

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Programa de Pós-Graduação em Educação
Estudos sobre infâncias

Camila Bettim Borges

**Por Entre os Dedos: Arte e Crianças
Contemporâneas**

Porto Alegre
2013

Camila Bettim Borges

Por Entre os Dedos: Arte e Crianças Contemporâneas

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Susana Rangel Vieira da Cunha

Linha de Pesquisa: Estudos Sobre Infâncias

Porto Alegre
2013

CIP - Catalog

Publicação

Bettim Borges, Camila
Por Entre os Dedos: Arte e Crianças Contemporâneas
/ Camila Bettim Borges. -- 2013.
179 f.

Orientadora: Susana Rangel Vieira da Cunha.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Pesquisa com Crianças. 2. Arte Contemporânea. 3.
Apropriação. I. Rangel Vieira da Cunha, Susana,
orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Camila Bettim Borges

Por Entre os Dedos: Arte e Crianças Contemporâneas

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

Aprovada em 27 de agosto de 2013.

Prof^a.Dr^a.Susana Rangel Vieira da Cunha – Orientadora

Prof^a.Dr^a. Silvia Sell Duarte Pillotto – UNIVILLE

Prof^a Dr^a. Gládis Kaercher – UFRGS

Prof^a.Dr^a.Leni Vieira Dornelles – PPGEDU / UFRGS

Agradecimentos

Agradeço ao sorriso do Alexandre, ao abraço do Brayan, aos olhares tímidos da Camilly, à intensidade do Cassiel, as dúvidas da Maria Eduarda, às edificações gráficas do Matheus, às cantorias do Miguel, às danças da Valentina, aos movimentos da Vitória e às conversas com a Professora Maria Alice.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Programa de Pós Graduação em Educação pelo ensino e pesquisa de excelência.

Às minhas queridas amigas, Ana Cris, Amanda, Mônica, Cayene, Stéfani, Elisete, Solange, Dadá, Márcia, Raquel, Lisiane, Camila, Rafaela, Dada e Alice Risadinha.

Aos meus pais, Maria Francisca e Jorge pelas oportunidades dadas e pelo amor. Aos meus irmãos, Ana Paula e Felipe por serem os meus primeiros parceiros. Ao meu querido avô Oswaldo, por me mostrar que são os laços afetivos os mais importantes. Aos meus sobrinhos, Jonathas, Ayumi, Pedro e Alicia por me ensinarem a olhar o mundo com suas infâncias.

Ao Marcos, por me acolher com o seu olhar e por estar sempre perto.

Às professoras Dr^a. Gládis Kaercher, Dr^a. Leni Dornelles e Dr^a. Sílvia Pilotto pelas leituras, apontamentos e indicações de caminhos.

E principalmente, à Professora Dr^a. Susana Rangel Vieira da Cunha, que desde 2007 me inspira e convida a pesquisar e pensar sobre e com as crianças e suas infâncias.



*"Queremos olhar as nuvens,
Queremos tomar o sol e cheirar o sal,
Francamente não se trata de incomodar ninguém,
É tão simples: somos passageiros."*

Pablo Neruda (2012, p.21)



SUMÁRIO

1. Proposições...	18
2. Entrelaçando as Possibilidades.....	25
2.1 Entre as Brumas.....	34
3. Art(E)nfant.....	41
4. Por Caminhos Inventados.....	69
4.1 A Turma 10A.....	70
4.2 Fundindo Peças: A Plasticidade da Pesquisa com as Crianças e seu Contexto.....	76
4.3 <i>Recambiando</i> : Quando a Pesquisa Não é Apenas do Pesquisador.....	93
4.4 A Cozinha da Pesquisa	103
5. Entre Lugares.....	108
5.1 <i>"Pintá, Escrevê, Lê e Vê as Coisinha"</i> – Percepções De Arte.....	112
5.2 <i>"É assim! ó bota a tinta assim, ó daí vai tchi, tchi, tchi"</i> – Processos de Criação: Usos e Invenções.....	126
5.3 <i>"Fazendo isto eu sinto..."</i> – A Arte Quando Atinge os Afetos	143
6. <i>"Eu ainda não terminei"</i> – Do que ainda escorre....	157
7. Referências	163

8. Apêndice.....	174
8.1 Apêndice I - Termo de Concordância da Instituição Educacional	175
8.2 Apêndice II - Termo para Entrar na Brincadeira.....	178
8.3 Apêndice III - Termo de Consentimento dos Pais e/ou Responsáveis	179
9. Lista de Imagens	180



Brayan
Setembro/2012

RESUMO

O presente estudo buscou compreender as relações que as crianças estabelecem com a arte contemporânea quando a mesma é apresentada, discutida e explorada no contexto escolar. Refletindo sobre a desarticulação e lacuna existente entre a arte contemporânea e a concepção de arte escolar, pensada somente como um produto e aquém de um processo, esta pesquisa se propôs a investigar junto às crianças como elas se articulam com a arte contemporânea, a partir de ações propositivas que ampliam suas formas de perceber os materiais e objetos do cotidiano. Neste sentido, a arte contemporânea serviu para pensar a metodologia de pesquisa e as crianças. Sendo utilizadas referências artísticas como: Marcel Duchamp, Joseph Kosuth, Nelson Leirner, Lia Menna Barreto e Sandro Ka, investigação ancorou-se teoricamente nos estudos sobre Pesquisas com Crianças (Pereira, Rabello de Castro, Tomás, Sarmiento), nos estudos da Arte Contemporânea (Archer, Cauquelin, Chiarelli e Canton), e nos estudos que discutem acerca das Crianças Contemporâneas (Dornelles e Heywood). Tratou-se, portanto, de uma investigação realizada dentro de uma escola pública na cidade de Porto Alegre/RS, com um grupo de nove crianças de um primeiro ano. Para este estudo foram realizadas duas semanas de observação, dezessete encontros, além de uma visita ao MARGS – Museu de Arte do Rio Grande do Sul – ocorridos entre os meses de julho a dezembro de 2012. Como recursos metodológicos, foram utilizados os encontros propositivos – denominados metodologicamente como “*Encontros Crianceiros*” – os registros audiovisuais, diário de campo da pesquisadora e os materiais explorados e

produzidos pelas crianças. As perguntas centrais deste estudo: como as crianças se relacionam com as modalidades que a arte contemporânea suscita? E como as crianças exploram a arte quando ela adentra a escola? Foram respondidas por meio das análises feitas, que se desdobraram ao longo do período da pesquisa com as crianças. As concepções sobre arte, as maneiras como seus processos de criação ocorreram e suas relações com a materialidade, e ainda, a experimentação dos objetos por meio dos afetos estabelecidos foram os eixos principais de análises. O estudo destaca a potência existente no encontro entre as crianças e a arte contemporânea, principalmente no que se refere à proximidade e receptividade dos pequenos com as modalidades da mesma. Além disto, a pesquisa demonstra através dos processos de criação das crianças como estes são encharcados de significados e relações externas ao contexto escolar, que emergem em suas experimentações, assim como os afetos e enfrentamentos que se estabelecem na exploração, ressignificação e apropriação dos materiais e materialidades. Ao aproximar os pequenos da arte contemporânea, este estudo dá suporte para que se pense e discuta as articulações existentes entre arte e crianças nos contextos escolares, e o quanto estas relações podem ser pautadas pelos processos de experimentação e ressignificação, além de serem possibilidades de ampliação de repertórios, tanto para crianças, quanto para os educadores.

Palavras -Chave: Arte Contemporânea. Pesquisa com Crianças. Apropriação.

ABSTRACT

This study sought to understand the relationships that children have with contemporary art when it is presented, discussed and explored in the school context. Reflecting on the disarticulation and gap between contemporary art and design art school designed only as a product and a process falling short, this research proposes to investigate with the children how it relates to contemporary art, from purposeful actions that expand their ways of perceiving the materials and everyday objects. In this sense, contemporary art served to think about the research methodology and the children. Being used as artistic references: Marcel Duchamp, Joseph Kosuth, Leirner, Lia Menna Barreto and Sandro Ka. The research anchored itself theoretically in studies on Research with Children (Pereira, Rabello de Castro, Tomás, Sarmiento), Studies of Contemporary Art (Archer, Cauquelin, Chiarelli and Canton), and researchers who discuss about the Contemporary Children (Dornelles and Heywood). It was, therefore, an investigation into a public school in the city of Porto Alegre / RS, with a group of nine children of a first year. For this study were made twice weeks of observation, seventeen meetings, plus a visit to MARGS - Art Museum of Rio Grande do Sul - occurred between the months from July to December 2012- As methodological resources were used in propositional meetings - as methodologically called "Encounters Criançeiros" - audiovisual records, the researcher's field journal and materials exploited and produced by children. The central questions of this study: how children relate to the

modalities that contemporary art raises. And how children explore art when it enters the school? Were answered through of the analyzes performed, which unfolded over the period of research with children. Conceptions of art, the ways their creative processes occurred and its relationship with materiality, and also experimentation of objects using of affections were established the main axes of analysis. The study highlights the potency existing in the meeting between children and contemporary art, especially in relation to the proximity and responsiveness of children with the same modalities. Apart from this, research demonstrates through the processes of creation of children as they are drenched in meanings and relationships outside the school context, that emerge in their experimentations, as well as affections and confrontations that are established in the exploration, redefinition and appropriation of materials and materiality Approaching the children of contemporary art, this study supports that think and discuss the joints between art and children in school contexts, and also how these relationships can be guided by the processes of experimentation and reframing as well as being possibilities expansion of repertoire, both for children and for educators.

Keywords: Contemporary Art. Research with Children. Appropriation.



Vitória
Julho/2012

1. Proposições...

Porto Alegre, julho de 2012.

"Naquela manhã de julho a chuva tinha dado uma trégua. Organizei meus materiais e sai caminhando em direção à parada de ônibus. Durante este trajeto, minha cabeça não parava de pensar no encontro que iria ter nos próximos 40 minutos e no quanto este seria importante para mim. Cheguei em frente a escola e tudo parecia calmo. Adentrei o local e logo fui encaminhada para a sala da turma 10A . Por lá vinte olhos curiosos fitavam-me e perguntavam quem eu era e o que fazia ali. Não respondi nada, apenas sorri. A professora então, diz que eu sou uma pesquisadora e que faria um estudo com eles. Neste momento, os pequenos olhos cheios de curiosidade e mistério e suas bocas cheias de palavras, perguntam-me sobre o que eu iria pesquisar e antes que eu conseguisse proferir qualquer palavra, um pequeno salta a minha frente e diz:

-Eu sei o que é pesquisar! É procurar coisas!"

Início com este trecho do meu diário de campo, que considero significativo e essencial para a escrita deste trabalho, bem como para entendimento de sua estrutura, enquanto uma pesquisa que entende as crianças enquanto participantes deste processo de construção que *procurou muitas coisas*.

Esta, talvez, seja uma pesquisa de trajetórias e encontros. Trajetórias minhas enquanto pesquisadora e educadora que pensa na potência entre arte-educação e as crianças... E as trajetórias dos pequenos, enquanto seres curiosos, instigantes, provocativos, interessados, reclamões, alegres, entusiasmados, que fazem parte deste pensar. Assim construir as pontes e conexões para o criar, o recriar, o estabelecimento de vínculos, sensibilidades, afetos, significar, re-significar..., foram os elos que percebi como fundamentais entre o meu eu criança e as crianças desta pesquisa, para conseguir fazer do meu papel, enquanto pesquisadora, não somente algo cartesiano, mas para colocar-me como uma narradora dos acontecimentos compartilhados com as crianças ecoando por estas folhas. Inúmeras vezes penso o motivo de eu me interessar tanto pelas crianças, por tentar compreender, mesmo que parcialmente, suas infâncias, e neste ir e vir reflexivo retorno imediatamente à infância que tive. Entendo, pois, que o fazer-se educador e pesquisador com crianças, requer muitas doses de lembranças, alteridade, sensibilidade e intimidade com os universos envolvidos.

Aproximo-me inteiramente a Manoel de Barros quando em seus poemas, ele utiliza-se de suas lembranças de infância e do uso criativo de palavras para falar da criança que ainda o habita. O poema permite-se ver o mundo através da retina das crianças e da intimidade que temos com as coisas do mundo.

A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (BARROS, 2003).

Porém, adentrar nestes universos, tanto da arte como e principalmente, o das crianças, não é algo simples. É preciso “autorização” das crianças para fazer parte do seu mundo, para poder compreender suas lógicas e intenções e requer que tenhamos respeito, atenção, escuta e um deslocar-se constante da posição de adulto para deixar-se olhar com os olhos das crianças, para deixar-se encantar e surpreender-se com seus pequenos grandes achados.

Compreendo assim, a arte e as crianças como potências de múltiplas linguagens, ímpares e criadoras, que

se constituem de matérias do acaso, de experiências e lembranças, de tempos-espacos próprios. Kohan (2004 p.63) vai tratar a infância “como intensidade, um situar-se intensivo no mundo: um sair sempre do seu lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados.”. Assim, é a partir destes encontros que surge este trabalho. Das infinitas possibilidades entre as crianças e a arte, de seus fazeres, processos e experiências.

Porém, como bem sabemos as trajetórias não são sempre lineares, mas sim, feitas de muitos acasos, redefinições e incertezas. Lançar-me junto às crianças em uma pesquisa que proporcionasse o fazer delas com a arte dentro da escola, tornando este encontro um lugar de experiência foi um dos desafios desta pesquisa. Justamente, por entender que tanto as crianças quanto a arte falam através do silêncio, comunicam-se por meio das imagens e das ações mínimas de um cotidiano saturado.

Assim, como coisas que se tocam, mas não podem ser pegadas, como matérias que se unem para fins comuns, *“Por Entre os Dedos: Arte e Crianças Contemporâneas”* busca a partir de uma pesquisa realizada com nove crianças com

idades entre seis anos, matriculadas regularmente em um primeiro ano de uma escola pública de ensino fundamental de Porto Alegre, apresentar o que acontece quando estes pequenos constroem seus repertórios a partir de processos de criação que envolvam a exploração de materiais de uso comum da escola, e o quanto estas experiências transformam-se, para as crianças, em momentos de percepção do que talvez a arte pode ser para eles, bem como, na elaborações dos afetos estabelecidos nestas relações.

Apresento, portanto, no segundo capítulo, **“Entrelaçando as Possibilidades”**, as ligações que podem ser feitas entre a arte e as crianças e como esta relação é mais próxima do que pensamos. O terceiro capítulo, **“Art(E)nfant”**, trago as reverberações da Arte aliada a compreensão de quem é esta criança da contemporaneidade a partir do conceito de apropriação proposto pela arte. No quarto capítulo, denominado **“Por Caminhos Inventados”**, apresento a escolha metodológica e a pesquisa com crianças enquanto propulsora para novos pensares com as crianças e a arte, bem como o cenário da

investigação. No quinto capítulo, **“Entre lugares”**, realizo as análises da investigação, a partir dos materiais coletados, construindo uma ligação, uma interlocução com as questões que impulsionam esta pesquisa. Desta maneira, foram constituídos blocos de análise denominados de acordo com as falas das crianças. Sendo eles: 5.1 *“Pintá, escrevê, ler e ver as coisinha” – Percepções de Arte*; 5.2 *“É assim! ó bota a tinta assim, ó daí vai tchi,tchi,tchi” – Processos de Criação: Usos e Invenções* e 5.3 *“Fazendo isto eu sinto...” – A Arte Quando Atinge os Afetos*. No sexto capítulo, **“Eu ainda não terminei” – Do que ainda escorre...**, pontuo as considerações desta pesquisa que não acaba neste objeto de escrita, mas que continuam a ressoar.



Cassiel
Julho / 2012

2. Entrelaçando as Possibilidades

Talvez o meu interesse por estudar e relacionar a arte com as crianças venha da possibilidade de congruência que vislumbro entre estas duas temáticas. Desde o início de minha formação profissional, pesquiso materiais e imagens ligados diretamente ou não à educação que deem conta desta aproximação que vejo. Nestas buscas, acabei focando meu olhar para o campo da arte, das crianças e suas infâncias e percebi o quanto estas áreas ainda são terrenos férteis e agregadores para as discussões na educação, em especial na educação das crianças. Nestes fragmentos de experiência, passei a observar os espaços educativos e não educativos para as crianças e comecei a notar a recorrência de algumas práticas, circunscritas dentro da pedagogia que se destina ao ensino de Artes e que apresentavam atividades semelhantes ano a ano. Rapidamente, podemos pensar nas listas de materiais exigidos anualmente pelas escolas, como exemplos destas ações repetidas, visto que possuem como base os mesmos materiais, como folhas tamanho A4 brancas, lápis de cor, giz de cera, tinta guache, pincel nº05, um lápis preto comum... Para além desta lista,

trago um exemplo extraído do meu caderno de anotações¹, quando da observação em uma escola de educação infantil.

- Crianças! Diz a professora.

- Sentem-se em seus lugares, peguem o pedaço de papel crepom que está na mesa, rasguem pequenos pedaços e façam bolinhas para colarmos no pintinho da nossa fazenda!

Ações como a descrita acima, nomeadas e entendidas nas escolas como atividades artísticas, levam-me a questionar o que pensam os educadores sobre arte quando propõem ao grupo de crianças atividades deste cunho. Percebo nestas ações, um pensar sobre a arte enquanto um produto, longe de vê-la e entendê-la como um processo que não se finda com a obra pronta, mas que se propaga em cada olhar e pensamento configurando assim, novas relações e entendimentos. Pode-se inferir que há, talvez, escondido nestes exemplos de atividades, uma leitura dos professores de que as crianças não conseguem

¹ Caderno de anotações – Porto Alegre, agosto de 2007.

elaborar seus pontos de vista com base unicamente no que pensam ou no que produzem. Atrelado a esta ideia, podemos evidenciar a concepção de que um “bom trabalho” é sinônimo de uma “boa e bela arte”, e que, portanto, deve ser ordenado, retilíneo, organizado, limpos e bem feitos, ausentando-se dos borrões, erros ou deformidades de linhas. Podemos ainda inferir, que há nestas concepções, uma busca desenfreada pela representação de um modo que traga a realidade para o “trabalho da criança”. E este movimento não se dá à toa, afinal, fomos todos ensinados por muitos anos de que esta era a função da arte, e por suposto, realmente foi. Durante algum tempo, eram os pintores que exprimiam através de suas pinturas a realidade existente. Eram eles os “senhores da verdade” e foi a partir deles que construímos nossa história visual. Um exemplo disto no Brasil é o quadro “Independência ou Morte”, de Pedro Américo (1888) que retrata a proclamação da Independência do Brasil. Hoje em dia, esta pintura é criticada e discutida por inúmeros historiadores que colocam a prova as reais condições em que o épico momento ocorreu, porém, o fato é que esta

pintura assumiu um lugar no imaginário coletivo sobre este momento histórico e político do Brasil e diz de um tipo de arte proposto para a época: a arte que contava uma realidade.

O artista Joseph Kosuth (1945 -) em sua obra *"One and Three Chairs"* (1965), instiga-nos a pensar nestas profundas relações e reflexões que a arte incita quando nos apresenta três formas diferentes, utilizando materialidades do nosso cotidiano, para pensarmos sobre "o que é uma cadeira". Ele coloca no espaço uma cadeira física, uma imagem em fotografia e a descrição etimológica da mesma, mostrando-nos inicialmente como os objetos podem possuir formas distintas de serem vistos e pensados.



Imagem 1: *One and Three Chairs* (1965)

Para além, desta primeira impressão sobre a obra, podemos inferir que Joseph Kosuth (1945 –) cutuca-nos sobre as múltiplas linguagens que existem, tomando como ponto central como estas refletem nossas experiências e modos de estar no mundo. Desta forma, se lançarmos olhares individuais para cada ponto da obra, somente a fotografia, a cadeira física ou a descrição etimológica da cadeira, construiremos relações singulares para cada objeto. No entanto, a ponte estabelecida com a obra altera-se radicalmente quando a olhamos de forma inteira, percebendo as três possibilidades de linguagens existentes.

