças. Destaco, sim, o fato de que minha fala (ou uma verdade externa à imagem) não se sobreponha a suas impressões pessoais. Nem mesmo minha posição de professora, de alguém que certamente detém certa autoridade, mudou o que aquela imagem dizia a eles. Penso residir nesse fato uma interessante discussão, ainda a ser complexificada. Refiro-me ao fato de que, ao mesmo tempo em que as crianças negociaram sentidos no coletivo (a partir das sínteses e das opiniões dos colegas), elas igualmente se resguardaram a, em alguns momentos, reivindicar o direito de pensar diferente. Em outras palavras: fizeram prevalecer o que a imagem produzia, genuinamente, *nelas*. Uma imagem passava a existir por aquilo que produzia em cada uma das crianças, pelas outras imagens que criavam, a partir do que lhes era mostrado.

O modo como as crianças trabalhavam as obras dava a ver um fazer artesanal. Um processo de dobrar, reconstruir, extrapolar, de modo que a imagem se tornasse o que cada um dela fizesse. Por isso, minhas intervenções em alguns momentos eram até desconsideradas, e a própria materialidade da pintura era transformada, criada em outras imagens. A obra de arte não foi reverenciada na condição de mero produto, como simples materialidade, e sim

era acolhida e trabalhada como algo *do* sujeito, como também obra de cada um.

Pensar a arte a partir do que ela é, para o espectador, e inclusive nesta relação determinar o que é ou não arte, converge para discussões caras à própria ideia de “arte contemporânea”. Penso que, a partir das questões colocadas em jogo por esse pensamento artístico, o modo de ver e o regime de visualidade do nosso tempo se alteraram. Destaco que, mesmo ao apreciarem obras com características representacionistas, as crianças não se detinham apenas nos elementos materiais expostos, para formular seus pensamentos. Elas utilizavam estratégias diversas de recriação, trazendo sempre contribuições – característica inerente à própria arte contemporânea. Acredito assim que desenvolver um olhar sensível e aberto à imaginação poética e ao devaneio passa também por oportunizarmos o contato com diferentes manifestações artísticas: das clássicas às contemporâneas.

Dediquei-me nesta pesquisa a valorizar e apontar o potencial criador das crianças, no sentido de sair do instituído e acionar a imaginação poética, sabendo, no entanto, que qualquer um de nós realiza esses processos dentre de um regime de visualidade e em meio a uma rede discursiva própria de nosso tempo. Portanto, o olhar que as crianças dirigem para a arte e o modo como se relacionam com ela é composto por elementos que não se separam de sua cultura. Os modos de ver são uma construção social, pautados pelo que “merece” ou não ser visto (MARCELLO, 2012). Portanto, diversas instâncias sociais (mídias, museus), entre elas a escola, “participam ativamente na construção de nós mesmos como sujeitos videntes” (idem).

Ao invés de, como professores, realizarmos propostas “sem intencionalidade”, sob o pretexto de que a experiência com a arte é individual e subjetiva, é importante estabelecermos um ambiente que favoreça o ato de compartilhar experiências sensíveis, de estranhamento e surpresa (RICHTER, 2012). Falo aqui de uma proposta que problematize

(...) não apenas a familiaridade com que recebemos algumas imagens e a estranheza com que recebemos outras, mas também o modo como somos convidados ou não a questionar,

problematizar, desconstruir, justamente a familiaridade/estranheza que elas nos provocam (MARCELLO, 2012, p. 3)

Criar esse ambiente, de trocas e de contato com diferentes manifestações artísticas, demonstra que aprofundar a linguagem plástica e visual envolve mais do que apenas produzir materiais. Envolve um aprofundamento da relação ente infância, linguagem e produção de sentidos. A formulação dessas estratégias, a criação de um ambiente acolhedor, em que a negociação de sentidos se faça presente, exige do professor uma postura de professor-curador. Marcello (2012) nos auxilia ao pontuar que o professor-curador realiza uma escolha interessada dos materiais e das práticas a serem desenvolvidas e, sobretudo, o faz, ao mesmo tempo em que estabelece relações entre eles. O trabalho de curador do professor se dá justamente ao ampliar possibilidades de experimentação da arte. O professor “traça, alinha, relaciona, mas também sugere e propõe traços, alinhamentos e relações que não estavam lá, dados” (MARCELLO, 2012, p. 6). Existe um trabalho criador do professor, no momento em que torna algo visível, para “além das obras em si mesmas, mas também aquém de um sentido totalizados acerca delas” (idem).

