

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

Julia Burger Brandimiller



GEOGRAFIAS POÉTICAS: infância e arte do encontro

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiana de Amorim Marcello

Porto Alegre

2015



"Quem voa vê apenas o modo como a estrada penetra pela paisagem, como ela se desdobra de acordo com as leis da paisagem ao seu redor. Somente quem anda a pé pela estrada conhece a força que ela tem, e como, da mesma paisagem que para quem voa é apenas uma planície aberta, ela desvenda distâncias, mirantes, clareiras, panoramas a cada curva."

“Rua de Mão Única”, Benjamin (1995, p. 51)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a todas as crianças envolvidas nesta pesquisa: alunos da Escola Motta e Silva em Porto Alegre, crianças da Vila Escola Projeto de Gente em Cumuruxatiba, que com tanto entusiasmo embarcaram comigo nesta viagem. Ao João, meu filho, que participou em alguns momentos da pesquisa e esteve ao meu lado com afeto e compreensão.

À Marcia Alves Borba, professora na Escola Motta e Silva, que generosamente abriu as portas da sua sala de aula para receber este projeto, e à querida amiga Sirlei Henrique, que me encaminhou a esta escola.

Ao Alexandre Cavalcanti, por receber-me carinhosamente na Vila Escola e em Cumuruxatiba, apresentando-me um projeto educativo desafiador.

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

À Fundação de Apoio a Pesquisa do Rio Grande do Sul, pela concessão da bolsa de pesquisa.

Às professoras Rosa Fischer, Luciana Loponte e Rita Ribes, pelas enormes contribuições na banca e nos encontros na universidade.

Aos colegas do Pós e, principalmente ao grupo de pesquisa, com quem compartilhei todo o processo de escrita.

À Ana Flávia Baldisserotto, pela sua contribuição teórica e seu olhar poético.

À minha mãe, pelo imenso apoio e disponibilidade e ao meu pai, incentivador das novas ideias.

Ao Bira Galarça, produtor de todas as horas, pelo apoio e parceria.

Ao meu querido companheiro Beto, que me proporcionou deslocamentos maiores.

E, por fim, um especial agradecimento à minha orientadora e amiga, Fabiana Marcello, por me orientar com rigor e paciência, apostar no meu trabalho e confiar nas minhas escolhas.

RESUMO

A presente Dissertação propôs a interação - por meio da criação artística - entre dois grupos de crianças, residentes em Porto Alegre-RS e Cumuruxatiba-BA. A pesquisa de campo consistiu na realização de 12 encontros em Porto Alegre e 10 encontros em Cumuruxatiba realizados entre os meses de junho a dezembro de 2014. O estudo buscou compreender as visões que as crianças produziram sobre si e sobre o outro a partir da correspondência estabelecida pelos grupos. Neste contexto, o principal objetivo do trabalho constou em analisar as possibilidades de criação e de invenção de si mesmo na interação com crianças de um contexto distante. Esta pesquisa discute o deslocamento e o encontro com a alteridade como proposições metodológicas no ensino da arte. Problematizam-se neste trabalho os conceitos de alteridade e deslocamento a partir de Bakhtin, Foucault e Onfray; o conceito de infância a partir de Larrosa, Kristeva e Kohan e as proposições artísticas de caráter colaborativo a partir de Bourriaud e Laddaga. Como eixo metodológico, apresenta projetos e obras de artistas e educadores contemporâneos. Dentre os elementos centrais de análise, estão a relação de alteridade e estranhamento a partir da qual as crianças modificam a relação de si para si mesmo e de si para o outro por meio do olhar. A partir destes elementos a experiência estética é apresentada como meio de reconstrução do entendimento do outro.

Palavras-chave: Alteridade, Deslocamento, Infância, Arte Colaborativa, Encontro.