Esta obra mostra uma das fases da arte entendida enquanto um processo do artista, que não ocorre sozinha, mas precisa fundamentalmente da experiência do espectador para que reverbere, para que saia do espaço ali circunscrito. Mostra que a arte não precisa ser conformada em respostas sobre o que é, mas que vive das indagações e linhas de pensamento que ela suscita. Retorno à pergunta que havia feito anteriormente sobre a arte que ocorre nas escolas e lanço delineamentos de resposta, para dizer que talvez a grande questão seja que alguns educadores não

pensam com a arte. Não se trata, de delimitar a arte no que é ou não é..., mas de pensar o que a arte proporciona para as crianças, para os educadores e para a escola. Não vejo a escola com a função de formar artistas, mas vejo que a escola poderia ensinar a pensar **COM** e não apenas *sobre* a arte.

Nas escolas infantis e de ensino fundamental com as quais tive contato durante os últimos anos, percebi dois movimentos quase antagônicos, no que se refere à arte para as crianças. Ora uma prática tecnicista, objetivada principalmente pelo desenvolvimento da motricidade ampla e fina, em que as principais atividades são relacionadas à tríade recorte-colagem-pintura. Ora por atividades *laissez-faire*, onde o movimento de “livre expressão” é interpretado como um ato sem planejamento e sem interferência do educador, as crianças são “soltas” para fazer o que quiserem. Cunha (2002) em seus estudos também apontou estes dois movimentos de arte nas escolas infantis, e sobre isto afirma:

Ambas as abordagens, uma por considerar a criança como tábula rasa e a outra por considerá-la como

portadora de potencialidades expressivas/criativas inatas, esvaziavam o sentido da aprendizagem em arte, pois não oportunizam o conhecimento sobre a própria arte, sobre a linguagem visual, sobre os materiais ou mesmo possibilita o desenvolvimento do imaginário infantil. (CUNHA, 2002 p.16).

Certa vez, utilizei sacos de lixos pretos para desenho/pintura com cola plástica com um grupo de crianças do maternal e, recordo-me como aquilo causou imensa estranheza por parte de algumas professoras, que ao perceberem as crianças explorando o material, começaram a emitir seus julgamentos e concepções ao comentarem: “- *Que horrível! Parece um alojamento do MST!*”². Os pequenos, ao contrário, ficaram muito intrigados quando começamos a experimentar o material. Cheiramos, rasgamos os sacos com as mãos, colocamos contra a luz do sol e colamos no chão para pintar. Durante o processo, as crianças estavam muito concentradas em suas novas “folhas de desenho”, e alguns chegaram a comentar:

“- Esta folha é bem diferente da nossa, né Pôfi?!”

“Ela escorrega da minha mão! Tem um cheio ruim!”.

² Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Brasil.

"- É da minha cor!"- Disse-me uma criança negra referindo-se a cor do saco.

Nestes momentos em que é possível oportunizar o contato das crianças com materiais que são do cotidiano delas, mas que na escola podem ter outro significado, como o saco de lixo, é que penso o quanto a arte contemporânea enquanto uma vertente da arte que se utiliza de tantos materiais pode contribuir para a ampliação de repertórios e para a construção de uma rede que envolva a experiência, imaginação, criação e percepção das crianças, e ainda, para o "exercício" da resignificação em um mundo de significados fixos e engessados.

Na apropriação de elementos do seu entorno, as crianças o fazem com base em seus próprios referenciais. Dessa forma, o mesmo objeto ou a mesma situação são muitas vezes compreendidos por elas de maneiras totalmente diferentes. (PILLOTTO, 2007, p.23).

"A arte não responde. Ela pergunta." Em 2007 este era o slogan da 6ª Bienal do Mercosul, e desde que foi lançado, ele ajuda-me a definir o que considero como arte

contemporânea. A abertura para muitas possibilidades, o inusitado, o ato de alimentar o olhar com o que questiona e intriga, o (re)significar, dar uma cara nova ao que já está saturado, os questionamentos às posturas já estabelecidas, a inquietação. Tudo isto diz respeito ao que considero como arte contemporânea, bem como quando em meus estudos, reflito sobre as crianças e suas infâncias. Talvez sejam estas as principais aproximações que vejo entre estas duas temáticas, arte e crianças contemporâneas. Ambas criativas e criadoras; descontínuas e pautadas pela inventividade. A autenticidade e singularidade da arte contemporânea corroboram para que se pense com as crianças e a partir das suas concepções e visões de mundo. Podemos compreender este lugar das crianças e das infâncias na contemporaneidade como uma interseção em que ao mesmo tempo em que vive e compartilha do mundo dos adultos, tem capacidade suficiente para com estes elementos, criar o seu mundo, a suas realidades, ampliando, significando e resignificando todo o processo de socialização que há envolvido nestas relações tão

paralelas e complexas que compõem o mundo dos adultos e das crianças.

2.1 Entre as Brumas....

Para escrever sobre a infância é necessário lê-la e compreendê-la, mesmo que muitas vezes ela se mostre, à primeira abordagem, ilegível, incompreensível, talvez até inacessível. (TOMÁS, 2011, p.134).

Com esta afirmação, Catarina Tomás mostra-nos que pesquisar com crianças não é algo simples, fácil e linear. Não é um modo de pesquisa que gere uma metodologia única e inflexível, pelo contrário, ao optar pela pesquisa com as crianças é preciso que se esteja atento sempre ao dinamismo e às mudanças do caminho. É importante que se aprenda a “ler nas entrelinhas” e que será de fato, as crianças que darão o ritmo e corpo a pesquisa.

Durante o período em que este estudo foi realizado com as crianças, as potencialidades que unem a arte e os pequenos foram sendo gradualmente descobertas não

somente por mim, enquanto propositora inicial das atividades, mas principalmente, pelas próprias crianças que a cada encontro se mostravam intensas, curiosas e instigadas a buscar respostas junto aos materiais e obras que apresentava a elas. Obviamente, houve momentos em que algumas crianças não quiseram participar ou não se sentiram a vontade de manipular determinado material, e enquanto sujeitos que participavam da pesquisa, não eram obrigados a fazer o que não queriam, e sabiam disto. Havia uma fluidez na pesquisa, que perpassou para nossas relações, o que deixava os pequenos à vontade para não participarem de algo quando não queriam.

É nesta confluência, neste *patchwork*, que afirmo o quanto esta ação de pesquisar com as crianças pode ser entendida como uma pesquisa de encontros. Encontros das crianças com as materialidades e com a arte, delas consigo mesmas e meu enquanto pesquisadora com os pequenos. É assim que me instiga a pensar nas crianças e na arte contemporânea, como lugares de acontecimentos, onde atuam como produtores e produtos de uma cultura e pela mesma são significados e resignificados constantemente.

Neste entrecruzar de reflexões, mudanças, percalços, experiências e estudos, que apresento esta pesquisa a partir das seguintes indagações:

- *Como as crianças se relacionam com as modalidades que a arte contemporânea suscita?*
- *Como as crianças exploram a arte quando ela adentra a escola?*

Alexandre, Mateus, Maria Eduarda, Cassiel, Brayan, Valentina, Vitória, Camilly e Miguel me permitiram adentrar em seus universos e ajudaram-me a escrever esta história que iniciou com duas semanas de observação em julho de 2012 e se estendeu por mais 18 encontros até dezembro do mesmo ano. Müller (2007, p25.) afirma que a pesquisa com crianças exige “uma abordagem metodológica diversificada que deve contar com a observação do pesquisador em articulação com outros procedimentos”. Vejo esta amplitude de procedimentos como um chamamento às crianças para a pesquisa, pensando nisto e instigada por Anne Carolina Ramos (2011), confeccionei para os pequenos um “Termo para Entrar na Brincadeira”

que consistia em um consentimento para que as próprias crianças escolhessem se gostariam ou não de participar da pesquisa. Assim, a cada ida à escola, mesmo com as intenções bem delineadas, deixava aberto para que as crianças pudessem articularem-se com as propostas levadas, visando com que elas ficassem a vontade com as mesmas. Desta forma, não consigo alocar esta pesquisa dentro de um rótulo metodológico, visto que esta se constituiu por muitas abordagens. Desde a escolha da escola, observação do cotidiano escolar dos pequenos, seleção de materiais, encontros com as crianças e as proposições pensadas para tais. Houve, portanto, uma bricolagem metodológica para esta pesquisa, que envolveu, sobretudo qual seria o meu lugar enquanto pesquisadora. Acerca desta multiplicidade e deslocamento de posições entre o adulto pesquisador e as crianças, Pereira (2012) irá constar que,

O que nomeamos como pesquisa com crianças, implica, portanto, a construção de uma postura de pesquisa que coloca em discussão o lugar social ocupado pelos pesquisadores e crianças na produção socializada de conhecimento

e linguagem. Mais do que uma opção por ter crianças como interlocutores, implica pensar os lugares de alteridade experimentados por adultos/pesquisadores e crianças ao longo de todo o processo de pesquisa. (PEREIRA, 2012 p. 63).

Assim, compreendo que pesquisar com crianças, para além de uma opção que aproxima as crianças do pesquisador, fundamenta-se no ato de alteridade entre os envolvidos. Durante o processo de construção metodológica, enquanto pesquisadora, coloquei-me no papel de ouvinte e mediadora entre e com as crianças, visando construir uma relação de parceria, confiança e ética. Neste caminho com as crianças, dentre outras escolhas, utilizei recursos audiovisuais que elas não fossem estranhar ou que ficassem desconfiadas, assim, optei por realizar as gravações de voz e a captura de algumas imagens usufruindo de um aparelho celular, artefato este, bem conhecido pelo grupo. Bem como, em alguns momentos, deixei que as próprias crianças antes de qualquer direcionamento das atividades, pudessem interagir com os materiais que levava. Percebo que estas ações serviram para que as crianças dessem-se uma

credencial para participar e registrar seus momentos dentro da escola.



Alexandre e Matheus
Agosto / 2012

3. Art(E)nfant

Neste capítulo, farei a aproximação entre as duas temáticas que impulsionam este trabalho: arte contemporânea e crianças. Busco traçar não uma linearidade histórica dos aspectos que conectam a arte das crianças, mas sim, um agregar de concepções relevantes sobre as temáticas em questão. Desta forma, apresento à arte contemporânea a partir de uma de suas principais vertentes, denominada apropriação, e discorro minhas reflexões à luz do conceito das crianças como constituintes de uma categoria geracional e produtoras de culturas infantis (SARMENTO, 2004).

Para fins explicitatórios, destaco que, a letra **E** neste título, não é ocasional. Ela completa a palavra arte e articula-se com a criança francesa (*enfant*), entretanto, para além de um singelo trocadilho com estas duas palavras de distintas etimologias, a tal letra, funciona aqui, como um aditivo, uma aproximação, um engendrar, não apenas de palavras, mas de conceitos entre arte, entendida neste estudo, como “um encontro contínuo e reflexivo com o

mundo” que “longe de ser um ponto final desse processo, age como iniciador” (ARCHER, 2001, p.236), e das crianças a partir das concepções da Sociologia da Infância percebidas como “actores individuais e colectivos empenhados em agir nos seus mundos de vida e que se constituem activamente como crianças” (FERREIRA, 2010 p.155).

3.1 Apropriações de Infâncias Contemporâneas

A ideia inicial da palavra apropriação, segundo o dicionário Houaiss (2004) está associada ao “ato ou efeito de se tornar próprio”. No entanto, esta ideia altera-se quando a percebemos por meio das lentes da arte. Este campo de estudo irá tratar desta vertente artística como uma maneira de aglutinar objetos comuns – não rotulados como objetos artísticos – ou ainda trazer a incorporação de excertos de obras de arte em outras produções artísticas.

Podemos pensar nestas ações iniciais que se propunham a trabalhar com o conceito de apropriação, através dos procedimentos artísticos que Pablo Picasso (1881-1973) e Georges Braque (1882-1963) realizavam no

início do século XX através das suas famosas colagens cubistas. Além deles, temos ainda inúmeras referências artísticas que se utilizaram da apropriação para constituírem seus processos de criação e obras. Influenciados pelos *ready-mades*, "objetos fabricados em série que escolhia, comprava, e a seguir, designava como obra de arte" (Archer, 2001, p.3), de Marcel Duchamp (1887-1968). Andy Warhol (1928-1987) e Roy Lichtenstein (1923-1997) foram alguns dos artistas que se utilizaram deste procedimento artístico para elaborarem suas obras que buscava nas trivialidades urbanas dos grandes centros dos Estados Unidos, a potência para questionarem de maneira irônica os modos de vida da sociedade estadunidense na época (1960). O vigor artístico consistia, assim como fez R.Mutt (pseudônimo de Marcel Duchamp) na obra *A Fonte* (1917), em expor objetos do cotidiano em conceituados locais de arte, colocando a prova às concepções de arte e desestruturando uma ideia como aquela oriunda fundamentalmente da originalidade e do ineditismo, e concebida somente a partir do gesto criador do artista.

Inspirados por este procedimento artístico que além de ampliar os materiais de experimentação artística, promovia um questionamento sobre o quanto uma ideia vale mais que os objetos que a expressam; uma nova interface da história da arte e do próprio conceito dela advindo irá compor-se. Um segmento considerável de artistas fará parte deste novo e polêmico cenário artístico contemporâneo, e utilizarão o conceito de *apropriação* como ideia chave em suas obras.

Não se trata mais de fabricar uma obra a partir de um material bruto, inédito ou inexplorado, tampouco de fabricar um novo objeto, mas sim de “catar” determinados materiais entre tantos outros que existem e modificá-lo com uma intenção específica: “problematizar a noção de arte pautada nos conceitos de originalidade e de valorização do gesto criador do artista” (CHIARELLI, 2002, p.21). É a partir deste deslocamento de matéria e sentido que muitos artistas vão pautar suas obras. Conhecido deste o final dos anos 50, Nelson Leirner é um dos ícones brasileiros deste pensar deslocado e sobre isto irá afirmar:

Quando faço apropriações de objetos que foram coleções é o momento em

que estou *warholando*. É um estágio de permissividade total que antecede o momento em que a obra passa pelo crivo do público. (LEIRNER, 2002, p.96).

Esta “permissividade” que o artista coloca pode ser entendida como um dos disparadores no processo de criação, visto que depende do público para que aconteça. “Duchamp pedia que o observador pensasse sobre o que definia a singularidade da obra de arte em meio à multiplicidade de todos os outros objetos” (ARCHER, 2001, p.3). Assim, podemos inferir que dentro da concepção de apropriação, a criação passa não somente pelo artista, como pelo objeto, pela obra e por quem a observa, no caso, o outro – espectador – também irá compor o processo que envolve a obra. Segundo Chiarelli (2002), o conceito de apropriação está baseado na ideia de que:

Apropriar-se não significa, em princípio, apropriar-se de apenas um ou dois objetos ou imagens da mesma natureza, ou com uma ou várias características comuns. Apropriar-se é matar simbolicamente o objeto ou a imagem, é retirá-los do fluxo da vida – aquele continuo devir, que vai da concepção/produção até a destruição/morte – colocando-os lado a

lado a outros objetos, com intuitos os mais diversos. (CHIARELLI, 2002, p.21).

Neste sentido, pensar o conceito de apropriação não quer dizer desfazer um conceito que represente algo ou uma unidade, mas o de elevar os seus sentidos a partir do seu deslocamento para outros espaços juntando-o a elementos diversos. Nas obras de Leirner, fica evidente as estratégias estéticas e experimentais que o artista utiliza para ressignificar objetos e materiais em suas obras.

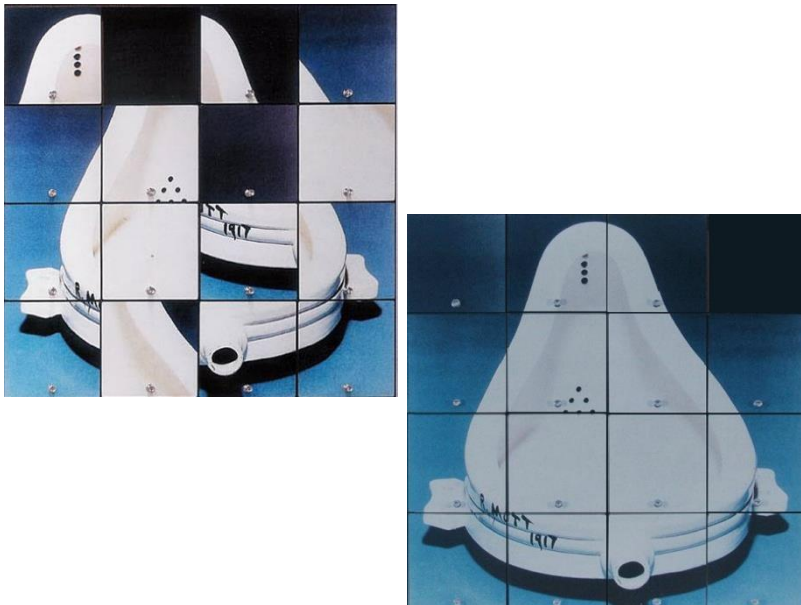


Imagem 2: Quebra-cabeças Duchamp (2001) Leirner.

Na obra acima, Leirner (2001) utiliza-se de uma imagem da famosa obra "A Fonte" (1917) de R.Mutt (Duchamp) para (re)significá-la em outro tempo/espço e com a participação do observador que também irá compor a obra. "Observar a arte não significa consumi-la passivamente, mas tornar-se parte de um mundo ao qual pertencem essa arte e esse espectador" (ARCHER, 2001, p.236). Leirner, Duchamp, Warhol, Lichtenstein, nos mostram com suas obras e processos de criação, o quanto a ideia de apropriação é contemporânea, no sentido de ser mais uma das muitas maneiras de se falar, pensar e agir por meio da arte. Manifestam suas opiniões sobre o que a arte "pode ser" provocando nos espectadores surpresas, repulsos, ironias, risos, indagações e dúvidas. Desdobram as certezas que a arte por muito tempo se apoiou, através das concepções de representações fidedignas ao "real" e das noções de criatividade como ineditismo e originalidade, para que pensemos nas apropriações como procedimentos artísticos que questionam a origem da arte e sua definição.

É exatamente neste ponto que vejo uma aproximação muito fecunda entre a arte contemporânea e

a pesquisa com as crianças. Justamente, por ambas, tratarem de um deslocamento para impulsionarem suas concepções. Tanto a ideia de apropriação, como as pesquisas com crianças, irão trazer para o centro da discussão, para o olho do furacão, conceitos que até então não eram vistos como importantes.

Historicamente, tanto a arte quanto o conceito de crianças passaram por profundas modificações. A arte durante alguns anos entendida como um lugar para poucos e associada a um determinado público de elevado estrato social; e as crianças como figuras de mínimo prestígio, consideradas apenas através de uma visão de incompletude e imperfeição (HEYWOOD, 2004). O conceito de infância, portanto, nasce atrelado por traços de negatividade: o não-adulto, da não-fala, da não-razão, do não-trabalho e da não-infância (SARMENTO, 2004) e passa a se constituir apenas como uma faixa do período biológico dos seres humanos que necessita de proteção e cuidado, justamente por seus saberes serem considerados menores, de pouca importância e irrelevantes para a sociedade – comparados aos adultos.

Elas são ainda perspectivadas dentro de parâmetros de um estatuto minoritário (...) onde os indivíduos requerem proteção porque sabem menos, têm menos maturidade, menos força e menos experiência. (TOMÁS, 2011, p.86).

Constitui-se, então, uma concepção de crianças e infâncias, ancorada na ideia de incapacidade, de um lugar menor, de ilegitimidade de ações e pensamentos. Havia, portanto, um movimento de não pensar nas crianças e em suas infâncias e este pensamento se desenvolveu por muito tempo, atingindo verticalmente as pesquisas realizadas sobre as crianças. Os campos da Medicina e da Psicologia foram os primeiros trazer à cena as crianças para as pesquisas acadêmicas, porém, com uma concepção da criança enquanto um objeto de estudo ou de testes. Não se questionava os contextos sociais, modos de vida ou o que pensavam, apenas eram analisados com base no que os adultos previam ser certo ou errado. Retorna-se, então, a concepção de criança enquanto um sujeito de um saber menor, inferior, afinal partia-se do pressuposto de que elas pouco sabiam do mundo.