A proposta de defendo aqui amplia o repertório imagético e artístico das crianças, ao mesmo tempo em que fortalece sua imaginação poética e a possibilidade de que a arte gere outras imagens. Bachelard afirma que

(...) é preciso ter algo mais que imagens reais diante dos olhos. É preciso seguir essas imagens que nascem em nós mesmos, que vivem em nossos sonhos, essas imagens carregadas de uma matéria onírica rica e densa que é um alimento inesgotável para a imaginação material (BACHELARD, 1989, p. 20).

Neste jogo, no qual não existe divisão entre sujeito o objeto, a imagem artística repercute e multiplica-se, a ponto de gerar tantas outras. Ao pensar nas imagens construídas pelas crianças desta pesquisa, nos mundos e personagens criados, e nas próprias palavras que elas ressignificaram, não considero que desenvolveram um pensamento ou um saber menor ou menos

complexo. Penso que elas apontam, discutem e elaboram pensamentos que se inserem também em um debate acadêmico sobre arte, imagem e infância.

Gareth Matthews, professor de Filosofia na University of Massachusetts, acompanhou durante um ano um grupo de alunos da 7^a. série de uma Escola de Ensino Fundamental em Amherst. Seu trabalho com o grupo consistia em demonstrar o que era a filosofia antiga, motivando os alunos a refletir sobre temas que interessaram a filósofos clássicos (MATTHEWS, 1999). Ao concluir o trabalho, retomo um trecho de uma fala realizada por Gareth Matthews (1999), depois de um ano de pesquisa com crianças:

Não considero que as crianças fazem pré-filosofia, nem protofilosofia, nem que meramente recapitulam um raciocínio que já pode ser encontrado na história do nosso tema. As vejo, antes, somando-se ao grande diálogo filosófico e fazendo a sua própria contribuição original ao mesmo. Quando digo que tenho pessoalmente aprendido alguma coisa com cada uma das discussões que apresentei esta noite, não estou externando uma humildade inadequada. O que digo é, simplesmente, verdade. Meu pensamento a respeito desses temas tem sido influenciado pelas contribuições que essas crianças têm feito para o nosso diálogo comum (MATTHEWS, 1999, p. 37-38).

Entendo, como o autor, que as crianças, em suas construções, nos elementos que colocam em jogo, nos modos como alteraram a ordem instituída, contribuem para a ampliação dos saberes mais amplos, inclusive teóricos, constituídos sobre arte, imagem e infância. Minha intenção, com este trabalho, foi justamente apostar nas discussões infantis como forma de despertar novos pensares em relação à infância e à arte. Suas criações, o modo como encadeiam seu pensamento, me mobilizaram a aprofundar estudos, a procurar novos saberes. Implicaram, também, em um questionamento sobre minhas práticas pedagógicas e o modo como eu, professora, estou contribuindo para a formação de sujeitos “videntes”. E, ao movimentarem meu pensamento e minhas crenças, movimentaram também meu horizonte, em direção a novas questões, profissionais e existenciais.

9. Referências

- ABREU, Elane; VELASCO, Nina. De 1965 para cá: contando o tempo de Opalka na pintura e na fotografia. *Discursos fotográficos*, Londrina, v.5, n.6, p.77-98, jan./jun. 2009.
- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte, UFMG, 2008.
- ALVES, Cauê. A curadoria como historicidade viva. In: Ramos, Alexandre (org.). *Sob Ofícios de Curador*. São Paulo: Ed. Zaouk, 2010, p. 43 – 58.
- ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- AUMONT, Jacques. *A Imagem*. Campinas: Papyrus, 2002.
- BACHELARD, Gaston. *A Água e os Sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BACHELARD, Gaston. *O Ar e os Sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BACHELARD, Gaston. *A Poética do Devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BARROS, Jane Fischer. *Entre-as-linhas da Escola: possibilidades de circulação da palavra*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. 144 p.
- BARTHES, Roland. O terceiro sentido. In:____. *O Óbvio e o Obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, p. 46-61.
- BARTHES, Roland. *A Câmara Clara: nota sobre a fotografia*. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Edição Especial Saraiva de Bolso. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia Beatriz Iwaszko (Orgs.). *Ser Professor é Ser Pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BENJAMIN, Walter. *Mágia e técnica, arte e política*. (Obras escolhidas, v. 1). São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002.