ABSTRACT

This Dissertation proposed interaction - through artistic creation - between two groups of children, one living in Porto Alegre-RS and the other living in Cumuruxatiba, Bahia. The field research consisted of 12 meetings in Porto Alegre and 10 meetings in Cumuruxatiba carried out between the months of June and December 2014. The study sought to understand the visions that children produce about themselves and each other from the established correspondence by the groups. In this context, the main objective of the study consisted in analyzing the possibilities of creation and invention of oneself through interaction with children from a distant context. This research also discusses the displacement and the encounter with otherness as methodological propositions in art education. To problematize in this work the concepts of otherness and displacement from Bakhtin, Foucault and Onfray; the concept of childhood from Larrosa, Kristeva and Kohan and artistic propositions collaborative character from Bourriaud and Laddaga. As a methodological line, the research presents projects and works of contemporary artists and educators. Among the central elements of analysis, are otherness relationship and estrangement from which children change the relation of himself to himself and of himself to the other through the use of the vision. From these elements aesthetic experience is presented as a means for reconstruction of THE understanding of the other (OTHERNESS?).

Keywords: Otherness, Displacement, Childhood, Collaborative Arts, Meeting.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1 DESLOCAMENTO E ALTERIDADE: das possibilidades do encontro com o outro	13
2. INFÂNCIA: das possibilidades de pensar o outro e a si mesmo.....	29
3. PROPOSIÇÕES E COLETIVOS ARTÍSTICOS: das possibilidades da arte colaborativa	37
3.1 ENTRE CAMINHOS NA ARTE E EDUCAÇÃO, os passos da pesquisa	48
4. ENCONTROS.....	54
4.1 Chegadas	55
4.2 Mala	57
4.3 Mapas	59
4.4 Correspondências	63
4.5 Produções Audiovisuais	65
4.6. Bordados	67
5. OLHAR E ESTRANHAMENTO	72
6. PARA SEGUIR VIAGEM - considerações finais.....	76
REFERÊNCIAS	81

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce de uma inquietação e de um desejo: uma inquietação que surge ao escutar a fala de uma criança; um desejo que vem da minha trajetória de artista educadora que não separa arte, educação e vida. Talvez um ponto inicial da relação que gostaria de desenvolver tenha a ver, justamente, com meus próprios deslocamentos e com aquilo que eles permitiram criar em termos de possibilidades investigativas. Assim, introduzo este diálogo falando de minhas inquietações como professora de artes visuais e, em seguida, narro um breve percurso discente que impulsionou o desejo de proporcionar inusitadas relações de alteridade na infância, dando início, portanto, a este trabalho.

Há pouco mais de um ano, estava eu com um grupo de alunos de uma escola da rede privada do município de Porto Alegre – frequentada por crianças de uma situação econômica bastante favorecida –, observando e registrando uma paisagem que apontava para fora do espaço escolar. Nessa paisagem, havia algo de singular: um morro ocupado em boa parte por uma grande favela. Ao observá-la, alguns alunos trouxeram, por meio de suas falas, estereótipos recorrentes sobre favela e sobre as pessoas que lá habitam, sobretudo relacionando pobreza à violência e ao narcotráfico. As falas das crianças, de algum modo, me interpelaram, notadamente, porque, a meu ver, tratava-se de crianças colocando ali em debate falas que também compõem os diálogos de suas famílias sobre uma realidade “desconhecida” (desconhecimento quiçá também dos próprios adultos). Coincidentemente, eu já havia trabalhado como educadora no outro lado daquele morro e, com efeito, observado que a percepção de algumas crianças daquela favela eram da mesma ordem. Ou seja, também havia na fala das crianças da favela um estereótipo de vida de classe média: de crianças que eram “mimadas”, “*playboys*”.

A distância entre os dois morros, entre os dois mundos, convocou-me a pensar em infâncias que possivelmente nunca se encontrarão, embora habitem regiões tão próximas; convocou-me a pensar sobre a atual condição da infância que vive nas grandes cidades e na possibilidade de uma experiência em educação capaz de

proporcionar trocas entre mundos, a um só tempo, próximos e distantes¹. E é este, pois, o ponto de partida desta pesquisa.