A situação muda radicalmente de figura quando em 1990 um grupo de sociólogos reúne-se para discutir sobre a infância. Este agrupamento de estudiosos foi fundamental para a área que se denomina hoje “Sociologia da Infância” e que, de certa maneira, mudou os rumos das concepções de crianças e infâncias.

É interessante observar que os primeiros elementos de uma sociologia da infância, vão surgir e fixar-se principalmente por oposição à concepção de infância considerada como simples objeto, passivo de uma socialização orientada por instituições. (QUINTERO, 2005, p.24).

É discutida, então, a concepção de crianças como atores sociais e das infâncias enquanto categorias geracionais.

Estudar as crianças como actores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, e analisar a infância como categoria social do tipo geracional é o objetivo a que se tem proposto a sociologia da infância. (SARMENTO, 2011, p.28)

A afirmação de Sarmiento (2011) é instigante por me aproximar ainda da associação que vejo entre a arte contemporânea e as crianças, quando estas passam a ser

protagonistas em seus cenários e contextos; e sobre este novo lugar que as crianças ocuparão na contemporaneidade. Assim, como a arte que mexe com a posição do objeto para que com isto, desestruture determinado pensares sobre ela; a pesquisa com crianças enquanto um campo de estudos vinculado a Sociologia da Infância, também vai deslocar as crianças de um papel, até então, a margem das pesquisas para trazê-las para o cerne das questões que irão fundamentar, desde então, as metodologias de pesquisas com as crianças. É neste sentido, que a apropriação torna-se fundamental como um modo para pensar a pesquisa com as crianças, pois foi a partir da concepção de apropriação, por meio da arte contemporânea, que busquei indícios para tratá-la como um dos pontos que constitui a metodologia de pesquisa com crianças deste estudo.

Está muito claro que não há um 'ambiente ideal' da arte, que permita uma recepção única das informações envolvidas na observação. Não há um lugar sagrado. Porque não existe este lugar asséptico do museu, da galeria de arte, do cubo branco exterior ao contexto do mundo; não existe isenção, linearidade, interpretação única, nem

modelos fixos de percepção. (RAMOS A, 2006, p.99).

Aproximar as crianças da arte contemporânea é promover tráfegares descontínuos, deslocamentos e tensionamentos... E foi com esta intenção que em um momento da pesquisa, sugeri as crianças, que a partir da leitura que fiz com eles do livro "Marcelo, Marmelo, Martelo" de Ruth Rocha (2011), nós, assim como o Marcelo da história - que tenta entender o motivo dos objetos terem determinados nomes que não necessariamente fazem sentido, ao menos para ele - pudéssemos ressignificar alguns objetos. Em tom de mistério, levei para o contexto da sala de aula uma sacola com os mais diversos objetos: vela de aniversário, luva de cozinha, um celular antigo, uma esponja vegetal de banho, uma boneca artesanalmente feita de pano, um chinelo de borracha, um espanador, entre outros. O intuito era de que a partir daquela alteração de nomes, pudessem surgir outras propostas e olhares das crianças sobre os objetos. Inicialmente, as crianças demonstraram interesse e em muitos momentos risos de alegria pela nova nomeação dos

objetos. E de fato, alguns nomes foram inusitados, como o chinelo que virou *chinapeiro*; a luva de cozinha: *mãozeira*; o aparelho celular transformou-se em *ligador*; a esponja vegetal de banho: *vasador limpador*; a vela de aniversário: *velone*; e o espanador que virou *Botonete*. Porém, o mais instigante desta proposta, foi exatamente o que não estava no *script* ou no caso, o que eu não havia pensado.

Após a rodada de nomes, as crianças pediram para que pudessem ver-tocar-sentir os objetos. Curioso este fato, pois eram objetos comuns a eles. De qualquer forma, fui passando um a um e daí surgiram as “apropriações” mais interessantes. As crianças começaram a criar pequenos jogos teatrais com os objetos e resignificando-os nestas ações. Por exemplo: o *chinapeiro* (chinelo) para o Cassiano virou um telefone, já para o Mateus um sanduíche; o *botonete* (espanador) para a Valentina era um pincel de maquiagem... A intenção que era inicialmente dar outros nomes para os objetos, foi levada pelas crianças para um outro momento de resignificação, que eu, enquanto pesquisadora não havia pensando.



Imagem 3: Inventando como o Marcelo

Esta proposta não dá conta do conceito de apropriação que a arte fundamenta, porém, foi através desta ação que as crianças se aproximaram do que é este deslocar que a arte contemporânea propõe, mostrando-me o quanto podem contribuir para estas proposições. Demartini (2011) me leva a refletir sobre o papel das crianças na tomada de decisões dentro dos contextos escolares, quando questiona:

E se pensarmos na necessária opinião das crianças sobre as práticas pedagógicas das quais participam? Aí as possibilidades se ampliam, assim como os desafios. Só para refletir: o que pensariam as crianças sobre o planejamento das disciplinas, o conteúdo curricular, a forma como os educadores atuam, o modo pelo qual

eles próprios acham que aprendem melhor, as experiências das quais participam nas classes e fora delas? (DEMARTINI, 2011, p.19).

Durante os momentos em que pude partilhar da companhia das crianças e de seus universos dentro do ambiente escolar, uma de minhas intenções era aproximá-los da arte contemporânea, criando dentro da sala de aula um espaço em que pudessem visualizar obras de artistas que exploram suas produções materiais e objetos comuns à vida e ao cotidiano. Queria fazer da sala de aula das crianças, um lugar de contágio e de marca com a arte contemporânea. Desta forma, em um dos nossos encontros, levei para as crianças um apanhado de imagens impressas em folhas tamanho A4 com obras que davam conta das modalidades que compõem a arte contemporânea. Sentamos em uma roda e fui mostrando a eles imagem por imagem e registrando através da gravação de suas vozes, suas surpresas, espantos e ideias. As obras mostradas foram as seguintes:



Sem título (2009)
Sandro Ka



Boneca Acrobata
(1993)
Lia Menna Barreto



Mona Lisa
(1977)
Botero



Imagem de internet



Viaduto São Paulo
(2010)
Os Gêmeos



*Mona Lisa (1506)
Leonardo Da
Vinci*



*Boneca com Vida /
Sistemas Dependentes
(1998)
Lia Menna Barreto*



*Rebanho (2009)
Sandro Ka*



*L.H.O.O.Q (1919)
Marcel Duchamp*



*Atlas (2003)
Nelson Leirner*



*Fonte (1917)
R.Mutt*

Imagem 4: Ideias da Arte

Os olhos curiosos e os pequenos corpinhos que não paravam quietos, surpresos e eufóricos a cada imagem que mostrava, entram dentro desta pesquisa como mais uma possibilidade de pensar as crianças e suas relações com a arte, justamente pelo fato de desacomodar os pequenos em relação ao que eles entendem como arte. Afinidades ou

distanciamentos que foram sendo registrados a cada fala e ação das crianças. Os artistas e obras apresentadas que mais repercutiram entre eles, e os que mais os mobilizaram, foram, respectivamente: Sandro Ka, Lia Menna Barreto, Duchamp, Mona Lisa de Leonardo Da Vinci, Barbie Mona Lisa e Botero. E sobre tais imagens, as crianças constataram:



Valentina: Esta eu sei quem é! Já vi na TV!

Maria Eduarda: Eu também já vi na TV! Isto é arte!



Matheus: Este é o Monaliso!

Alexandre: Ele é o Monaliso por causa do bigode!

Valentina: Ele é homem marido da Monalisa!



Miguel: Esta é lindaaaaaaa!

Maria Eduarda: Ela não é arte! Acho que foi uma criança que fez!

Vitória: Quero uma pra mim!



Miguel: *Eu sou este...*
Vitória: *Eu sou aquele...*
Matheus: *A Prôfi é aquele!*
apontando para a estátua. - *E nós somos os pequenos*



Camilly: *Aiiiiiiii que medo!!!*
Miguel: *Esconde isto, Prôfi!*
Mateus: *É muito feio!*

As intervenções das crianças marcam não somente que elas têm uma opinião sobre cada uma das obras, como também, levam-nos a pensar sobre as dimensões relacionais – entendidas como as relações que se estabelecem entre coisas que conhecem e vivem – que os pequenos fizeram para exprimir suas ideias. Quando a Maria Eduarda afirma sobre a Barbie Mona Lisa que **“Ela não é arte!”**, e logo em seguida constata: **“Acho que foi uma criança que fez!”**, ela está supondo que como as crianças não fazem arte, portanto, a Barbie sendo um objeto, uma boneca de criança, conseqüentemente não pode ser um objeto artístico. Na outra ponta quando ela vê a figura da Mona Lisa de Leonardo da Vinci, possui um rigor na fala ao afirmar **“Isto é arte!”**. A constatação de

Maria Eduarda me faz refletir sobre o acesso que tem a determinadas obras e artistas através dos meios de comunicação e, em especial, das peças publicitárias que tanto usufruem da arte. A.Ramos (2006) chamará este acesso de “arte *publicitarizada*” e sobre isto conceituará:

Por artistas publicitarizados podemos entender Van Gogh e Salvador Dali devido à exaustiva citação e divulgação de reprodução dos trabalhos desses pintores nos meios de comunicação de massa, como televisão, revistas ou jornais, e dentro das salas de aula, sem muitas vezes, a contextualização necessária para a apreciação dessas obras (...) Picasso, Leonardo da Vinci, Rodin e Monet são alguns desses artistas, que caíram no conhecimento popular pelo uso estético de seus trabalhos, e não pela qualidade de seus conteúdos. (...) Da Vinci pela fama enigmática da Mona Lisa, provavelmente a obra de arte mais conhecida do mundo. (RAMOS A, 2006, p.39).

As indagações de A.Ramos (2006) fazem-me pensar sobre a circulação e visibilização de algumas obras de arte nos contextos escolares. Há um movimento de consagração de determinadas obras e artistas, quase como se a

utilização destes na escola fosse sinônimo de uma arte “cultura”, um saber maior. É por meio da reprodução fiel de algumas destas obras, que muitos trabalhos pedagógicos relacionados à arte serão realizados na escola. Mas, intriga-me uma coisa: por qual motivo são sempre os mesmos? As mesmas obras e artistas? Os girassóis de Van Gogh e o Abaporu de Tarsila são alguns dos mais frequentes. “A sacralização da arte é consequência de uma necessidade social, pela aura do status, da vaidade, das relações cultas ou do gozo estético” (Ramos A, 2006, p.44).

Maria Eduarda ao dizer que a Mona Lisa de Leonardo Da Vinci é “arte”, estabelece uma sutil relação entre o que é autorizado a ser chamado de arte ou não. Talvez esta relação que a menina faz, esteja imbricada com a sacralização e *publicitarização* da arte que A.Ramos (2006) argumenta. Ou talvez esteja relacionada à concepção de arte que a pequena já tenha, mediada por uma visibilização das obras e pelo significado que tais reverberam em seu contexto.

A proposição de experimentações a partir do que arte contemporânea promove por meio de suas modalidades, instiga-me a pensar nas crianças associadas às suas culturas infantis, e de como os pequenos se constituem em suas interações (FERREIRA, 2002). Matheus, Alexandre e Valentina quando falam sobre a obra L.H.O.O.Q (1919) de Marcel Duchamp (1887- 1968) e concluem que **“Este é o Monaliso!”** e que **“Ele é o Monaliso por causa do bigode!”** ou ainda que **“Ele é homem marido da Mona Lisa!”**. A fala das crianças foi sendo constituída de retalhos, criando uma ideia uniforme. Inicialmente era o *Monaliso*, depois veio à confirmação que era *Monaliso* “por causa do bigode”, para, posteriormente, associarem a imagem da obra com a Mona Lisa de Da Vinci, afirmando que ele era o “marido da Mona Lisa”. Na fala das crianças há uma construção coletiva entre eles, constituição esta que pode ser vista como uma das dimensões da “Gramática das Culturas da Infância” (SARMENTO, 2004) denominada como sintaxe, ou seja, a

articulação dos elementos constitutivos da representação, que não se subordinam aos princípios da lógica

formal, mas que sustentam a possibilidade de contradição do princípio da identidade. (SARMENTO, 2004, p.22).

O fato de levar um determinado repertório visual – composto pelas mais diversas obras – para dentro da escola, apresentá-lo e discuti-lo com as crianças é uma proposta que vejo como uma possibilidade de produção de culturas infantis, sendo, portanto, uma ação disparadora para que as crianças interpretem e (re)signifiquem o seu mundo e as relações que estabelecem. A estas, fundamentalmente, estão imbricadas as questões que envolvem as concepções de cultura, percebida aqui, como “significações e estruturas se consolidam em sistemas simbólicos, relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, em culturas” (SARMENTO, 2011, p.43). Aproximar as crianças da arte e de suas proposições é abrir brechas e fendas para que as possibilite brincar, imaginar, fantasiar, reinventar. Ao tratar das crianças enquanto produtoras de culturas infantis deve-se pensá-las a partir das Culturas da Infância (SARMENTO, 2004), e de seus quatro eixos estruturantes: interatividade,

ludicidade, fantasia do real e reiteração. Sendo a interatividade o contato que as crianças estabelecem com e a partir dos contextos em que estão inseridas, nos quais vão “aprendendo valores e estratégias que contribuem para a formação de sua identidade” (SARMENTO, 2004, p.23); a ludicidade como característica fundamental das culturas infantis, mas não exclusiva, afinal, “é próprio dos homens uma das atividades sociais mais significativas” (SARMENTO, 2004, p.25); a fantasia do real, enquanto a transposição imaginária que as crianças fazem de pessoas e situações e que se constitui como “elemento base na capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas” (SARMENTO, 2004, p.26); e como último eixo para se pensar nas Culturas da Infância, a reiteração, abarcando uma série de questões ligadas a não literalidade das crianças, associadas à não linearidade temporal, onde o “tempo da criança é um tempo recursivo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (SARMENTO, 2004, p.28).

Quando as crianças se colocam para dentro da obra de Sandro Ka, e **Miguel** diz “***Eu sou este...***” ou **Vitória** diz

“Eu sou aquele...”, afirmando que são os carneirinhos, vejo a existência de elementos fundamentais em suas colocações que me remetem a três eixos aos quais Sarmiento (2004) se referiu – a interatividade, a ludicidade e a fantasia do real. Isto, pois, ao remeterem-se para a obra reinventam-se e brincam com a mesma; partilham tempos, ações, lugares e emoções. Posso ainda agregar a fala de **Matheus, “A Prôfi é aquele!”**, apontando para a estátua, **“E nós somos os pequenos!”**, e pensar em como ele, enquanto criança percebe e entende a obra. A fala do Matheus talvez seja uma das mais impactantes, justamente por ele ter lido a imagem como um todo e ter dado a ela um significado seu. Isto mostra que a “identidade das crianças é também a identidade cultural, isto é, a capacidade de as crianças constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos” (SARMENTO, 2004, p.20).

Observar estes pequenos, e compreender os modos como os seus mundos são atravessados pelas culturas em que estão inseridos, é vislumbrar de fato a existência das culturas *da* infância. Percebendo que nas “relações com os

adultos e nas relações com outras crianças, partilham, reproduzem, interpretam e modificam códigos culturais que são actualizados nesse processo interactivo” (SARMENTO, 2011, p.43). É necessário que se compreenda as crianças nos seus espaços, em suas singularidades, diversidades e adversidades, nos seus jeitos de ser. Infiro que seja pertinente pensarmos nas crianças como atores sociais, que produzem e são produzidos pela cultura, e que possuem uma forma particular de viver e compreender o seu mundo – a partir daquilo que retiram e transformam do mundo dos adultos.

É na constituição deste olhar para as artes a para as crianças, e por entender que elas são produtoras de uma cultura da infância, que afirmo novamente um imbricar entre as crianças e arte contemporânea. Desta forma a “questão de ter ideias, de pensar nas e com as artes, oferece uma maneira de colocar o problema, oferecendo novos caminhos para dentro e para fora da divisão moderno-contemporâneo” (RAJCHMAN, 2011, p.104).

A arte contemporânea leva-nos a pensar nestas reutilizações e nos reprograma a refletir sobre outras possibilidades de ação e criação com as crianças. As apropriações falam dos lugares comuns e chamam para que falemos com e a partir deles. Pensar a arte e suas modalidades nos contextos escolares é pensar, também, com as crianças, e não somente sobre as crianças. É fazer do espaço educativo um verdadeiro laboratório de possibilidades, criações e invenções.



Valentina e Maria Eduarda
Agosto/2012

4. Por Caminhos Inventados

“Observar pelo canto do olho é, em ciência, começar a elaborar a hipótese. O que é observado pelo centro do olho é o evidente, o óbvio, aquilo que é partilhado pela multidão.

Na ciência, como no mundo das invenções, observar pelo canto do olho é ver o pormenor diferente, aquele que é o começo de qualquer coisa de significativo. Observar a realidade pelo canto do olho, isto é: pensar ligeiramente ao lado. A isto chama-se criatividade. Daqui saíram todas as teorias científicas importantes.”

Tavares (2006 p.77)

Este capítulo foi elaborado com muitas observações de canto de olho, cuidado e com diversas surpresas. Uma metodologia que dê conta de uma pesquisa com crianças, não é achada em nenhum manual ou a partir de receitas prontas. Não é feita de balizas ou estacas que determinam seu início e seu final. São feitas de acasos, incertezas e possibilidades. E talvez tenha sido assim, que o processo metodológico deste estudo tenha se desdobrado. Desta forma, inicialmente, apresentarei as crianças que participaram desta pesquisa; posteriormente falarei do contexto em que se realizou tal estudo, bem como quais foram as minhas escolhas metodológicas. Finalizarei este capítulo tratando do “recambiar” da pesquisa e de seus ‘descaminhos’.

4.1 A Turma 10A



MIGUEL



CAMILLY



ALEXANDRE



VITÓRIA



MARIA
EDUARDA



VALENTINA



BRAYAN



MATHEUS

Esta pesquisa contou com a participação de nove crianças com seis anos de idade, de uma escola de ensino fundamental do estado do Rio Grande do Sul, matriculadas regularmente no primeiro ano da turma 10 A. Justamente por realizar uma pesquisa com as crianças, neste estudo elas são apresentadas através de seus primeiros nomes – verdadeiros – e não por alcunhas fictícias. Kramer (2002) ao questionar a autoria e o anonimato das crianças nas pesquisas, dirá que se torna paradoxal utilizar um referencial teórico-metodológico em que se conceba as crianças como sujeitos da cultura, da história e do conhecimento, e deixá-las ausentes de se reconhecerem nos textos que são escritos sobre elas.

Desta forma, além da escola autorizar este estudo e dos pais/responsáveis por cada criança também autorizarem suas participações, as crianças igualmente foram convidadas a participar. Desta forma, antes que se iniciasse qualquer ação de pesquisa, sentei com o grupo de pequenos, conversamos sobre o que seria a pesquisa e se eles gostariam de fazer parte da mesma. As crianças que tinham interesse assinaram um ***“Termo para Entrar na***

Brincadeira” (apêndice II) que consistiu neste ato de apresentar às crianças o que seria a pesquisa e o que iríamos fazer juntos, deixando evidente que elas não eram obrigadas a participarem e que as ações ocorreriam dentro do contexto da escola. A.C Ramos (2011), quando desenvolveu em sua tese³ uma pesquisa que buscou tratar das relações intergeracionais entre avós e netos a partir dos entendimentos das crianças, também se deparou com as questões éticas que envolvem os termos de consentimento na metodologia de pesquisa com crianças. E sobre a necessidade das crianças também serem indagadas se querem ou não participar das pesquisas, é categórica ao afirmar que:

Enquanto sujeitos inquiridos, elas também precisam conhecer seus direitos, tendo claro que elas podem desistir de participar do estudo em qualquer momento, assim como se recusar a fazer alguma atividade ou a responder certas perguntas sem que

³ Tese intitulada: “Meus Avós e Eu: As Relações Intergeracionais Entre Avós e Netos na Perspectiva das Crianças.” Apresentada em março de 2011, em regime de co-tutela entre o Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao International Education Doctorate Program da Universität Siegen, sob orientação do Prof.Dr.Johannes Doll e da Prof^a. Dra. Insa Fooker.

isso lhes traga qualquer ônus.
(RAMOS, A.C 2011, p. 105).