BUORO, Anamélia Bueno. *Olhos que Pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002.

BENJAMIN, Walter. *Haxixe*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

CARVALHO, Osvaldo. Você está vendo o que eu estou vendo? A homenagem à cor de Julio Leite. *Arte & Ensaios* n. 27. Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/ Escola de Belas Artes, UFRJ, dezembro 2013, p. 67 – 70.

CAUQUELIN, A. *Teorias da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CINTRÃO, Rejane. Sobre o ofício de Curador. In: Ramos, Alexandre (org.) *Sob Ofícios de Curador*. São Paulo: Ed. Zaouk, 2010, p. 15 – 42.

CORSARO, W. A. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTELLO, Diamuid. Aura, rosto, fotografia: releer a Benjamin hoy. In: USLENGHI, Alejandra (Comp.). *Walter Benjamin: Culturas de la imagen*. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2010, p. 99 – 40.

CUNHA, VIEIRA da. Susana R. ; LINO, Dulcimarta ; VARGAS, Lisete A. M. ; SOUZA, L.F.; RICHTER, Sandra ; SANTOS, Vera Lucia Bertoni dos (Orgs.). *As Artes no Universo Infantil*. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.125, p.161-179, 2005.

DIDI-HUBERMAN, Georges. A inelutável cisão do ver. O evitamento do vazio: crença ou tautologia. In:_____. *O Que Vemos, o Que nos Olha*. São Paulo: Editora 34, 2010, p. 29-48.

DIDI-HUBERMAN, Georges. De semelhança a semelhança. *Alea – Estudos neolatinos*. vol. 13, n. 1, janeiro-junho, 2011, p. 26-51. Texto disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alea/v13n1/a03v13n1.pdf>

DIDI-HUBERMAN. Quando as imagens tocam o real. *PÓS: Revista do Programa do Pós-Graduação em Artes da escola de Belas Artes da UFMG*, vol.2, n.4, nov. 2012, p. 204-219.

DUCHAMP, Marcel. O Ato Criador In: BATTCKOCK, Gregory. *A Nova Arte*. São Paulo. Perspectiva: 2004

DUSSEL, Inés. Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafios. *Nómadas*, n.30, p. 180-193, 2009.

DUVE, Thierry. Cinco reflexões sobre o julgamento estético. Trad. Patricia Chittoni Ramos Reuillard. *Revista Porto Alegre: Porto Alegre*, v. 16, Nº 27, 2009, p. 43 – 65.

FAVARETTO, Celso F. Deslocamentos: entre a arte e a vida. *ARS (São Paulo)*, 2011, vol.9, n. 18, p. 94-109.

FAVARETTO, Celso F. Arte contemporânea e educação. *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 53, 2010, p. 225-235

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). *Caminhos investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. 1 ed. Rio de Janeiro (RJ), 2005, p. 117-140.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Infância, mídia e experiência. In: GURSKI, Roselene; DALPIAZ, Sonia; VERDI, Marcelo Spalding (Orgs.). *Cenas da Vida Atual. A família, a escola e a clínica*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006. p. 27-40.

FISCHER, Rosa Maria Bueno; MARCELLO, Fabiana de Amorim. Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. *Educação & Realidade*, v. 36, n. 2, p. 505-519, 2011.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cine-autobiografia em Agnès Varda: a potência de fragmentos desordenados de memória. In: DIAS, Cleuza Maria Sobral; PERES, Lúcia Maria Vaz (Orgs.). *Territorialidades: Imaginário, Cultura e Invenção de Si*. Porto Alegre (RS): EDIPUCRS, 2012, v. 7, p. 141-159.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Ditos & Escritos II*. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

FOUCAULT, Michel. Isto não é um cachimbo. In: _____. *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Ditos & Escritos III*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 247 - 263.