Lembro aqui também de alguns acontecimentos que marcaram a minha escolaridade – considerando, sobremaneira, o encontro com a alteridade, em sua relação proximidade/distância. Ao final da década de noventa, em São Paulo, eu estudava no ensino médio do Colégio Equipe². A cada ano, fazíamos uma viagem de campo para uma cidade fora da Grande São Paulo, fosse para investigar a situação profissional de cortadores de cana ou operários de uma fábrica, fosse para conhecer algo da história da arte, visitando uma cidade histórica ou, ainda, para perceber situações de impacto ambiental ou formações geológicas de uma determinada região. Foram três anos de passagem por um colégio que me proporcionou vivências que hoje entendo como fundamentais na formação da minha relação com o mundo. Talvez eu possa dizer que essas experiências me permitiram construir a dimensão de um conhecimento que se produz pelo deslocamento, indo a campo, conhecendo outras formas de vida, de relações humanas, de trabalho, de troca.

Da minha experiência de aluna no Colégio Equipe à minha prática como educadora em ambientes e contextos sociais diversos, acompanha-me a crença de que o *deslocamento* se faz necessário na educação. O deslocamento entendido como produtor de sentido, de significação, na aprendizagem. Não se trata, obviamente, do simples fato de sair para fora do espaço escolar, mas, antes, de um deslocamento implicado com a possibilidade de ir em busca de outras paisagens, outros conceitos, outras formas de vida. Um deslocamento, então, que possa permitir a troca e o ato mesmo de se relacionar com universos minimamente distintos daquele em que se está inserido e o qual, por isso mesmo, é tão familiar.

Já no mestrado, e tendo estas problemáticas como impulsionadoras de um trabalho investigativo, pensei em colocar em prática a experiência de intercâmbio entre dois grupos de crianças. Para tanto, tinha inicialmente escolhido alunos de duas escolas

¹ No ano de 2002, a Rede Globo exibiu o seriado *Cidade dos Homens*. O quarto episódio da série, intitulado “Uólace e João Victor”, aborda o contraponto entre as infâncias de meninos da favela e meninos da classe média. Vemos justamente neste contraste entre as realidades, que em uma mesma

² O Equipe iniciou seus trabalhos em 1968 como curso pré-vestibular, formado por professores saídos do Cursinho do Grêmio da Filosofia, da USP. Deste núcleo, em 1972, formou-se o Colégio Equipe, espaço privilegiado de ensino e resistência democrática nos anos de autoritarismo. O Colégio é, ainda hoje, uma importante referência de trabalho educacional no Brasil, principalmente por seu posicionamento fundamentado no pensamento crítico e participativo de alunos e professores.

(uma da rede privada e outra da rede pública) da cidade de Porto Alegre: escolas inscritas em mundos sociais, culturais e econômicos distintos, porém geograficamente separadas apenas por uma rua. Por uma série de (boas) circunstâncias, esta primeira tentativa não foi possível de ser realizada³. Em função disso, tive a oportunidade de pensar em um deslocamento mais amplo, que envolvesse a possibilidade de trocas entre contextos mais distantes (mais uma vez, geograficamente). Dito isso, indico, desde já, que a atuação em campo da minha pesquisa situa-se em dois contextos educativos bastante distintos: um deles é um grupo de alunos do terceiro ano do ensino fundamental da Escola Estadual Motta e Silva, localizado na Região Cruzeiro, onde habitam aproximadamente 65.000 pessoas, no município de Porto Alegre. O outro é um projeto educativo chamado Vila Escola Projeto de Gente, que atende crianças de quatro a treze anos, situado em Cumuruxatiba, vilarejo de aproximadamente 4.000 habitantes no município de Prado, na Bahia. Este último foi fundado com a iniciativa de educadores voluntários e é um projeto colaborativo financiado com contribuições dos comerciantes da região.