A concepção de A.C Ramos (2011) vem ao encontro do que é proposto quando realizamos as Pesquisas com as Crianças, sendo elas realmente os sujeitos principais destes contextos. No termo confeccionado para este estudo, cada criança recebeu uma folha em que havia uma lacuna para que colocassem ali seu nome e eram listados os direitos que teriam caso quisessem participar da pesquisa. No entanto, já no preenchimento deste termo as crianças marcaram seu posicionamento, ao solicitarem para que pudessem, também, desenhar no final da folha, onde havia um bom espaço em branco. O fato de me perguntarem se poderiam desenhar ao final da folha foi importante para que eles realmente percebessem o quanto aquele momento era deles. Tanto que os desenhos realizados eram de detalhes muito pessoais de cada criança e representavam momentos ou coisas significativas para eles. Como aparece na fala do **Mateus** quando me chamou para mostrar o seu desenho: ***“Olha aqui! É a escola! É a rua e a nossa escola! Agora eu fiz uma moto e ela vai lá pra praia. E lá é bom!”***. Esta fala e o desenho, não só do

Mateus como das outras crianças, aproximou-me mais ainda deles, e neste momento percebi que já não era mais uma estranha no ninho.

Nesta inserção metodológica a pesquisa-intervenção (RABELLO, 2008) auxiliou-me ainda mais a pensar, não somente as crianças neste processo, como o meu papel enquanto um sujeito adulto que não era a figura de referência, como era a educadora, mas outra personagem dentro daquele cenário escolar. Desta forma, para esta abordagem metodológica, pesquisador e “pesquisados” ou adultos e crianças, convergem em ações onde ambos aprendem, conhecem e transformam-se. Na pesquisa-intervenção é deslocada a posição unilateral, de conhecimentos, saberes, e as posições estruturais que geralmente as pesquisa colocam; neste sentido, o “pesquisador” deverá estar na mesma “linha hierárquica” que o “pesquisado”.

Abre-se uma brecha para conceber a produção do saber sobre as crianças como resultantes da sua própria ação e conhecimento (a criança como agente e detentora de um saber), e não apenas da ação e do conhecimento do pesquisador sobre ela, com ela ou para

ela, no processo de pesquisa.
(RABELLO, 2008 p.27).

Assim, significa reconhecer que as crianças constroem experiências e que são produtoras de conhecimentos e saberes; e para tanto, o pesquisador media estes processos e age como um companheiro das crianças nesta busca pela construção de sentidos para as experiências de tais processos.

O pesquisador não se coloca fora, como um ator que não “contamina” o processo de pesquisa, mas um ator de quem depende a continuação do processo que é marcado por sua presença e por sua ação. (RABELLO, 2008, p. 27).

Ressalto que os pressupostos da pesquisa-intervenção foram fundamentais na construção da metodologia desta pesquisa, porém, prefiro não enquadrá-la neste modelo, deixando-a fruir apenas os delineamentos que esta abordagem de pesquisa propõe.

4.2 Fundindo Peças: A Plasticidade da Pesquisa com as Crianças e seu Contexto

Organizar e estruturar metodologicamente uma pesquisa com crianças não é algo fácil ou que se tenha um material pronto a respeito. Justamente, por ser ainda um tema novo no campo da educação e por desgrudar-se de muitos rótulos metodológicos. A pesquisa que desloca as crianças da posição de meros objetos para efetivos participantes, é feita de um mosaico de possibilidades e de instabilidades. Apoia-se fundamentalmente nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2000, 2001, 2004; TOMÁS, 2008, 2011; FERREIRA 2002, 2009; MARTINS FILHO, 2011), que considera as crianças como atores/autores sociais, de direitos próprios e reconhecidos; e entende as infâncias “a partir das pluralidades de situações, especificidades e características culturais disseminadas da vivência cotidiana deste grupo social e geracional” (TOMÁS, 2011, p.87). Desta forma, a Sociologia da Infância irá defender que as crianças sejam vistas como sujeitos que produzem conhecimento, e

que, portanto, devem ser consideradas como integrantes do processo de pesquisa.

James (1995 apud O'KANE, 2005 p.146) demarca quatro maneiras de compreender as crianças em pesquisas; sendo elas: a criança em desenvolvimento, a criança tribal, a criança adulta e a criança social. A criança em desenvolvimento será entendida como incompleta e incompetente; a tribal um sujeito competente e integrante de uma cultura porém, em um lugar distante a do investigador. A criança adulta, como a denominação já explica, é vista comparada ao adulto, com as mesmas capacidades e possibilidades; por último, a criança social é percebida através de suas singularidades sociais, culturais e não inferiorizada ao contato com o investigador. Os estudos realizados tendo como aporte teórico-metodológico a Sociologia da Infância, irão utilizar-se em grande escala da última definição, por acreditarem que as crianças são pessoas, sujeitos que participam, agem, transformam e são transformadas pelo mundo social e cultural em que estão inseridas.

E ainda, por esta abordagem privilegiar as perspectivas, ideias e sentimentos das crianças, enquanto *corpus* fundamental das pesquisas:

Defende-se, pois, metodologias que considerem as crianças parceiras na investigação, uma vez que possuem faculdades simbolizadoras, tentando combater desta forma a marginalização ou exclusão dos que quase nunca estão presentes na investigação, como as crianças, por não possuírem as 'credenciais' escolares, acadêmicas ou profissionais consideradas 'certas'. (TOMÁS, 2008, p.388).

A principal razão disto é justamente pelo fato de que esta abordagem metodológica visa "dar voz às crianças", e esta voz nunca é a mesma, e nem é emitida dos mesmos lugares. Esta voz dos pequenos que é conclamada para a pesquisa, neste estudo, é entendida não apenas como uma linguagem verbal ou eloquência, mas, sobretudo como a voz que não é dita, que fica nas entrelinhas do cotidiano das crianças, nos olhares e gestos que exprimem suas opiniões e pensamentos. Percebo esta voz principalmente nos escapares das crianças quando do contato com o pesquisador; quando este leva uma proposta para o grupo

de pequenos com uma intenção definida e as crianças giram tal proposição, transformam-na em algo significativo para elas e para o grupo.

Ouvir a voz é, assim, mais do que a expressão literal de um acto de auscultação verbal (que aliás, não deixa também de ser), uma metonímia que remete para um sentido mais geral de comunicação dialógica com as crianças, colhendo as suas diversificadas formas de expressão. (SARMENTO, 2011, p.28).

Afastando-se, portanto, da concepção de crianças apenas como meros receptáculos dos adultos, em que só absorvem informações, correspondendo, portanto a uma concepção de 'aluno'; esta investigação ouviu e aproximou-se das crianças e de seus mundos, no intuito de buscar através do olhar e do pensar (com) elas, seus modos singulares de compreender o mundo junto com a arte contemporânea. Desta forma, as perguntas "bússolas" para este estudo, são: *Como as crianças exploram a arte quando ela adentra a escola? E como as crianças se relacionam com as modalidades que a arte contemporânea suscita?*

Esta jornada de pesquisa teve início em julho de 2012 quando realizei o primeiro contato com a escola. O escopo inicial era que a pesquisa ocorresse com as crianças da Educação Infantil, porém, ao conversar com a supervisora, tive que alterar meus planos, pois já estava acontecendo outra investigação nesta turma. A supervisora, então, sugeriu-me que a pesquisa fosse realizada com as crianças do primeiro ano; aceitei a proposta e logo fui apresentada a professora regente da turma. Torna-se interessante pensar que esta pesquisa foi mudando ao longo dos cinco meses em que ocorreram os Encontros Criançeiros, e que tais mudanças já iniciaram no primeiro contato com a escola. São nestas reflexões que vejo o dinamismo que a pesquisa com as crianças promove, e que estar “fechada” em uma caixa metodológica, nestes momentos, não auxilia o processo que envolve a pesquisa e suas transformações. É preciso saber lidar e entender as adversidades, pois é com o terreno em constante mudança que,

Construímos nossos modos de pesquisar movimentando-nos de várias maneiras: para lá e para cá, de um lado

para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos. Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamento potentes para interrogar. (PARAÍSO; MEYER, 2012, p.160).

Estes descaminhos que a pesquisa toma são estruturantes para que pensemos na potência que há em pesquisar com crianças e no papel que os adultos, não somente o pesquisador, mas o educador que convive diariamente com estas crianças, exercem quando se tornam também ativos neste processo. Desde minha chegada à escola, tive uma preocupação de não colocar-me enquanto uma pesquisadora que invade um contexto e dele tira subsídios para algo. No momento em que fui apresentada à professora, explanei sobre as ideias da pesquisa, mostrei o material da qualificação e um delineamento do cronograma das ações previstas. Este encontro foi um marco para que se estabelecesse uma relação intensa entre mim – enquanto pesquisadora – e a educadora das crianças. Deixei aberto nesta conversa que aquele cronograma era

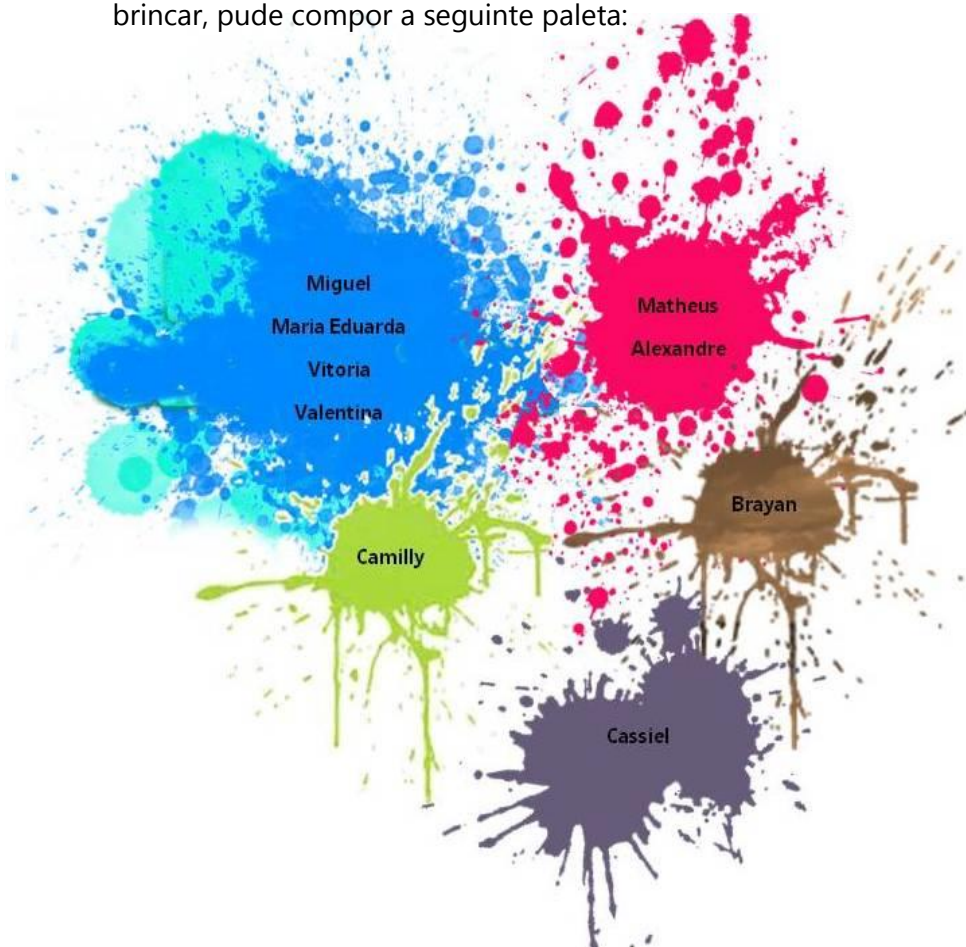
flexível e passível de alterações por parte dela, afinal de contas, os educadores trabalham com objetivos, propostas, conteúdos e não era minha finalidade atrapalhar o contexto das crianças e muito menos as atividades da educadora. Assim, fomos mudando algumas datas dos encontros a partir do que a professora já havia estabelecido com as crianças e também de acordo com o calendário da escola. Foram assinados os termos de concordância (Apêndice I) por parte da escola e entregues à professora os termos de consentimento para os pais das crianças (Apêndice III).

Neste mosaico metodológico que a pesquisa com as crianças propõe, e para compreender os processos que almejei investigar, optei por lidar com diferentes instrumentos metodológicos. Para tanto, neste estudo utilizei uma variedade de instrumentos, composta por:

✓ **Momentos de observação**

Durante duas semanas no mês julho/2012 fiquei junto às crianças observando e participando (quando era convidada por elas) de alguns momentos de suas vidas dentro da escola. Chegava à escola por volta das 8h30min e saía ao

término da manhã. Neste período pude aproximar-me um pouco de cada criança, além de perceber como eram os movimentos que ocorriam entre os pares e no grupo de forma geral. A partir do que observei e pontuando principalmente os aspectos relacionados aos vínculos existentes entre os pequenos, quando se agrupavam para brincar, pude compor a seguinte paleta:



Havia, portanto, dentro da turma, pequenos nichos de afinidades, compostos por dois grupos principais e pela interação dos demais. Não quero de maneira alguma afirmar que as crianças ficavam apenas em seus nichos, mas que havia entre elas um aprofundamento de relações, que se constituíam diariamente, sendo evidenciadas nos momentos de recreio e nas escolhas do cotidiano escolar, como, por exemplo, ao escolherem com quem sentar na sala de aula ou no refeitório. Para a pesquisa, esta composição auxiliou-me a perceber os movimentos do grupo, como ocorriam suas escolhas e como se dava o estabelecimento de vínculos entre os pequenos.

✓ **Diário de campo pessoal**

Anotações realizadas durante todo o processo da pesquisa, desde a observação até a entrega do material, confeccionado para cada criança de acordo com o seu processo ao longo dos meses. Estes apontamentos eram realizados posteriormente aos “Encontros Crianceiros”; o objetivo principal era realizar uma escrita solta e reflexiva do ocorrido no dia, das minhas sensações e sentimentos

como pesquisadora com as crianças, além de fazer anotações das falas e de como as percebia nos Encontros. Não houve neste diário de campo a preocupação em determinar aspectos fixos de observação, como: manipulação de materiais, atitudes, interações.

✓ **Os Materiais**

Nesta pesquisa, os materiais foram também considerados como estratégias fundamentais para o processo metodológico, e, portanto, ferramentas de pesquisa. Desta forma, estes se apresentaram não apenas como um cenário ou elemento de fundo da pesquisa, mas, sobretudo, como os disparadores das relações e das ações que perfizeram este estudo, a partir do contato das crianças com estes. Os materiais levados para a escola não eram meros objetos escolhidos ao acaso. Havia em cada seleção uma proposição inicialmente elaborada por mim, fundamentada no conceito de apropriação (CHIARELLI, 2002) com problematizações e deslocamentos de sentidos, a partir da exploração dos materiais; proposição que em vários momentos alterava-se à medida que o grupo de crianças

experimentava os materiais disponibilizados. Portanto, quando as crianças exploravam as possibilidades que os batons, o guarda-chuva, as pernas e braços de boneca, os borrifadores e os lençóis proporcionavam, demonstravam a potência que havia neste encontro.

✓ **Encontros Crianceiros**

Inspirada por Manoel de Barros (2003, 2008) denominei esta ação da pesquisa como *Encontros Crianceiros*. Crianceiros por entender que eram nestes momentos em que as ações da pesquisa seriam mais fecundas, mais cheias de vida, inundadas pelas ações e sensações das crianças; e por considerar que estes encontros foram de fato a espinha dorsal desta pesquisa. Desta forma, foram realizados dezoito encontros entre os meses de agosto e dezembro de 2012, com a periodicidade de uma vez por semana, e com a duração de 60 minutos (em média).

O objetivo inicial destes encontros foi o de aproximar as crianças do universo da arte contemporânea, a partir da apresentação e conversa sobre as obras de alguns artistas que trabalham a partir do conceito de apropriação, como:

Sandro Ka, Lia Menna Barreto, Nelson Leirner, Marcel Duchamp. Uma das intenções destes encontros⁴, também, foi o de instigar e desafiar as crianças a manipularem, experimentarem, criarem com objetos que fossem do seu cotidiano, mas que talvez para aqueles momentos ganhassem um “outro lugar”.

Mesmo com estratégias variadas, os Encontros puderam ser agrupados em dois eixos constituídos por: *a)* o uso de materiais e sua retomada e *b)* a não retomada dos materiais. Ênfase que os encontros descritos abaixo não estão organizados de forma linear, justamente para um melhor agrupamento nesta etapa do estudo. Porém, ao longo do processo da pesquisa, os mesmos ocorreram em linha temporal-linear, no caso, um encontro “puxando o outro”. Ressalto também, que mesmo os encontros inseridos no eixo “**a) não retomada dos materiais**”, por vezes, eram retomados pelas crianças através de suas falas e lembranças enquanto manipulavam outros materiais e em outras proposições, havia assim um retorno as memórias do que já haviam feito nos encontros anteriores.

⁴ Destaco que todos os materiais utilizados e tudo que foi produzido, inventado, manipulado e experimentado pelas crianças ficou com eles e na escola.

Desta forma e para melhor visualização, apresento-
os da seguinte maneira:

a) O Uso de Materiais e sua Retomada



Voltando a Lia

Após criarem uma história visual com os braços ou pernas de boneca, as crianças voltaram ao material já iniciado e utilizando recortes de revistas e cola deram as suas obras uma nova textura.



O Que Pode ser Arte?

Conversa com as crianças sobre o que elas acham que é arte, em que locais vemos a arte. Apresentação através de imagens das obras de artistas como: Lia Menna Barreto, Nelson Leirner, Sandro Ka, Cildo Meireles, Marcel Duchamp, Botero...



As Escolhas para a Parede

Depois de conversarmos sobre o que pode ser a arte contemporânea, retomei com as crianças as imagens das obras dos artistas mostrados anteriormente para que elas escolhessem o que iriam colar na parede da sala de aula. Suas escolhas foram: Lia Menna Barreto, Nelson Leirner, Sandro K, Marcel Duchamp, Botero e Leonardo Da Vinci.



Para que Serve um Guarda-Chuva?

Na intenção de apresentar outro tipo de suporte de pintura para as crianças e inspirada por Vitor Ramil e Anne Holmes, convidei os pequenos a pintarem com pincéis e tinta guache um singelo guarda-chuva... E para que mesmo serve um guarda-chuva?



Sou eu...é ele...somos nós..

A partir das fotos tiradas do momento em quem emolduraram partes de seu corpo, as crianças foram desafiadas a descobrir quem era quem apenas com imagens ampliadas e fotocopiadas em tamanho A4. Posteriormente, cada criança recebeu uma destas imagens e foi convidada a fazer alguma intervenção utilizando retalhos de tecidos e materiais gráfico-plásticos. Desta forma, ao dar um nome para sua obra, a questão de quem era o dono da imagem, tornou-se central.



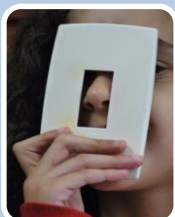
Adereços para o Guarda-Chuva Colorido

Depois de pintarem coletivamente o guarda-chuva, convidei as crianças para com retalhos de tecidos criarem adereços para o guarda-chuva, que agora já não era mais um guarda-chuva qualquer, já possuía um nome: guarda-chuva colorido.



Como a Lia

Inspirados pela artista Lia Menna Barreto, cada criança tirou de um saco alguma parte de boneca para em um papelão grosso e deforme criar uma história visual para aquele material plástico.