FOUCAULT, Michel. O pensamento, a emoção. In: _____. *Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina. Ditos e Escritos VII*. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense, 2011a, p. 94-101.

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2011b.

FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade, Política. Ditos & Escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FRANÇA, Renata Reinhoefer. O ato poético como experiência estética no ready-made de Marcel Duchamp. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais*, EBA, UFRJ, Julho de 2010, p. 94 – 103.

GIANOTTI, Marco. A imagem escrita. *ARS* (São Paulo), 2003, vol. 1, n. 1, p. 91 – 115. Texto disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ars/v1n1/09.pdfT>

JANSON, H.W.; JANSON, A.F. *Iniciação à História da Arte*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

HERMANN, Nadja. *Ética e Estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HUSSAK, Pedro. Rancière: a política das imagens. *Princípios*, v.19, n.32, 2012, p.95-107.

JANSON, H.W & JANSON, Antonio F. *Iniciação à História da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2º Edição, 1996.

KOHAN, Walter Omar. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.35, n.3, p. 125-138, 2010.

LÉVINAS, Emmanuel. *Entre Nós. Ensaios sobre a Alteridade*. Petrópolis: Vozes, 2004.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.37, p. 112-122, 2008.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Inquietudes e experiências estéticas para a educação. *Salto para o Futuro*, v. 7, p. 22-27, 2010.

MANGEL, Alberto. *Lendo Imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. *Criança e Imagem no Olhar sem Corpo do Cinema*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. 237 p.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Seleção, soma e multiplicação: matemáticas do olhar no trabalho com cinema e educação. In: SCARELI, Giovana; GUIMARÃES, Leandro; GUIDO, Lucia (Orgs.). *Cinema, Educação e Ambiente*. Uberlândia (MG): Ed. da UFU, 2012. (NO PRELO).

MARQUES, Ângela. Política da imagem, subjetivação e cenas de dissenso. *Discursos Fotográficos*, Londrina, v.10, n.17, jul./dez. 2014, p.61-86.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Arte, só na aula de arte? *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, set./dez. 2011, p. 311-316.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação & Realidade*, v. 33, n.1, p. 35-48, 2008.

MATTHEWS, Gareth. A criatividade no pensamento filosófico das crianças. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David. *Filosofia e Infância*. Possibilidades de um encontro. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999, p. 23 – 38.

MEDEIROS, Andréa Borges de. Crianças e narrativas: modos de lembrar e de compreender o tempo na infância. *Caderno CEDES* [online], 2010, vol.30, n.82, p. 325-338.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Signos*. Trad. Maria Ermantina G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MERLEAU-PONTY, M. *O Olho e o Espírito*. São Paulo: Ed. Cosac & Naify, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Assim Falou Zaratustra*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 50-64, jan./abr. 2015

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; FLORES, Renata Lucia B.; SANTOS, Núbia de Oliveira; MACEDO, Nélia Mara Rezende. Encontrar, compartilhar e transformar: reflexões sobre a pesquisa-intervenção com crianças. In: PEREIRA, Rita Ribes; MACEDO, Nélia Rezende. *Infância em Pesquisa*. Rio de Janeiro: NAU, 2012, p. 87-107.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. MACEDO, Nélia Mara Rezende. *Infância em Pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SALGADO, Raquel Gonçalves; SOUZA, Solange Jobim. Pesquisador e Criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 138, p. 1019 – 1035, 2009.

PERKOSKI, Norberto. Os sons do silêncio: um devaneio poético. *Letras de Hoje*, v. 41, p. 83-92, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. *O Destino das Imagens*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

RICHTER, Sandra R.S. *A Dimensão Ficcional da Arte na Educação da Infância*. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. (2005)

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que Falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SARMENTO, Manuel J. *Imaginário e Culturas da Infância*. Texto produzido para o projeto POCTI/CED/49186/2002. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

SKLIAR, Carlos. Alteridades y pedagogías. O...Y si el outro no estuviera ahí? *Educação e Sociedade*, n. 79, p. 85-123, 2002.

SOARES, Natália F.; SARMENTO, Manuel J.; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: Estudos sobre Educação – ano XI*, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.