O que é uma Moldura?

Neste encontro, a intenção era brincar sobre o que são os enquadramentos e molduras. Assim, manipulando alguns espelhos de tomada e as crianças emolduraram partes de seu corpo, além de realizarem intervenções nas "molduras de tomada" com giz de cera, caneta hidrocor e lápis de cor....

b) Não Retomada dos Materiais



Marcelando...

A partir da leitura do livro "Marcelo Marmelo Martelo" da autora Ruth Rocha convidei as crianças para fazermos como o Marcelo da história e renomear alguns objetos como: chinelo, vela de aniversário, luva de cozinha, esponja vegetal, aparelho de telefonia móvel...



Dia de Maquiar o Papel

As crianças foram instigadas a desenhar e pintar - caso quisessem - utilizando batons (maquiagem feminina) e folhas A3. Será que o batom ficou apenas na folha?



Os Artistas e Eu

Depois de conversarmos sobre o que pode ser a arte, as crianças conheceram alguns dos artistas que havíamos conversado a partir das imagens de seus auto-retratos. Motivados por esta ação, criaram seus próprios auto-retratos em lâminas e com canetas de retroprojektor.



Os Olhos, as Mãos e as Linhas...

Em grupos, desafiei as crianças a desenhar uma história com os olhos vendados e coletivamente, utilizando como suporte bastões de carvão, papel pardo e o chão da escola.



Tinta somente com Pincel?

Em dois grupos, as crianças foram convidadas a pintar um grande pedaço de lençol utilizando borrifadores com tinta guache diluída. Ao final, os grupos deram nomes as suas obras.

Assim, em um dos momentos, as crianças pintaram coletivamente um lençol utilizando borrifadores com tinta guache diluída, em outro encontro desenharam e pintaram com batons; fizeram intervenções com lápis de cor, giz de cera e caneta hidrocor em espelhos de tomada elétrica... Ressalto que as propostas não eram feitas em lugares que as crianças desconheciam ou em situações individuais (somente eu e uma criança), visto que a intenção era fazer com o que o contexto das crianças fosse também parte do processo da pesquisa; sendo assim, os *Encontros*

Crianceiros eram realizados coletivamente, nos espaços habitualmente disponibilizados para uso pela escola. Destaco ainda, que por mais que houvesse por minha parte uma intenção diretiva e propositiva para estes encontros, ela alterava-se quando as crianças manipulavam os materiais ou tomavam suas próprias decisões sobre como explorariam o que estava sendo proposto.

Os *Encontros Crianceiros* foram imprescindíveis nesta pesquisa, justamente, por serem o retorno às perguntas-chave desta pesquisa; não que eles tenham sido, necessariamente, as respostas das perguntas iniciais, mas porque foram, de fato, a bússola que aponta para a estreita relação que há entre a arte contemporânea e as crianças. Foram através destes encontros em que me senti mais próxima às crianças, onde os vínculos foram se estabelecendo e onde percebi o quanto as proposições que levava afetavam as crianças, por meio de um mundo,

Constituído pelas experiências individuais, somadas (e multiplicadas) às experiências dos outros, através das múltiplas e constantes informações, múltiplas e constantes vivências. (...) A arte como abertura para uma educação

sensível, percorrida no fluxo da vida cotidiana. (A.RAMOS, 2006, p.110).

4.3 Recambiando: Quando a Pesquisa Não é Apenas do Pesquisador

Desde o momento em que me propus a pesquisar com as crianças, uma das minhas maiores inquietações era a de como seria o “retorno” do estudo para os pequenos. Nos descaminhos deste processo de pesquisa, as crianças foram me mostrando que este retorno não se daria somente por um momento ou via algum documento. Os câmbios constantes que foram ocorrendo durante os cinco meses, foram também considerados como as “devolutivas” da pesquisa para as crianças. E assim, atitudes como a de deixar sempre os materiais produzidos por eles dentro da escola e da sala de aula, são algumas das ações que marcam este retorno da pesquisa às crianças. Denomino “recambiar” por ser um termo que, a meu ver, engloba este processo de ir e vir que a pesquisa com as crianças destrincha, e que novamente coloca em questão o papel do pesquisador

como o único detentor dos materiais produzidos em um estudo, para colocá-lo em um lugar de partilha dos achados da pesquisa, principalmente com os maiores interessados: as crianças. Pontuo aqui três momentos que considero significativo neste processo de “recambiar” a pesquisa com as crianças.

a) Ida ao MARGS

Após uma conversa com as crianças sobre o que elas sabiam e se já tinham ido alguma vez ao Museu, percebi que elas tinham algum conhecimento sobre o que eram os museus, porém, nunca haviam ido a um Museu de Arte. Avistei neste ineditismo uma forma de aproximá-los mais um bocado da arte e, desta vez, da arte institucionalizada e com um ‘status’ de arte. Assim junto com a educadora das crianças⁵, escolhemos o Museu de Arte do Rio Grande do Sul - MARGS, por naquele momento apresentar uma exposição mais ampla e vasta de seu acervo, que consiste em obras contemporâneas e modernas de artistas do Rio Grande do Sul e do Brasil.

⁵ Os custos com o transporte das crianças até o Museu foram feitos por mim e pela educadora das crianças.

Tenho que salientar, que neste momento, novamente a figura da educadora foi fundamental para a concretização desta inserção ao mundo da arte com as crianças, uma vez que foi a educadora que organizou os termos da saída da escola e entrou em contato com o transporte que nos levou até o centro de Porto Alegre e ao MARGS. Logo na chegada ao imponente prédio do museu, as crianças admiradas já se desafiavam a ler a placa que está afixada em frente ao museu com o seu nome. Dentro do local que é amplo e instigante, os pequenos – muito bem instruídos pela mediadora do museu - controlaram suas mãozinhas para não tocarem nas obras, mas deixaram suas cabeças livres para olharem, pensarem e falarem sobre o que lá havia. Admiraram-se com as obras da exposição “Economia da Montagem – Monumentos, Galerias, Objetos.”, e para fechar a visita que durou em torno de uma hora, surpreenderam a mediadora, quando a **Maria Eduarda** afirmou e seus colegas concordaram: ***“Lá na nossa escola também tem arte, sabia? Não é só aqui! Lá a gente também tem isto”***.

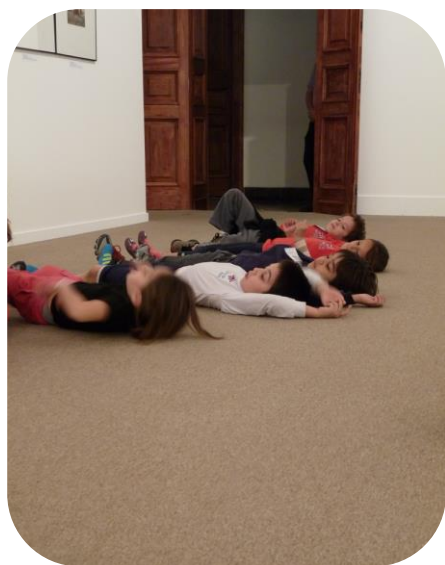


Imagem 5: Visita ao MARGS

b) Exposição Das Crianças

Quando comuniquei às crianças que seria nosso último encontro, **Mateus, Vitória, Valentina, Miguel e Maria Eduarda** me propuseram para fazer ***“como eles tinham visto no Museu”*** com o que eles tinham feito na escola. Perguntei: *Uma exposição?!* E eles: ***sim! Igual como no museu!*** Então, durante mais dois encontros, organizamos o que o grupo denominou como a exposição ***“Artes das Crianças”***. E como disse o **Matheus, “É artes por que é mais de uma arte, né?!”**. Assim, construímos os convites para os pais, os cartazes para divulgarmos na escola e a data foi escolhida pela educadora que achou pertinente realizarmos no dia da Feira das Nações da escola, em um sábado letivo. As crianças decidiram que tudo que haviam criado, manipulado e produzido durante os *Encontros Crianceiros* iria para a exposição.

Talvez por ser um sábado chuvoso, poucas crianças compareceram, porém, a participação dos pequenos que foram foi extremamente significativa, principalmente, pelo motivo de que naquele momento percebi o quanto eles se sentiam seguros e conscientes do que haviam feito ao

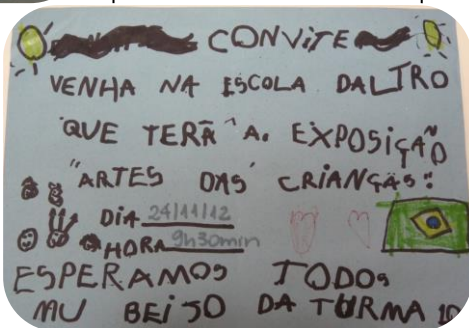
longos dos meses e de que a pesquisa de fato havia sido **com** eles e não **para** eles. A postura da Maria Eduarda registrando através da câmera do celular de sua mãe as imagens das suas proposições, bem como, quando ela explicou para sua mãe e para outros visitantes:

“Esta aqui é a Lia. Ela é uma artista que brinca com as bonecas. A Professora Camila nos mostrou o que a Lia faz com as bonecas e nós também fizemos do nosso jeito aqui na escola! Não precisa ficar medo...isso é arte! No início a gente também tinha medo...mas depois passou...”



Um dos cartazes afixados pela escola.

Um dos convites elaborados pelas crianças.



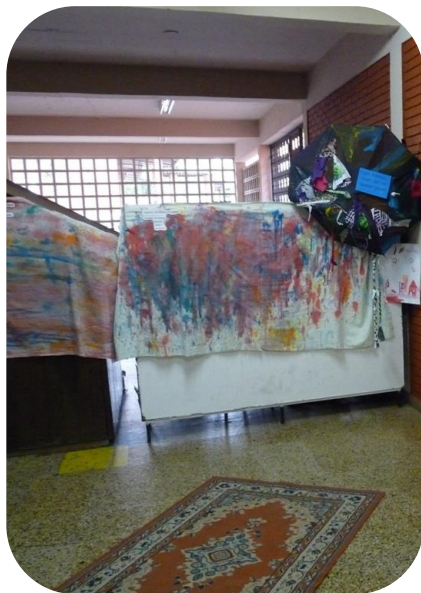


Imagem 6: Exposição Artes das Crianças

c) Diário Fotográfico

Intitulei Diário Fotográfico o material entregue a cada criança ao final de pesquisa em dezembro de 2012. Neste material continha o percurso individual de cada criança, realizado através dos *Encontros Crianceiros*. Estes registros foram feitos a partir de imagens que tirei das crianças e de algumas falas delas ao longo deste processo de intensa pesquisa. Como estes materiais eram singulares e tratavam da trajetória de cada criança, nenhum era igual ao outro, com exceção do número de páginas e de algumas imagens que eram iguais. Apenas as crianças receberam estes materiais, justamente pelo fato de que foram elas as protagonistas desta pesquisa. Este material foi feito confeccionado de forma artesanal por mim, e cada diário trazia um pouco da singularidade e do momento de cada criança ao longo dos meses. Desta forma, e por ser algo tão exclusivo a cada criança, não restou-me nenhuma cópia, apenas as ideias do que foi entregue aos pequenos. A reação das crianças quando receberam seus passos e ao perceberem que algumas coisas eram diferentes uns dos

outros foi interessante. O Brayan deitou-se no chão para ver. Matheus, Alexandre e Cassiel compararam o que tinham. Maria Eduarda ficou compenetrada lendo. Vitória colocou o seu livro no colo e começou a lê-lo. Miguel, Camilly e Valentina ficavam lendo e recordando o que haviam feito... Este foi um momento que julgo como o "fechamento" da pesquisa; em razão do tempo – pois o ano estava acabando e o calendário da escola, também - e por ter sido significativo para as crianças, pois olhavam, iam e voltavam às páginas, riam, mostravam uns aos outros, comparavam as imagens, contavam e mostravam para a professora o que tinha lá, recordavam de tudo o que havíamos feito e encontravam-se na narrativa visual que foi construída.

A criança nos fornece ângulos de visada do mundo e de nós mesmos não captáveis por nossa total incapacidade de ver desse lugar de onde ela vê e nos vê. Não se trata de comparar ou hierarquizar esses olhares, mas de entender que essas diferentes formas de olhar abrem espaço para descobertas insuspeitadas na pesquisa. (MACEDO, N; SANTOS,N; FLORES,R;PEREIRA,R, 2012, p.106)



Imagem 7: Diário Fotográfico.

4.4 A Cozinha da Pesquisa

Iniciei este capítulo metodológico falando dos descaminhos que a pesquisa com crianças nos coloca, das incertezas, das dúvidas e dos anseios. Durante todo o processo que envolveu esta investigação, nas orientações de grupo, a orientadora deste trabalho – Prof^a Susana Rangel - indagava-me sobre onde estaria a “cozinha” da minha pesquisa. O que ela me dizia metaforicamente era onde estavam os “furos”, as coisas que ninguém quer mostrar durante um processo de pesquisa. Em qual local eu iria tratar das coisas que deram “errado”. A indagação vem do fato que geralmente quando escreve-se sobre uma pesquisa, contam-se as situações que já estavam programadas por um metodologia reta e assertiva e pouco ou nunca se fala das coisas que saíram da linha ou dos bastidores da pesquisa. Portanto, é ao final da metodologia que resolvi falar sobre.

De julho a agosto de 2012 muitas coisas aconteceram que não estavam no *script* desta investigação, como um menino, que não quis fazer o “Termo para Entrar

na Brincadeira”, mas que participou de todos os *Encontros Crianceiros*. Quando por vezes as crianças queriam apenas falar de coisas delas, como as férias, o que estavam aprendendo e então as proposições que havia pensando para aquele momento não ocorriam. Sentia nestas situações que precisava dar este tempo ao grupo e respeitava o ritmo deles alterando minhas intenções de pesquisa e deixando espaço eles.

Outras situações, como algumas brigas que ocorreram em função das escolhas por determinados materiais – como a preferência por certas cores, a ausência de algumas crianças por motivo de doença (gripe), a resistência entre as crianças de desfazer seus grupos e montar com outros colegas. Ou ainda, quando a minha logística de ação era atravessada pelas questões climáticas, como no dia em que as crianças iriam pintar com os borrifadores e a ideia inicial era fazermos no pátio aberto da escola; porém como choveu bastante tive que alterar a estratégia da proposição em questão de horas.

Detalhes como estes fundamentam as ações de pesquisa com as crianças. Saber ler e entender seus ritmos, momentos, tempos, contextos e individualidades são os primeiros passos para a construção de uma metodologia que busca dar 'voz as crianças'. Saber a hora de desacelerar as ações, de compreender que por muitas vezes, não bastará uma quantidade expressiva de idas as escolas, mas sim, um estar com qualidade e 'inteireza' com as crianças. Percebendo que são nos silêncios, nas brechas, nos desvios de olhares, nas pernas inquietas, nos dedos ruídos, nos detalhes do cotidiano dos pequenos que a pesquisa com as crianças ganhará potência e vida.

Pesquisa com crianças significa um recomeçar a cada investigação, uma recomposição de nós pesquisadoras nos cotidianos escolares (...). Para além do reajuste a cada entrada em campo, precisamos sempre olhar muito atentamente para as metodologias e os materiais que serão/são elaborados no próprio desenvolvimento da pesquisa, bem como pensar em outras possibilidades de *transver*, compor e examinar o que vislumbramos durante nossa convivência junto às crianças (...) é um trabalho árduo porque requer

adequação e recriação constante.
(CUNHA, 2013, p.217).

Quando me propus a realizar uma pesquisa com as crianças, sabia que teria imensas adversidades pelo caminho, sabia que não seria fácil e, talvez, mais do que isto, sabia que na verdade, a cozinha da pesquisa é o grande laboratório da investigação.



Alexandre
Outubro / 2012

5. Entre Lugares...

Aproximar as crianças da arte contemporânea é abrir um universo de infinitas surpresas, pois possibilita a entrada do inusitado no contexto escolar. Explorar as preferências por determinados materiais, e provocar para que os pequenos, não apenas desfrutem sobre o que é arte, mas também que pensem com a arte.

Ao longo dos meses que perfizeram esta pesquisa, um rasgo de relações e pensamentos foi alargado entre as crianças e a arte contemporânea. Da mesma forma, que algumas produções de arte contemporânea inquietam e desacomodam com suas intenções de provocar o público, as crianças foram cutucadas a experimentarem as possibilidades que estão nos materiais, através das proposições dos *Encontros Crianceiros*. Das ações e relações que se estabeleceram na pesquisa, surgiram então, estes “Entre lugares” – locais que não possuem uma origem fixa e única, mas que se construíram nas entrelinhas, nos não-lugares, na bruma que há entre as crianças e as possibilidades de invenção, criação e exploração que a arte

contemporânea, através de seus materiais, provocou. Esclareço que as interações com a arte aconteceram de várias maneiras, seja por meio da apreciação – quando nos aproximamos das produções da arte contemporânea – seja por meio dos “fazeres” através dos processos de criação e dos afetos. Desta forma, as análises feitas inter-relacionam as dimensões supracitadas anteriormente.

Durante este processo intenso e afetivo de pesquisa, as buscas por possíveis delineamentos de respostas às perguntas que dão força ao trabalho retornam novamente a este capítulo, que propõe criar eixos de análises organizados a partir das falas e ações das crianças durante os encontros. Desta forma, alinhavando as perguntas centrais deste estudo: *Como as crianças exploram a arte quando ela adentra a escola?* e *Como as crianças se relacionam com as modalidades que a arte contemporânea suscita?* e inferindo sobre às recorrências examinadas, levantadas, observadas durante o período em que se desenvolveu esta investigação, formaram-se três eixos, constituídos e nominados a partir das falas das crianças, e

que sintetizam o que vai ser discutido em cada ponto.

Desta forma, apresento:

5.1 “Pintá, Escrevê, Lê e Vê as Coisinha” – Percepções de Arte;

5.2 “É assim! ó bota a tinta assim, ó daí vai tchi,tchi,tchi” – Processos de Criação: Usos e Invenções...

5.3 “Fazendo isto eu sinto...” – A Arte Quando Atinge os Afetos.

Há que se destacar o fato destes eixos circularem entre si e, portanto não serem proposições fixas oriundas de determinados encontros, momentos ou ações, outrossim, são linhas que se articulam, se tocam e se constroem umas às outras, como uma grande tessitura, em uma ampla e complexa rede de ligações.



5.1 “Pintá, Escrevê, Lê e Vê as Coisinha” – Percepções De Arte

“Pela primeira vez o existir consiste numa mudança radical do mundo em vez de ser somente uma interpretação do mesmo.” Lygia Clark (1964 s/p)

Compreender como e o que as crianças percebiam sobre arte, foi uma das primeiras intenções desta pesquisa. Isto foi fundamental para que conseguisse iniciar e estabelecer um diálogo com eles. Afinal, o que as crianças pensam sobre arte? O que é arte para elas? Onde existe arte? Como se faz arte? As respostas às estas perguntas apareceram infinitas vezes durante o período em que a pesquisa foi se desenrolando. Ora em situações explícitas – como durante os *Encontros Crianceiros* – ora em outros momentos – como durante o recreio em que as crianças desenhavam no chão do pátio com pedra de cimento. Iniciei a conversa com as crianças com perguntas para procurar entender o que elas pensavam sobre a arte e em quais lugares elas achavam que poderiam encontrar a arte. Posteriormente, selecionei artistas e suas obras (Marcel

Duchamp: L.H.O.O.Q-1919. Roda de Bicicleta-1913 e Fonte-1917; Lia Menna Barreto: Boneca com Vida/ Sistemas Dependentes-1998; Sandro Ka: Rebanho-2009; Botero: Mona Lisa-1977; Cildo Meireles, Desvio para o vermelho I: Impregnação, II: Entorno, III: Desvio - 1967-84; Nelson Leirner: Atlas-2003; Os Gêmeos: Sem nome-2010) para que através da apreciação de tais, pudéssemos construir nossa conversa. Queria neste primeiro contato com eles, perceber o que iriam me dizer sobre as reproduções das obras que havia levado e se elas mexeriam com as crianças de alguma maneira.

Por ser este um dos primeiros encontros que tinha com as crianças, a intenção, era de fazer uma escuta do que eles pensavam através de suas falas e uma leitura das suas vozes não somente da fala verbal, mas das suas linguagens corporais e perceber como as obras de arte poderiam (ou não) provocá-los. Tomás (2011), quando trata da importância de se mapear os mundos sociais e culturais das crianças, afirma que estas múltiplas dimensões se inter cruzam e articulam-se, chamando a atenção dos pesquisadores para o fato de que é exatamente neste

ponto em que eles devem ter um olhar mais apurado e cuidadoso do processo de pesquisa com as crianças, justamente, por ter em conta de que “é necessário considerar a diversidade de experiências, de vivências e recursos das crianças” (TOMÁS, 2011, p. 124).

Antes da conversa iniciar na roda, as crianças me disseram espontaneamente que gostavam de arte, pois **“gostavam de pintar e desenhar”**. Maria Eduarda ainda acrescentou, dizendo-me **“eu só faço mais arte na escola. Na minha casa o meu cachorro comeu os meu lápis.”**. Nestas falas das crianças, já havia indicativos do que para eles fosse arte.

Assim, em nossa primeira conversa (após já terem assinado os Termos para Entrar na Brincadeira e após a situação descrita acima), sentamos em roda e eu desafiei-os, para que um por vez me dissessem o que eles achavam que era arte. Neste momento, procurei não interferir durante as falas para não influenciar nas respostas, justo, pois, a intenção desta primeira pergunta era mesmo a de ouvir o que eles tinham a dizer sobre. E desta complexa

indagação – o que eles achavam que era arte – as crianças responderam-me:

Valentina: *Arte é pintá e fazê escultura.*

Maria Eduarda: *É pintá, desenhá e escrevê..*

Miguel: *Pintá, escrevê, lê e ver as coisinha.*

Vitória: *Pintá, escrevê e estudá.*

Matheus: *Escrevê e pintá.*

Alexandre: *Lê, pintá e desenhá.*

Bryan: *Lê, pintá e fazê desenho.*

Mesmo sabendo que a pergunta que fiz aos pequenos era difícil e complexa de responder, as crianças ao afirmarem suas opiniões, a fizeram em tom de propriedade, segurança e apreço. Na medida em que iam expressando seus pensamentos, não eram apenas suas bocas que falavam. Os corpos agitados nas cadeiras, pés irrequietos e os olhares... alguns fixos, outros mais dispersos, também comunicavam.

Na medida em que iam trazendo para o grupo suas ideias e concepções, lembrava-me do que haviam me contado, quando cheguei à escola. De que gostavam de arte, pois **"gostavam de pintar e desenhar"**. E este gosto, aparece novamente quando as crianças dizem o que a arte é para cada uma delas.

Neste momento, dei-me conta de que para os pequenos não havia uma fronteira que separava suas preferências (o ato de desenhar e pintar foi colocado como algo que gostavam de fazer) daquilo que aprendiam na escola (ler, escrever e estudar). **Miguel** quando diz que para ele a arte é **"Pintá, escrevê, lê e ver as coisinha"** está também dizendo que a arte para ele, é feita de novidades. Afinal, estava em processo de alfabetização e o fato de ler e escrever era uma novidade para ele. Da mesma forma, em que as **"coisinha"** eram as pequenas coisas, os detalhes – conforme o movimento de dedos que fazia para tentar explicar. Havia nas conversas das crianças noções sobre arte que interligavam o sensível ao inteligível, em uma conexão importante para eles.

As noções de arte que as crianças apresentaram naquela situação, como o que o **Matheus** (“**Escrevê e pintá**”) e o **Alexandre** (“**Lê, pintá e desenhá**”) disseram, vem ao encontro do que Richter (2008) discute quando afirma que um das maiores obstáculos a ser enfrentado pela arte e pela educação é justamente “desencadear movimentos transgressores para transpor a barreira do convencional, resistindo à forte tendência em dicotomizar afeto e cognição” (RICHTER, 2008, p.15). Para as crianças, não havia uma barreira entre a arte e os conhecimentos que estavam sendo produzidos na escola – conhecimentos estes que, para um grupo de 1º ano, eram baseados no saber ler e escrever. Posso pensar, justamente, que as crianças aproximaram em suas falas coisas que, de certa forma, gostavam de fazer e faziam muito na escola: ler, escrever, desenhar e pintar. Talvez, tenha sido por causa deste apreço, deste gosto, que para eles a arte era isto. E esta era a vida deles naquele momento.

Dentre muitos artistas que colocam em “xeque” estes processos dicotômicos que envolvem a arte, uma que me chama atenção e intriga pela potência, vivacidade e

intensidade de suas obras, é a mineira Lygia Clark (1920 – 1988). Ao longo de suas produções artísticas, Lygia foi além dos limites existentes entre a obra e a vida, tornando-os elementos indissociáveis e fundamentais em seus processos criativos. A obra “Caminhando”, de 1965, explora esta poética do cotidiano ao mostrar a artista executando uma ação muito comum em diversos ambientes escolares e por inúmeras crianças: recortar uma fita.

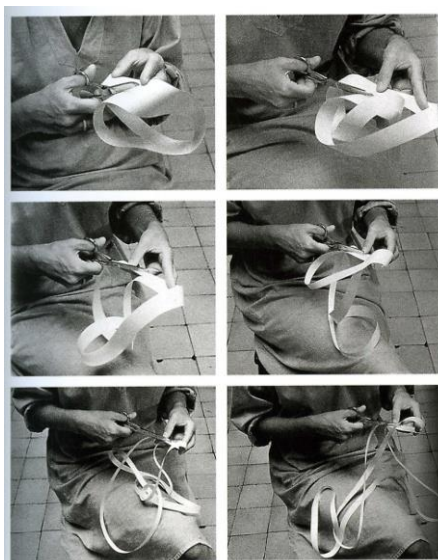


Imagem 8: Caminhando (1965) – Lygia Clark

Aparentemente vista como uma ação boba e ingênua, esconde-se nesta obra um grande questionamento, da

relação entre objeto e corpo, razão, sensação e sentimento. Lygia ao falar sobre esta obra discorre:

Atribuo uma importância absoluta ao ato imanente realizado pelo participante. O Caminhando tem todas as possibilidades ligadas à ação em si: ele permite a escolha, o imprevisível, a transformação de uma virtualidade em um empreendimento concreto. (CLARK, L, 1964. s/p).

Há nesta escolha da artista, neste imprevisível, nesta transformação, algo que também transparece nas falas e ações das crianças durante o processo de pesquisa: as relações que os pequenos estabelecem com as obras, os processos de criação e seus entrelaçares. Quando as crianças associam a arte a ações de seu cotidiano escolar e não-escolar, demarcam um território muito fértil do que a arte pode ser para eles.

As conexões entre as crianças e a arte, apareceram quando em um determinado momento perguntei se eles achavam que *existia arte na rua?!* Alguns fizeram uma expressão de dúvida, torcendo as sobrancelhas e olhando

para o colega do lado, outros se sentaram sobre as mãos e encolheram os ombros, e quando a **Vitória** disse "**SIM!**", houve um coro que respondeu:

Vitória: *Sim!*

As crianças: *Siiiiim!!*

Vitória: *Sim! A gente pega uns sprays colorido e faz um desenho na rua! Eu já vi! Quando eu pego o ônibus com a minha mãe eu vejo na rua. O ônibus passa na frente!*

A fala da Vitória agrega elementos muito ricos para dar conta de sua explicação e certeza do que vê e pensa sobre arte na rua. Há por parte da Vitória um olhar atento, não somente, ao contexto que está inserida, como também, uma convicção de que o que vê de dentro do ônibus é arte. Em sua fala, não há um afastamento da arte ou a arte exclusiva a apenas um determinado público, ao contrário, existe uma conexão e percepção de que as modalidades que a arte, no caso de rua, está muito próxima e acessível a ela. Para além de uma mera constatação da pequena, existe em sua fala e em sua colocação postural – quando fez sua afirmação, levantou-se da cadeira e argumentou com o

dedo para cima –, um pensamento de que aquilo que vê é realmente arte. A respeito destas múltiplas materialidades nas quais a arte contemporânea se ancora e da distância cada vez maior da arte clássica para a contemporânea,

Não parece haver mais nenhum material particular que desfrute do privilégio de ser imediatamente reconhecido como material de arte: a arte recente tem utilizado não apenas tinta, metal e pedra, mas também ar, luz, som, palavras, pessoas, comida e muitas outras coisas. (ARCHER, 2001, p.IX).

A arte contemporânea acontece quando ressoa nas pessoas, quando as aproxima das suas materialidades, quando desloca lugares e pensamentos, quando flui entre invenções e ações. Marcel Duchamp com seus *ready-mades* pede para que o espectador pense sobre o que é a singularidade da obra de arte em meio à multiplicidade de todos os outros objetos (ARCHER, 2001), e é com este olhar caleidoscópico que as crianças vão encontrar uma zona de aproximação com a arte.

Em um dos Encontros Criançeiros, quando lancei a dúvida sobre para que serviria um guarda-chuva, as crianças no primeiro momento responderam-me com um tom de “que pergunta boba!”; **“Serve para não se molhar!”**, disse-me a **Camilly**. Quando comecei brincar com o objeto propondo outras situações como um super ventilador, girando-o rapidamente na horizontal, as crianças sentiram-se a vontade para sugerir outras funções para aquele objeto, como um barco para o **Matheus**, um telhado de uma casa para a **Vitória** ou a roda de um carro para o **Alexandre**. No momento em que aquele objeto já não era mais apenas um guarda-chuva, perguntei às crianças se, por acaso, nós poderíamos pintá-lo. **Maria Eduarda** saltou a frente dos colegas e efusivamente dizia: **“Sim! Com muita tinta! A Prôfe tem tinta no armário!”**. E assim o fizemos...

Enquanto exploravam o guarda-chuva com as tintas e pincéis, as crianças elaboravam soluções para os “problemas” que apareciam. O guarda-chuva, por não ser um suporte fixo, mas algo que gira e movimenta-se mesmo quando apoiado, fazia com que a força que era colocada

no pincel fosse mais suave e que os corpos das crianças tivessem que acompanhar os movimentos que o pincel fazia. Desta forma, começaram a entender que os seus corpinhos não poderiam estar fixos em um local, mas que acompanhariam o movimento do pincel e do braço, em um *ballet* de movimentos inconstantes. Alexandre e Camilly foram os únicos que verbalizaram estas hipóteses, quando entre eles conversaram:

Alexandre: *Tem que ir devagarinho. Não dá pra ir rápido, senão ele gira!*

Camilly: *É né, Alexandre?! Eu tô fazendo bem devagar que é pra ele não girá!*

Alexandre: *É! E tem que mexer o braço também e um pouco dos pé.*

Camilly: *Eu também tô fazendo assim!*



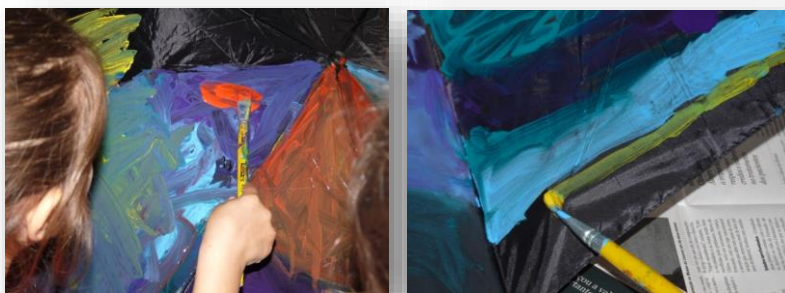


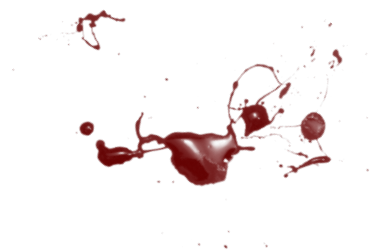
Imagem 9: As aventuras do pincel, com Camilly e Alexandre

A conversa de Alexandre e Camilly suscita outra forma de perceber a arte, sendo esta, uma arte que confronta, que gera problemas e inquieta. Richter (2008) ao falar das relações entre as crianças e a pintura, afirmará que o ato de pintar proporciona às crianças formas de “inventar e realizar possibilidades construtivas”. Amplio esta concepção de Richter, para dizer que não somente a pintura como, a exploração de outros suportes e materialidades, podem compor este cenário de experimentação, resignificação, encharcado de possibilidades e ações.

Aproximo a arte e as crianças da literatura, através das palavras de Calvino (2008), quando este se refere à leveza enquanto uma das cinco qualidades da escritura,

Cada vez que o reino do humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que à maneira de Perseu eu deveria voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento. (CALVINO, 2008, p.19).

O desafio que Calvino nos coloca, ao dizer que é preciso mudar de ponto de observação para que consigamos perceber o mundo sob outra ótica, é um ato para o qual, tanto a arte contemporânea quanto as crianças, podem nos convidar e vêm convidando-nos a fazer. Resta-nos saber se estamos abertos às incertezas e inseguranças que fazem parte deste convite.



5.2 “É assim! ó bota a tinta assim, ó daí vai tchi, tchi, tchi” – Processos de Criação: Usos e Invenções...

A ideia que me encanta no encontro das crianças com arte contemporânea, talvez resida justamente nesta incapacidade de prendê-las em algo ou em um tempo que “é”. Tanto as crianças, enquanto categoria geracional com características próprias (SARMENTO, 2004); quanto à arte contemporânea, com seus hibridismos e suas reflexões indagadoras das questões cotidianas que espelham a vida (CANTON, 2009); não podem ser aprisionadas em gaiolas do verbo ser em seu modo indicativo. Estão, portanto, em estado de passagem; em um amplo processo de experimentação, de invenção, em ritmos e sintonias múltiplas, e, portanto, estão “entre os dedos”.

Neste trânsito intenso e descontínuo, entre as crianças e a arte contemporânea, retorno a uma das perguntas que impulsiona esta pesquisa, afinal, *como as crianças exploram a arte quando ela adentra a escola?* buscando, através desta linha de questionamento, debruçar-me sobre a maneira como as crianças exploravam

os materiais e (re)criavam novos olhares para eles, constituindo, assim, seus singulares processos de criação e relações com a arte e suas modalidades.

No caminhar metodológico desta pesquisa, quando pensei em momentos dos *Encontros Crianceiros*, nos quais voltáramos duas, três vezes aos materiais, já indicava a pretensão em aproximar-me destes processos com as crianças. É pertinente destacar, a esta altura, que vislumbro e reflito sobre estes processos criativos como situações de idas e vindas, que se articulam desde os primeiros contatos com os materiais, se desdobram em outros fazeres e ações até o seu “pseudo-final”, no caso, as produções das crianças ou objeto que é revelado ao final do processo. Há, portanto, neste trilhar, um tempo específico de cada criança quando se aproxima do objeto, cria uma intenção a partir dele e escoia para o ato final.

Após todas as crianças pintarem o guarda-chuva, e ao vislumbrarem o que haviam feito individualmente e como grupo, entre eles começou um burburinho. Perguntei o que era e não quiseram me dizer. Pouco depois, este ruído sonoro ganhou amplitude com a

Vitória, Maria Eduarda, Miguel e Valentina, que queriam dar um nome para o guarda-chuva. Neste instante, percebi que para eles aquele objeto que inicialmente era apenas um guarda-chuva, já havia adquirido outra potência, já não era apenas mais um objeto, era “O” objeto deles. O quarteto sugeriu que o nome fosse **GUARDA-CHUVA COLORIDO**, e assim, em um sistema de voto aberto todas as outras crianças concordaram com o nome escolhido. Há neste movimento das crianças, algo que transborda ao fato de terem realizado apenas uma proposta de pintura em outro tipo de suporte. Existiu uma aproximação intensa deles para com o objeto a ponto de o tomarem para si através do nome dado. Ao falar da criatividade e dos processos de criação, Ostrower (1993), abordará que estes conceitos estão completamente emaranhados a tríade humana do consciente-sensível-cultural, não dissociando-se um do outro, mas completando-se e tramando-se. Para ela, a cultura será o ponto fulcral desta união, visto que elas “se acumulam, se diversificam, se complexificam e se enriquecem” (OSTROWER, 1993). Aproximo a Sociologia da Infância,

através de Sarmiento (2004), das questões levantadas por Ostrower (1993), quando este irá tratar das crianças como produtoras de culturas infantis. Sob esta concepção, as culturas são "significações que se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos, relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos" (SARMENTO, 2004, p. 21). Mesmo olhando através de "lentes diferentes", ambos tratam do dinamismo existente nas relações culturais e do quanto estas se fazem pertinentes nos processos de criação e socialização, visto que são oriundos das culturas em seus contextos singulares.

Alguns dias depois desde o encontro em que os pequenos deram o nome ao guarda-chuva, em outro *Encontro Crianceiro*, levei um saco repleto de retalhos de tecidos com as mais diferentes estampas, tamanhos e espessuras. Escolhi levar os tecidos, justamente, por ser um material que faz parte do dia-a-dia de todos, mas que pouco é manipulado como possibilidade de experimentação.

Foi impressionante a reação das crianças quando espalhei aqueles vários tecidos em cima de uma mesa. Eles avançaram nos retalhos como se aquilo fosse a coisa mais incrível que já haviam visto, e desde o lançar-se, começaram a inventar-se com aqueles pedaços.



Imagem 10: Explosão de Retalhos

Matheus, Alexandre e Brayan foram juntando os pedaços e montaram uma corda para pular; Miguel, Valentina, Vitória, Maria Eduarda e Camilly fizeram colares e pulseiras e Cassiel fez uma faixa na cabeça. Este momento de experimentação e exploração dos materiais era algo já pensado por mim, pois percebo que este momento se constituiu, também como elemento do processo de criação.



Imagem 11: Das coisas que se faz com um pedaço de tecido

Após terem manipulado e brincado com os tecidos, lancei a pergunta às crianças: E agora? O que será que podemos fazer com estes tecidos? Rapidamente, Alexandre, Matheus e Brayan olharam para o guarda-chuva colorido e disseram:

Matheus: *Seria legal colar nele!*

Alexandre: *Ele vai ficar engraçado!*

Brayan: *A gente tem cola aqui!*

Novamente, joguei a sugestão para todo o grupo e como eles já estavam extremamente à vontade com os materiais,

a resposta foi um sonoro e expansivo: "**Siiiiiiimmm!**". Após escolherem os seus tecidos as crianças, começaram o processo de colagem do guarda-chuva colorido. Enquanto realizavam esta ação, pude registrar alguns comentários, como:

Maria Eduarda: *Estamos colocando a roupa do guarda-chuva colorido!*

Vitória: *Ele vai ficar lindo, Duda!*

Miguel: *Agora se ele se molhar, não vai sentir frio!*

Cassiel: *Eu vô colocá esta corda nele, daí se ele voar, eu pego!*



Imagem 12: *Quando o tecido vira um adereço.*

As conversas das crianças enquanto “adereçavam” o guarda-chuva colorido, novamente, trazem elementos para que pensemos no quanto a aproximação das crianças com as possibilidades que os materiais ofertam, deixam o processo de criação mais intenso e significativo para eles. Percorria em suas falas e gestos, uma consciência de que o guarda-chuva colorido fazia parte da turma, quase que como uma nova criança no grupo. A preocupação em deixá-lo “bonito”, não passar frio e até mesmo não deixá-lo fugir, mostra que para as crianças o trilhar da criação ocorre por meio, não só dos materiais, das intenções, mas também, pelos afetos estabelecidos com aquilo que produziram. Estabelecem-se relações advindas entre o fazer, o gostar e o que pode ser tomado como seu. Há nesta tríade outra ideia de apropriação, a partir da concepção do que “eu faço é meu!” No caso, do Guarda-Chuva Colorido, o “meu” é algo coletivo, mesmo que feito das singularidades de cada criança, levando-me a pensar que um coletivo só é realmente coletivo quando perpassa pelas singularidades de seus autores. Ao final deste

processo de “vestimenta” do guarda-chuva colorido, as crianças, novamente demonstraram seu apreço ao objeto pedindo para a professora da turma pendurá-lo na janela da sala. E assim, ele ficou...



Imagem 13: O Guarda-Chuva Colorido

O fato de termos voltado ao material inicial (guarda-chuva) três vezes, serviu como um arranque do processo de criação das crianças. Trajetória esta, que não é linear e fácil de apreender. Exigiu dos pequenos outros olhares, dúvidas

e novas perguntas a partir de e com os materiais e suas materialidades. Duchamp (2004) ao refletir sobre o ato criador, discorrerá sobre os descaminhos pelos quais os artistas passam da intenção à realização da obra, transitando por “reações totalmente subjetivas”. Neste galgar criador, Duchamp (2004) ainda ampliará a ideia de criação, jogando para o espectador, uma parcela deste processo, “o público estabelece o contato entre a obra de arte e o mundo exterior, decifrando e interpretando suas qualidades intrínsecas e, desta forma, acrescenta sua contribuição ao ato criador”. No caso das ações que compuseram o guarda-chuva até ele tornar-se “O” guarda-chuva colorido, houve um estabelecimento de relações coletivas, mesmo que em determinados momentos algumas decisões fossem singulares. Ao final do processo, havia ali um objeto coletivo instaurado dentro da sala de aula. Os criadores mesclavam-se com o público, e o público eram os criadores, havendo, portanto, uma possibilidade de mudança nos posicionamentos das crianças frente à criação.

Ao olhar os processos de criação das crianças, distante das abordagens desenvolvimentistas, que consideram seus contextos, repertórios e experiências irrelevantes, e levam em conta principalmente suas faixas etárias e período biológico, quero mostrar que os processos de criação das crianças são, sim, feitos de fragmentos, tramados pelas experiências em contextos diversos e singulares, são, enfim, repertórios que ao serem solicitados constituem-se como uma grande colcha de retalhos de experiências que as crianças acessam e partilham em suas ações.

A curiosidade, a diversão e o prazer tornam-se os catalisadores deste *continuum experiencial* (DEWEY, 2010) de criação. “Experimentar é divertir-se, no sentido de divertir, de voltar o olhar para outro lugar, descobrindo outras perspectivas, outros modos” (STACCIOLI, 2011, p.23). Durante diversos momentos no período de observação, as crianças me pediam para pintar com *pincel e tinta*. Pensando neste desejo e anseio das crianças, e buscando levar outras formas de suporte e de exploração do material que já conheciam, levei, para um dos *Encontros Crianceiros*,

dois grandes pedaços de lençol e alguns borrifadores de água. A escolha por estes materiais ocorreu pelo fato de que queria aliar o que eles me pediam (pintar com tinta) a outra proposição e possibilidade de pintura.

Sentamos em roda e em tom de mistério perguntei as crianças:

Pesquisadora: *O que será que podemos fazer com este pedaço de lençol e estes borrifadores? Será que nós podemos pintar usando eles?*

Crianças: *Ahhhhhhhh!* (em tom de espanto e surpresa)

Miguel: *Eu sei! Como o Mister Maker!*

Matheus: *Não é não! É assim! ó bota a tinta assim, ó daí vai tchi,tchi,tchi* (fazia como se estivesse com o borrifador cheio).

Houve na proposição ocorrida, após as falas, o ato de experimentar o comum com uma nova roupagem. Era a sensação de já conhecer o material (tinta, lençol e borrifador), mas com a inclusão de algo incomum: a junção dos três elementos. Enquanto elaboravam suas pinturas no

tecido, um silêncio verbal tomou conta do salão, neste instante, os olhares fixos, atentos; as mãos, braços, pés, pernas em intensos e inconstantes movimentos e as bocas rasgadas, abertas, apertadas falavam de sensações que contrastavam os sentimentos de alegria, novidade, dúvida, exploração, realização e incerteza diante do que era sentido e vivido naqueles instantes.



Imagem 14: As cores por outras maneiras



Imagem 15: As cores por outras maneiras

Durante o tempo em que produziram suas marcas individuais no tecido, as crianças gradualmente teciam, além de um processo de criação coletiva, momentos singulares de experiências.

Temos uma experiência singular quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada pelo fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências. (DEWEY, 2010, p.110).

Os percursos de exploração e experimentação que as crianças fizeram individualmente, como a escolha de cores, a intensidade de força que aplicavam no gatilho do borrifador, a maneira como se colocavam para pintar, a quantidade de tinta que aplicavam no tecido, os locais que iriam pintar..., podem ser percebidos como *fluxos de ações experimentais* que constituíram um engendrar de experiências coletivas, impulsionando a produção de dois painéis, intitulados por elas como: **SUPER ARTE COLORIDA (Matheus, Maria Eduarda, Miguel e Vitória)** e **CHUVA COLORIDA.COLORIDO (Alexandre, Brayan, Camilly e Valentina)**. O ato das crianças nomearem suas produções,

novamente, as aproxima afetivamente do que produziram. Nesta situação, o nome (escolhido entre eles) pode ser entendido como a consagração de que aqueles painéis, não eram quaisquer panos e que a proposição inicial de pintar os tecidos, não foi apenas uma "atividade". As crianças perceberam as marcas de seus processos de criação, suas inventividades e explorações. Maria Eduarda, Vitória e Camilly, ao final da manhã, enquanto eu organizava o espaço da escola, confidenciaram-me:

Maria Eduarda: *Sabe, Prôfi...eu nunca tinha pintado assim! E eu gostei tanto!*

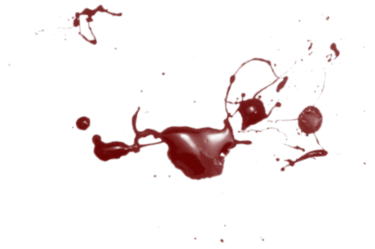
Vitória: *É, né, Duda! Eu vou fazer isto na minha casa...vou pedir pra minha mãe comprar os negócinhos! (borrifadores).*

Camilly: *O Brayan me jogou um pouco da tinta na minha blusa mas tá parecendo um pedaço da nossa obra!*

Maria Eduarda: *Agora a gente sabe que não precisa pintar só com pincel! E ficou legal, olha! (Mostrando para as colegas).*

O processo de criação é feito de desdobramentos e de experiências que vão compondo nossa bagagem de

vida. Depois que percebemos que podemos olhar o mundo e o que está a nossa volta com outras lentes, a vida se expande e se configura de outras formas. Dewey (1976) dirá que a experiência modifica quem a faz e quem por ela passa, atingindo a qualidade das experiências subsequentes, “pois é outra de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências” (DEWEY, 1976, p.25). As crianças me mostraram que não tem medo de experimentar e que esperam de nós estes desafios.



5.3 “Fazendo isto eu sinto...” – A Arte Quando Atinge os Afetos

*“Sujar o pé de areia pra depois lavar na água
Lavar o pé na água pra depois sujar de areia
Esperar o vaga-lume piscar outra vez
Ouvir a onda mais distante por trás da onda mais próxima...
Respirar
Sentir o sabor do que comer
Caminhar*

*Se chover tomar chuva
Ter saudade no final da tarde
Para quando escurecer, esquecer...”.*
Arnaldo Antunes – Num Dia

Arnaldo Antunes em sua letra transpassa duas ideias que atravessaram as crianças nesta pesquisa: a experiência – por meio dos processos de criação e exploração dos materiais – e os afetos oriundos destas linhas de criação e apropriação. Ao longo do período que transcorreu esta pesquisa, em diversos momentos constatava as relações que as crianças estabeleciam com as propostas levadas e os materiais. A este emaranhado de sensações, sentimentos, provocações e experimentações, chamarei afetos.

Afeto vem do latim *affectus* que significa “disposto, inclinado a, constituído”; desta forma, chamo os afetos, neste estudo, como as provocações que tanto os materiais como os processos de criação trilhados pelas crianças produziram, bem como suas escolhas, decisões e dúvidas. Estes afetos remetem ao ato de afetar-se, no sentido, de mobilizar-se, de chocar-se, de contaminar a si e ao outro, pelos contextos em uma relação intensa travada pela experiência.

Os afetos agem sob formas, também não verbais, por meio de gestos, sonoridades, virtualidade, imagens, enfim, por múltiplas expressões e conexões, por movimentos que dão plasticidade, dramaticidade, musicalidade ao que é produzido na relação consigo mesmo e com o outro. (MEIRA; PILOTTO, 2010, p.26).

Experiências estas, pautadas pela “estesia” (DUARTE Jr., 2000) sendo então, a sensibilidade geral de apreender os sinais emitidos pelas coisas e por nós mesmos. Podemos aproximar experiência e estesia por meio dos acontecimentos que envolvem “pensamentos, paixões e ações que se concretizam num contexto interconectivo” (MEIRA; PILOTTO, 2010, p.81). Há, portanto, uma rede que interliga os afetos, estesia e experiência, e que possui como elemento conector a sensibilidade e o sensível.

Mas o que podemos denominar como sensível ou sensibilidade nos dias de hoje? Em um tempo em que o exagero de imagens, objetos, sons e ideias nos cortam cotidianamente, saturando nossos olhares e pensamentos, como, então, deixar-se tocar pelo que é genuíno e singular do ser humano?

O desconforto sentido ante as mudanças revela que o tempo humano está passando por um estiramento nunca antes experimentado. Pensar os fatos, hoje, tornou-se demanda intensa, complexa e multirreferencial. (MEIRA; PILOTTO, 2010, p.82).

Talvez, a fala da Maria Eduarda, do Miguel e do Alexandre nos indique alguns caminhos para que pensemos sobre o que para as crianças pode ser este sensível.

Maria Eduarda: *Prôfi! Tu trouxe a cor para a nossa escola!* (Entusiasmada após o Encontro Criançeiro em que os pequenos pintaram o tecido com borrifador.).

Miguel: *A gente pode um dia pintá com sombra, além do batom?!* (Miguel comentando comigo que eles poderiam pintar também com sombra, após terem experimentado desenhar com batom.).

Alexandre: *Olha! A gente fez uma cidade, Matheus!* (Alexandre mostrando para o Matheus que ao pisarem nos desenhos feitos com carvão as marcas do tênis formavam linhas que pareciam cartografias de cidades.).

(Excertos do Diário de Campo.)

Através destes recortes de falas, as crianças mostram que o sensível reside em cada detalhe, em cada momento e em cada olhar. Um olhar que não é apenas biológico, vinculado ao ato de enxergar, mas, um olhar que é dado na junção de todos os outros sentidos. Uma sensibilidade que está atrelada às experiências, às referências que cada um estabelece, e que os constitui enquanto crianças. A percepção de cada criança passa por um olhar poético, ao vislumbrar as cores na escola, as possibilidades que outros materiais podem trazer e ao perceberem que nos desenhos com carvões e nas marcas de um solado de calçado, há uma cidade. O sensível pode ser entendido, aqui, através do olhar das crianças, como esta coisa que mexe, cutuca, aproxima, questiona, intriga... "A sensibilidade do indivíduo constitui, assim, o ponto de partida (e talvez, até o de chegada) para nossas ações educacionais" (DUARTE Jr., 2000, p.145). A sensibilidade, talvez, resida exatamente na reinvenção dos sentidos em composição com os novos saberes. As crianças por muitos anos foram vistas como seres de pouca capacidade cognitiva, justamente por "terem vivido menos" e, portanto,

saberem menos da vida. O que os pequenos nos trazem a todos os momentos neste estudo é que, enquanto adultos, necessitamos olhar a vida através dos olhos de crianças, com seus inícios. Assumindo, que talvez o “não saber” dos pequenos, seja uma potência, uma capacidade. Quantas vezes, olhamos o mundo e as coisas como se fossem a primeira vez? Quando é que procuramos o inédito em nosso cotidiano? Ver, pensar, sentir, afetar-se... Isto são os sentidos e é disto que devemos tratar.



Imagem 16: Boneca com Vida / Sistemas Dependentes – Lia Menna Barreto (1998)

A obra da artista Lia Menna Barreto, para as crianças, foi promotora de outros inícios. Visto que a artista trabalha com um material bem conhecido das crianças, uma boneca, e a transforma em um vaso (para mim) ou um monstro (para o **Brayan**). A primeira vez que as crianças tomaram conhecimento da obra foi através de uma

imagem que levei a turma e as reações giraram em torno de espanto e gritos. Em outro momento, quando eles escolheram quais obras iriam para a parede da sala, a surpresa foi minha, pois os pequenos selecionaram a obra da Lia para compor a parede. Neste segundo momento, de escolha, havia por parte das crianças um misto de excitação, medo e euforia na escolha da obra da artista. Enquanto, alguns ainda diziam que sentiam medo, outros se arriscavam com este sentimento e assumiam que queriam ficar vendo a obra. Duarte Jr. (2000) ao diferenciar o inteligível do sensível discorrerá que:

O inteligível consistindo em todo aquele conhecimento capaz de ser ⁶articulado abstratamente por nosso cérebro através de signos eminentemente lógicos e racionais, como as palavras, os números e os símbolos da química, por exemplo; e o sensível dizendo respeito à sabedoria detida pelo corpo humano e manifesta em situações as mais variadas, tais como o equilíbrio que nos permite andar de bicicleta, o movimento harmônico das mãos ao fazerem soar diferentes ritmos num instrumento de percussão, o passe preciso de um jogador de futebol que coloca, com os pés, a bola no peito de

⁶ Grifos da autora.

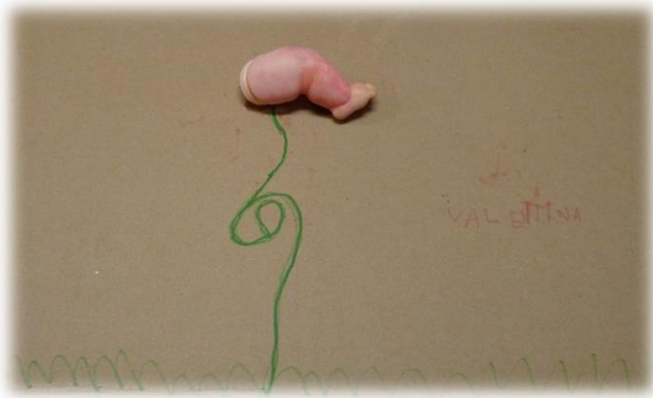
um companheiro a trinta metros de distância, ou ainda a recusa do estômago a aceitar um alimento deteriorado com base nas informações odoríficas captadas pelo nosso olfato. (DUARTE JR., 2000, p.133).

Aproximando a reação das crianças ao que Duarte Jr. (2000) diferencia, penso no quanto as questões vinculadas ao sensível estão atreladas aos saberes das crianças, e no quanto estas sensibilidades que “bole por dentro”, como diria Chico Buarque (1976), fazem parte do cotidiano pouco avistado dos miúdos. Em outro momento com os pequenos, **Miguel, Camilly e Valentina** aproximaram-se de mim e disseram: **“Sabe... nós já não temos mais medo da boneca! Nós até já gostamos dela!”**. O fato de estarem próximas a obra de Lia Menna Barreto, inicialmente, causou frisson e ao longo do tempo, as crianças foram construindo uma ponte entre o que sentiam e a obra. Quando propus em um dos *Encontros Criançeiros*, que eles brincassem de ser Lia, o espanto do primeiro momento, agora já era de alegria.

Mexer com as sensações produzidas e sentidas pelas crianças foi o condicionante para que os pequenos

explorassem as pernas e braços de bonecas que levei para a sala de aula, no intuito que construíssem montagens tridimensionais. Uma a uma as crianças foram tirando de dentro de um saco, as tais partes das bonecas – e suas reações eram as mais diversas. Na maior parte do tempo, os gritos, risadas e pulos das cadeiras compuseram este momento. Meira e Pillotto (2010), ao discutirem sobre a educação pelos afetos, falam de abordagens feitas nesta área que partem de concepções em torno de uma visão desvinculada do processo cognitivo, e de estudos onde a educação pelos afetos “serve” como um apoio ao processo de aprendizagem. Outrossim, partilho da concepção das referidas autoras, quando afirmam que a educação pelos afetos é “imprescindível no ato de apropriar-se e internalizar os conhecimentos de um modo significativo, formando uma rede sistêmica de significados e sentidos” (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p.24). Nas proposições feitas através dos *Encontros Criançeiros*, quando as crianças eram desafiadas a criar novos significados, e, assim, estabelecer outras relações com os materiais e objetos, esta apropriação aparecia. A criação de redes de saberes das

crianças vinha à tona quando o movimento de nomear o que haviam feito começou a intensificar-se no grupo. Desta forma, durante esta ação de criar uma montagem para uma parte da boneca, algumas crianças denominaram da seguinte forma o que haviam feito:



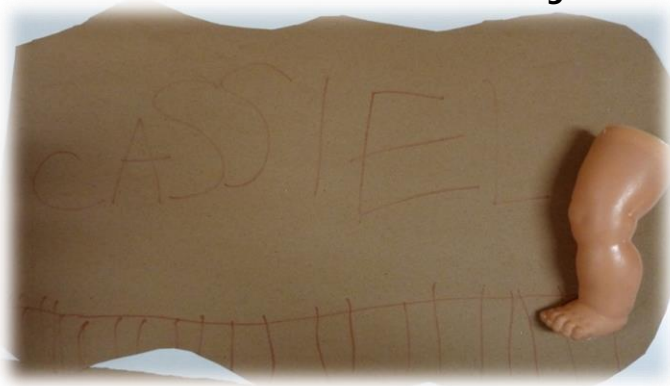
Valentina – *Um Jardim de Perna*



Matheus – *A Perna Maluca*



Miguel – A Festa



Cassiel – Um Pé Gigante Caminhando



Maria Eduarda – Pezão Chulé Grandão

Manipular um tipo de material tão conhecido pelas crianças como as partes da boneca, gerou um conflito, uma tensão que foi imprescindível para as escolhas feitas por eles. Opções estas que podem ser lidas nas imagens das mais diferentes maneiras. Alguns pintaram completamente a parte da boneca, outros parcialmente. Alguns não pintaram, outros colocaram adereços no objeto. Outros fizeram das linhas do seu desenho partes da boneca, outros construíram suas narrativas compondo com o nome dado. Há que pensarmos aqui na interligação existente entre os afetos e as possibilidades de criação enquanto transformações que se materializam em níveis de saberes. Saberes estes definidos a partir da implicação “em saborear elementos do mundo e incorporá-los a nós, ou seja, trazê-los ao corpo, para que dele passem a fazer parte” (DUARTE Jr., 2000, p. 134).

Talvez seja agora o momento de inferirmos sobre a *artesanía* dos pensamentos, sobre o quanto estes se constroem ao modo de velhos artesãos que modelam o

barro, em um processo que envolve tempos e experiências singulares. Talvez seja neste tempo em que devêssemos pensar nos saberes não como dados e acabados, mas em eternos inícios, e as crianças mostraram-nos que as esquecemos quando viramos as costas aos começos.



**Valentina, Brayan, Camilly, Vitória, Maria Eduarda,
Matheus e Alexandre**
Dezembro / 2012

6. *“Eu ainda não terminei” – Do que ainda ocorre....*

Iniciei a escrita deste trabalho com um trecho do meu diário de campo que ilustra o primeiro contato que tive com as crianças; finalizo, então, trazendo outro excerto, porém, desta vez, de meu último escrito, do meu último encontro com o **Brayan, Alexandre, Matheus, Maria Eduarda, Cassiel, Vitória, Valentina, Miguel e Camilly.**

Porto Alegre, dezembro de 2012.

Acordei com a sensação de que em algumas horas um vazio tomaria conta da minha rotina. Nunca imaginei que a pesquisa com as crianças fosse me tomar, me mobilizar tanto. Criamos vínculos e relações... A cada encontro um abraço coletivo e vários “eu te amo”.... Vivi com as crianças suas rotinas escolares, seus anseios e descobertas... O universo das letras, sílabas, números... Aprendi a ler em suas reações seus gostos, preferências... Encontrei-me como pesquisadora e deixei que as crianças adentrassem em meus pensamentos. Hoje será o dia do até breve. Não há mais tempo. O calendário escolar me diz também que é hora de partir... E o que fica são as imagens, lembranças, vozes, gravações, explorações, experimentações de um tempo em que ousamos com a arte e que aprendi a olhar o mundo através das retinas criancieiras.

Durante o processo da pesquisa, enlancei-me com as crianças de um modo que não esperava e que não havia visto ou lido em nenhuma referência bibliográfica que tratasse da temática. Para mim, foi muito difícil deixar os Encontros Crianceiros, ou simplesmente fechar-me em um roteiro de **X** dias de pesquisa, virar minhas costas e ir embora com o que queria. As crianças foram compondo meus dias com suas falas, proposições e interesses; em cada coisa que observava, lia e refletia, lá estavam às crianças sempre à minha volta. Posso afirmar, que além de laços, uma sintonia muito fina entre eu, as crianças e a educadora foi criada. A cada encontro os pequenos mostravam-me o que para eles era significativo neste caminhar da pesquisa. Como um barco ao mar, a pesquisa foi navegando por rotas próprias, descobrindo portos onde poderia atracar e ilhas desconhecidas. Nestes navegares, por vezes, desloquei-me do leme, e foram as crianças que conduziram a embarcação. E talvez seja desta entrega que a pesquisa tenha tido o maior ganho, as crianças se assumirem como partes imprescindíveis deste processo. Não há receitas, não há cartilhas e nem manuais

que deem conta de definir a pesquisa com crianças, justamente, por compreender que este é “um campo de estudo com fronteiras híbridas e controversas” (TOMÁS, 2011, p.131). E, talvez sejam nestes limitadores híbridos, borrados e controversos, que as ações de pesquisar com as crianças ganhem potência. Ao longo de toda a construção metodológica e inventiva desta dissertação, o silêncio foi traço marcante deste processo. Refiro-me ao silêncio, remetendo-me as entrelinhas que compuseram esta pesquisa. Aos olhares instigados, tímidos, entusiasmados; os corpos empoleirados nas cadeiras nos dias frios ou ganhando movimentos no espaço quando os dias eram mais quentes; as mãos que ora estavam na boca e depois amaciavam as folhas do caderno... O silêncio das crianças era composto não por vazios da fala, mas cheios da vida que escorria pela sala de aula e pela escola.

Ao longo desta pesquisa, busquei encontrar brechas para que a arte contemporânea adentrasse o contexto escolar e que desse rasgo emergissem os encontros das crianças com a mesma. Procurei como diria Arnaldo Antunes (1997) “ouvir esse silêncio amplificado no

amplificador”, e a arte contemporânea foi o meu amplificador neste momento. Das aproximações e dos encontros desritmados, surgiram as muitas possibilidades e proposições que pautadas pelos processos de experimentação e ressignificação constituíram a unidade desta investigação. As crianças mostraram-me de que maneira a arte os afetava e como os desdobramentos deste contágio escorriam para dentro da sala de aula e para seus cotidianos escolares. Este trabalho acadêmico intitula-se *“Por Entre os Dedos: Arte e Crianças Contemporâneas”*, e tal nome não é fruto do acaso ou apenas algo “bonitinho”. Ele, para mim, traduz o amalgamar que vislumbro entre a arte contemporânea e as crianças. Mostra a potência associada a estas duas grandes temáticas e o quanto estas se mostram como áreas fecundas e pouco exploradas nas escolas.

Como um navegante que lança-se por mares desconhecidos, convidei às crianças da turma 10 A que se aventurassem comigo e destes lançamentos, fizemos muitas descobertas juntos. Há ainda alguns caminhos a cartografar, como a amplitude para um diálogo mais vasto

entre a arte contemporânea e os contextos escolares, a abertura de novas possibilidades de invenções nas salas de aula; a pesquisa com crianças enquanto um campo que têm muito a dizer com os pequenos.

Esta pesquisa apontou alguns caminhos, dentre eles que a construção de uma metodologia de pesquisa com crianças quando alicerçada a partir do olhar pedagógico, pode mostrar-se como uma possibilidade de metodologia de ensino pensada com a arte contemporânea e com as crianças. Entendo, que se houve esta aproximação, é possível que muitas outras possam ocorrer nestes trilhares.

“Eu ainda não terminei” foi a frase que ouvi do **Brayan** em nosso último encontro quando ele percebeu que o recreio tinha acabado. As palavras proferidas pelo Brayan me remeteram ao que me impulsionou chegar até esta dissertação. As histórias que vivi na educação, seja observando, sendo criança, aluna, educadora ou simplesmente pensando a arte, a vida e suas relações. Quantas vezes, assim como o Brayan, já não dissemos *Eu ainda não terminei...* Talvez por pensarmos que o fim nunca

é esgotável, nunca finda. Há que se pensar mais com a arte. Há que se pensar mais com as crianças. Há que se ouvir os ecos oriundos da arte e das crianças. Há que voltar-se as pesquisas para as escolas, crianças e seus contextos e percebe-los como pontos de proposição. Há ainda muito que contaminar-se.

Posso dizer que esta dissertação não encontra o seu fim nesta escrita. Seus pigmentos ainda em forma bruta mas intensos em suas materialidades em breve buscarão outros suportes para que se espalhem, se espatifem e escorram ainda mais por entre os dedos.

7. Referências

ALMEIDA, Ana Nunes. **Para Uma Sociologia da Infância** – Jogos de Olhares, Pistas de Investigação. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2009.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, julho/2011, p.51-64.

ÁRIES, Phillippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ºed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea** – Uma História Concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARBOSA, Maria Carmem. Fragmentos Sobre a Rotinização da Infância. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, V.25, nº1. Jul./dez. 2000.

BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas** – A Terceira Infância. São Paulo: Planeta, 2008.

_____ **Memórias Inventadas** - a Infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BULHÕES, Marcelo Magalhães. Nostalgia da Modernidade. In: BULHÕES, M. **O Futuro**: Continuidade-Ruptura: Desafios para a Comunicação e para a Sociedade. São Paulo: Annablume, 2006.

BECKER, Aline. **Infâncias e Visualidades**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

BENJAMIM, Walter. **Reflexões Sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. 34° Ed. São Paulo: Duas Cidades. 2002.

CHIARELLI, Tadeu. **Catálogo Apropriações/Coleções**. Porto Alegre: Santander Cultural, 2002.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allisson. **Investigação com Crianças**: Perspectivas e Práticas. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2005.

CALVINO, Ítalo. **Seis Propostas para o Próximo Milênio**: Lições Americanas. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

CANTON, Katia. **Do Moderno ao Contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

_____ **Narrativas Enviesadas**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CLARK, Lygia. **Livro Obra**. São Paulo. 1983/84.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, William. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In: Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Educação e Cultura Visual**: Uma Trama Entre Imagens e Infâncias. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

_____ Pintando, Bordando, Rasgando, Desenhando e Melecando na Educação Infantil. In: CUNHA, S. R. V. (Org.). **Cor, Som e Movimento**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____ **Como Vai a Arte na Educação Infantil?**: Disponível em: <www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&catid=52:arteeducacao&id=503:como-vai-a-arte-na-educacao-infantil&Itemid=110>.

_____ Experimentos e Experiências na Pesquisa. In: MARTINS, R; TOURINHO, I (Org.) **Processos e Práticas da Pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Santa Maria: UFSM Editora, 2013.

DEWEY, J. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____ **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DELALANDE, Julie. As Crianças na Escola: Pesquisas Antropológicas. In: MARTINS, A.; PRADO, P. (Orgs.). **Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

DELGADO, A.C.; MÜLLER, F. Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças. **Educação & Sociedade**, Revista de Ciência da Educação, São Paulo. 2005.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: MARTINS, A.; PRADO, P. (Orgs.). **Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**. Petrópolis: Vozes, 2007.

DUARTE Jr., João Francisco. **O Sentido dos sentidos: a Educação (do) Sensível**. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2000. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, 2000.

DUCHAMP, Marcel. O Ato Criador. In: BATTCKOCK, G. (Org.). **A Nova Arte**. São Paulo. Perspectiva: 2004.

EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

FERREIRA, Manuela. Do "Averso" do Brincar ou... as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da (s) Ordem(ens) Social(ais) Instituinte(s) das Crianças no Jardim-de-Infância. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e Miúdos** – Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa, 2004.

_____ "Ela é nossa prisioneira!" – Questões Teóricas, Epistemológicas e Ético Metodológicas a propósito dos Processos de Obtenção da Permissão das Crianças Pequenas numa Pesquisa Etnográfica. **Revista Reflexão e Ação** – Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação e Mestrado da Universidade de Santa Cruz / RS. Santa Cruz, 2010.

FIGUEIRÔA, Alexandre. Quem Tem Medo da Arte Contemporânea? **Revista Continuum** – nº 19. São Paulo: Itaú Cultural, 2009.

HELGUERA, Pablo. O Campo Expandido da Pedagogia. **Material Pedagógico – Caderno para Pré-Escola**. 8ª

Bienal do Mercosul. Porto Alegre: Fundação de Arte Visuais do Mercosul, 2011.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOUAISS A, VILLAR M de S, FRANCO FM de. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HORN, Ticiane. **Pés Descalços e Tênis, Carroça e carro, boneca de pano e computador**. Entre o Rural e o Urbano: Experiências num Entrecruzar de Infâncias. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

KLEE, Paul. **Sobre a Arte Moderna e outros Ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KRAMER, Sonia. Autoria e Autorização: Questões Éticas na Pesquisa com Crianças. **Cadernos de Pesquisa**. Nº116 – Julho/2002.

LEINER, Nelson. *In*: **Catálogo Apropriações/Coleções**. CHIARELLI, T (org.). Porto Alegre: Santander Cultural, 2002.

LOPONTE, Luciana. Arte e Metáforas Contemporâneas para Pensar Infância e Educação - **Revista Brasileira de Educação**. V. 13 n. 37 jan./abr. 2008

MACEDO, N; Santos, N; FLORES, R; PEREIRA, R. **Encontrar, Compartilhar e Transformar:** Reflexões sobre a Pesquisa-Intervenção com as Crianças. *In:* PEREIRA, Rita; MACEDO, Nélia. (Orgs.). *Infância em Pesquisa*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2012.

MARTINS FILHO, Altino José. **Criança pede respeito:** temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação. 2005.

_____. Jeitos de Ser Criança: Balanço de uma Década de Pesquisas com Crianças apresentadas na ANPEd. *In:* MARTINS, A.; PRADO, P. (Orgs.). **Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MEIRA, Marly; PILLOTTO, Silvia. **Arte, Afeto e Educação** – A Sensibilidade na Ação Pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy. **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MÜLLER, Fernanda. **Retratos da Infância na Cidade de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

NERUDA, Pablo. **Navegações e Regressos**. São Paulo: Coleção Folha de São Paulo, 2012.

O'KANE, C. O **Desenvolvimento de Técnicas Participativas** – Facilitando os Pontos de Vista das Crianças acerca de Decisões que as Afectam. *In*: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allisson. *Investigação com Crianças: Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2005

OSTROWER, Faiga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____ **Criatividade e Processos de Criação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1993.

PILLOTTO, Silvia (Org.). **Linguagens da Arte na Infância**. Joinville: UNIVILLE, 2007.

_____ A trajetória histórica das abordagens do ensino e aprendizagem da arte no contexto atual. **Revista Univille**. V.5, n.1, abr, 2000.

PEREIRA, Rita; MACEDO, Nélia. (Orgs.). **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2012.

QUINTEIRO, Jucirema. *Infância e Educação no Brasil: Um Campo de Estudos Em Construção*. *In*: FARIA, A; DEMARTINI, Z.; PRADO, P. (Orgs.). **Por Uma Cultura da Infância** – Metodologias de Pesquisas com Crianças. São Paulo: Autores Associados, 2005.

RABELLO, Lúcia. **Conhecer, Transformar(-se) e Aprender**: Pesquisando com Crianças e Jovens. In: RABELLO, L. (Org.). Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude. Rio de Janeiro: Trarepa / FAPERJ, 2008.

RAJCHMAN, John. O pensamento na arte contemporânea. In: **Revista Novos Estudos**. CEBRAPE, n.91, Nov., São Paulo, 2011.

RAMOS, Alexandre. **Mídia e Arte**: Aberturas Contemporâneas. Porto Alegre: Zouk, 2006.

REY, Sandra. O Processo como Cruzamento de Procedimentos: Considerações Sobre as Relações de Produção da Arte Contemporânea. In: **Arte**: Limitações e Contaminações – Anais ANPAP – Vol.II – Salvador, 2007.

ROCHA, Ruth. **Marcelo, Marmelo, Martelo**. São Paulo: Salamandra, 2011.

SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: **As crianças contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SAREMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e Miúdos** – Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa, 2004.

_____ Imaginário e culturas da infância.
Cadernos de Educação FaE/ UFPEL – Jul/Dez. Pelotas,
2003.

_____ Conhecer a Infância: Os Desenhos das
Crianças como Produções Simbólicas. In: MARTINS, A.;
PRADO, P. (Orgs.). **Das Pesquisas com Crianças à
Complexidade da Infância**. Campinas: Autores Associados,
2011.

STACCIOLI, Gianfranco. As Di-versões Visíveis das Imagens
Infantis. **Revista Pro-Posições** – V.22 n°2 – Maio/agosto.
Campinas, 2011.

TAVARES, Gonçalo. **Breves Notas Sobre a Ciência**. Lisboa:
Relógio D'Água, 2006.

TOMÁS, Catarina. A Investigação Sociológica com Crianças:
Caminhos, Fronteiras e Travessias. In: RABELLO, L. (Org.).
Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude. Rio de
Janeiro: Trarepa / FAPERJ, 2008.

_____ **Há Muitos Mundos no Mundo** –
Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança. Porto:
Edições Afrontamentos, 2011.

TRISTÃO, Fernanda. Você viu que ele já está ficando de
gatinho? Educadoras de Creches e Desenvolvimento
Infantil. In: MARTINS FILHO, A.J. **Criança Pede Respeito** –
Temas em Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

VECHI, Vea. O Papel do Atelierista. In: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

8. Apêndice



Vitória
Agosto /2012

8.1 Apêndice I - Termo de Concordância da Instituição Educacional

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Prezada Equipe Diretiva e Coordenação Pedagógica,

A presente investigação desenvolvida em nível de Mestrado Acadêmico pela pesquisadora *Camila Bettim Borges*, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação na Linha de Estudos sobre Infâncias da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, denominada: “Por Entre os Dedos: Arte e Crianças Contemporâneas” apresenta como objetivo investigar a relação que possa se estabelecer entre a Arte Contemporânea e as crianças, através da inserção desta no ambiente escolar e da proposição das crianças como manipuladores e agentes de proposições artísticas.

Esta pesquisa visa contar com a participação de crianças da Educação Infantil ou Ensino Fundamental. Neste sentido, a coleta de dados será obtida por meio de um período de convívio com as crianças na sala de aula, seguido por um conjunto de encontros realizados dentro do espaço escolar; bem como, a realização de fotos e

vídeos gravados pela pesquisadora e/ou pelas crianças no ambiente escolar.

As crianças e seus pais e /ou responsáveis serão claramente informados de que sua contribuição será voluntária e que esta poderá ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento as crianças, seus pais e/ou responsáveis e a instituição escolar, poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados ao estudo. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, de modo a preservar a identidade dos participantes e da escola. Todo o material coletado ficará sob responsabilidade da pesquisadora, sendo utilizado somente para fins de pesquisa. Dados individuais (nome completo das crianças) dos participantes não serão mencionados em apresentações orais ou trabalhos escritos publicados. Pretende-se realizar a devolução dos dados, tanto para as crianças, quanto para a instituição, no período posterior à conclusão da dissertação de mestrado (setembro de 2013).

Por meio deste estudo, espero trazer contribuições importantes para estudantes e profissionais das áreas da Educação e das Artes, destacando aspectos relativos à pesquisa com crianças, arte contemporânea e processos de criação. Agradeço a colaboração da Instituição e dos participantes envolvidos na realização desta atividade de pesquisa, colocando-me a disposição para esclarecimentos

adicionais. Caso queiram entrar em contato comigo, poderão fazê-lo por telefone (51)978.xx04 ou pelo mail: c---@gmail.com.

Camila Bettim Borges
(Pesquisadora Responsável)

Prof^a. Dr^a. Susana Rangel Vieira da Cunha
(Professora orientadora da Pesquisa)

Concordo que crianças desta instituição participem deste estudo,

Responsável pela Instituição
(Diretora, Vice-Diretora ou Coordenadora Pedagógica da
Instituição)
Porto Alegre, ___ de julho de 2012.

8.2 Apêndice II - Termo para Entrar na Brincadeira

TERMO PARA ENTRAR NA BRINCADEIRA

EU, _____

ACHO QUE SERÁ LEGAL PARTICIPAR JUNTO COM MEUS COLEGAS DA TURMA 10 A E COM A CAMILA BETTIM BORGES DA PESQUISA *"POR ENTRE OS DEDOS: ARTE E CRIANÇAS CONTEMPORÂNEAS"*.

TAMBÉM SEI QUE A CAMILA IRÁ GRAVAR NOSSAS CONVERSAS E QUE VAI TIRAR FOTOS MINHAS E DEU MEUS COLEGAS PARA AJUDÁ-LA A ESCREVER NOSSO TRABALHO.

A CAMILA TAMBÉM ME DISSE QUE IREMOS NOS ENCONTRAR DUAS VEZES POR SEMANA PARA NOSSOS ENCONTROS CRIANCEIROS E QUE NESTES ENCONTROS DESCOBRIREMOS UM POUCO MAIS SOBRE ARTE CONTEMPORÂNEA.

EU SEI QUE NÃO SOU OBRIGADO A FAZER PARTE DESTA PESQUISA E QUE QUANDO EU NÃO QUISER PARTICIPAR, NÃO PRECISAREI.

NOSSOS ENCONTROS SERÃO DENTRO DA ESCOLA E PORTANTO NÃO PRECISAREI SAIR DA ESCOLA PARA PARTICIPAR DA PESQUISA.

8.3 Apêndice III - Termo de Consentimento dos Pais e/ou Responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO PAIS OU RESPONSÁVEIS

Eu, _____

declaro estar ciente da pesquisa "*Por Entre os Dedos: Arte e Crianças Contemporâneas*" e autorizo meu(minha) filho(a)

_____ a participar deste estudo. Assim, autorizo a divulgação das imagens capturadas através de fotografias e gravação de vídeos realizados pela pesquisadora Camila Bettim Borges dentro do ambiente escolar, no período de julho a dezembro de 2012, apenas para fins da referida pesquisa, bem como para a divulgação da pesquisa em congressos, seminários, aulas, formações de educadores. Declaro estar ciente, também, que a pesquisadora manterá o anonimato dos dados e sigilo de informações apresentadas.

Porto Alegre, ____ de julho de 2012.

9. Lista de Imagens

Imagem 1: One and Three Chairs(1965) - Joseph Kosuth...	28
Imagem 2: Quebra-cabeças Duchamp (2001) – Leirner.....	46
Imagem 3: Inventando como o Marcelo.....	54
Imagem 4: Ideias da Arte.....	57
Imagem 5: Visita ao MARGS.....	96
Imagem 6: Exposição Artes das Crianças.....	99
Imagem 7: Diário Fotográfico.....	102
Imagem 8: Caminhando (1985) – Lygia Clark.....	118
Imagem 9: As aventuras do pincel com Camilly e Alexandre.....	124
Imagem 10: Explosão de Retalhos.....	130
Imagem 11: Das coisas que se faz com um pedaço de tecido.....	131
Imagem 12: Quando o tecido vira um adereço.....	132
Imagem 13: O Guarda-Chuva Colorido.....	134
Imagem 14: As cores por outras maneiras.....	139
Imagem 15: As cores por outras maneiras.....	140
Imagem 16: Boneca com Vida / Sistemas Dependentes (1998) – Lia Menna Barreto.....	148