Como se deram, então, estas escolhas? No ano de 2014, havia planejado conhecer algumas comunidades da região sul da Bahia, pensando em possibilidades futuras de viver em outro lugar. Ao pesquisar sobre aquela região, no que diz respeito à escolas e projetos educativos, deparei-me com a Vila Escola Projeto de Gente: projeto fundado em 2007, cuja estrutura de trabalho considera uma filosofia libertária e democrática. O projeto atende crianças de cinco a treze anos e funciona no turno inverso à escola, oferecendo oficinas culturais e esportivas, bem como momentos de brincadeiras livres e rodas de conversas. O grupo de crianças deste projeto em Cumuruxatiba é composto, em muito, por filhos de pescadores e por crianças pertencentes à tribo indígena Pataxó e moradores da Aldeia Atibá. A proposta de trabalho da Vila Escola pareceu-me atraente e aberta ao tipo de experiência que eu buscava pesquisar. De fato, foi imediato e positivo o retorno dos educadores desde os primeiros contatos.

³ Em maio de 2014, fui contemplada com uma bolsa de estudos pela FAPERGS/CAPES, o que me fez abrir mão do trabalho como professora de artes em uma escola da rede privada em Porto Alegre para dedicar-me exclusivamente a esta pesquisa. Devido ao meu desligamento da escola privada onde atuava, não pude permanecer como pesquisadora na mesma instituição, o que me fez procurar outras possibilidades de campo para a pesquisa.

Escolhido o primeiro campo da pesquisa, precisava de uma escola na cidade de Porto Alegre. Com a opção por receber bolsa de mestrado, precisei afastar-me da sala de aula – e, com isso, não poder mais contar com o espaço que havia previsto inicialmente. Isto me fez buscar uma escola com a qual não tinha vínculo profissional e, assim, ampliar também as nuances da pesquisa. Optei em realizar o trabalho em uma escola pública ligada a uma comunidade economicamente desfavorecida. Assim, cheguei à Escola Motta e Silva, localizada na Vila Cruzeiro – conhecida como uma das regiões com maior incidência de pobreza e homicídios do município, segundo dados do relatório anual do Observatório da Cidade Porto Alegre⁴. Como peculiaridade do grupo de Porto Alegre, posso descrever que as crianças vivem em uma região com constantes interferências do narcotráfico na sua vida diária. Tal fator ficou explícito durante os encontros: pelo fato, por exemplo, de as mães algumas vezes precisarem retirar seus filhos mais cedo da escola por ameaças de tiroteios. Algumas falas dos alunos traziam para as nossas conversas em sala de aula, relatos de conflitos e mortes nas redondezas. A escolha desse local se deu por uma relação com a origem mesma desta pesquisa, narrada acima: a Vila Cruzeiro era a tal paisagem observada pelos meus alunos (situação que descrevo no início desta introdução); é lá que se situa a Escola Motta e Silva. As crianças de Porto Alegre estudam no terceiro ano do ensino fundamental e têm por volta de 8-9 anos. O grupo de Cumuruxatiba tem crianças com idade entre 4-13 anos.

Estabelecidos os espaços de investigação, passei, em minha condição de estrangeiridade (em ambas comunidades), a observar diversos aspectos culturais e geográficos destes locais e a pensar no que verdadeiramente poderia se constituir como uma troca entre os dois grupos de crianças. Em minhas buscas iniciais, procurava dar conta de enxergar o que cada grupo tinha como ideia de si e se havia algum conhecimento da região brasileira que lhe era diametralmente oposta (Norte e Sul) e onde habitam as crianças com as quais iriam dialogar.

Sabia que buscava me afastar de algo bastante recorrente no espaço escolar: a lógica pedagogizante da educação que, muitas vezes, faz com que se olhe para as outras culturas a partir de um olhar “turístico”, “folclórico”, em que os costumes dos povos, a diversidade cultural tornam-se um “espetáculo do exotismo”, ou simplesmente

⁴ ObservaPoa é um núcleo de georeferenciamento da Prefeitura Municipal de Porto Alegre que apresenta informações por regiões e bairros da cidade. O relatório de onde foi extraída esta conclusão está disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/pobreza_multi.pdf

“engrossa[m] a lista dos festejos escolares” (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001, p. 131). Neste caso, aprende-se sobre os grupos culturais a partir do seu (suposto) exotismo, despojando-os de narrativas, de relatos de experiências. O outro é, pois, visto a partir de uma delimitação que o classifica por marcas folclóricas, comidas típicas, vestimentas, idioma ou sotaque:

Os outros não estão na escola, mas no currículo. Desse modo, o objetivo é ensinar acerca da diversidade cultural e não a educação da alteridade. Os outros estão no alcance da mão, porém longe, marcados em fotos, pinturas, músicas, teatros, bandeiras, festas escolares, etc. O currículo ensina como somos diferentes da alteridade e se esforça em encontrar algumas semelhanças grotescas. Introduzem-se temáticas como o racismo, sexismo, rejeição cultural, como se elas fossem, justamente, objeto de consciência abstrata, formas de assombro sobre aquilo que a humanidade é, foi e será capaz de produzir linguisticamente e culturalmente. (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001, p.137)

Buscando não reproduzir tal lógica pedagogizante, minha principal intenção nestes encontros com as crianças foi construir uma troca de narrativas em que o diálogo fosse para além dos estereótipos instituídos sobre o outro; em que, de algum modo, fosse possível um olhar menos “oficial”, “curricular”, “didático” para a cultura e os costumes deste outro distante (também) geograficamente.

Partindo destas considerações, e assumindo algumas premissas a partir das quais busquei estabelecer contato com os grupos, bem como firmar o contato entre eles, coloco em primeiro plano a metáfora da viagem, na qualidade de deslocamento para lugares outros, nos quais podemos pensar, talvez de modo mais evidente, as relações de alteridade. Para além da escolha dos campos e da possibilidade de colocá-los em diálogo – o que, entendo, já é atravessado por uma curiosidade investigativa –, busquei, nesta pesquisa, fazê-los estabelecer uma relação, neste caso, mediada por proposições capazes de convocar as crianças a um voltar-se a si, a um (re)inventar-se a partir do encontro com o outro. De modo mais amplo, e considerando as particularidades dos grupos aqui envolvidos, pergunto-me: *que possibilidades de criação podem surgir a partir da troca e do encontro com a alteridade? Como pensar e, mais, inventar a si mesmo frente à proximidade e à distância do outro?* Assim, partindo destas questões mais amplas, o objetivo da pesquisa foi o de analisar as possibilidades de criação e de invenção de si mesmo dinamizadas a partir de um intercâmbio artístico com crianças.

Para pensar tais questões, na primeira seção deste projeto, discorro sobre o conceito de *alteridade* como forma de pensar o contexto mesmo da pesquisa e da infância e, ainda, como meio de definir com maior clareza meu papel de artista e pesquisadora. Para tanto, faço uso de alguns autores que vêm pensando e discutindo o conceito, buscando construir, assim, aproximações entre *alteridade* e a metáfora do *deslocamento*.

Partindo da discussão sobre alteridade, abordo, na segunda seção, o conceito de infância, tecendo, para tanto, algumas relações singulares, sobretudo aquelas que apontam para a temporalidade da infância (tal como discutida por Kohan) e a concepção de infância como “novidade” – a partir da proposta por Larrosa, realizada em consonância com o conceito de nascimento, tal como tratado por Hannah Arendt.

Na seção seguinte, detenho-me nos aspectos metodológicos que envolvem o trabalho. Tendo em vista o contexto da arte hoje e as transformações ocorridas desde os movimentos artísticos dos séculos XIX e XX, interessa, de algum modo, discutir as contribuições deixadas por esses movimentos no que se refere às propostas artísticas de caráter relacional. Tais práticas se dirigem à arte como um lugar de encontro e, por isso, envolvem centralmente questões como convívio, parcerias, colaborações e trocas. Destes movimentos, reacendem discussões quanto ao potencial da arte para mobilizar, de algum modo, o espaço social e as relações humanas. Assim, permito-me tomar estas práticas como uma espécie de problemática e, mais, de metodologia de pesquisa, buscando reunir alguns exemplos de proposições artísticas de caráter relacional, bem como reunir algumas considerações teóricas acerca desta forma de prática artística em um e mesmo objetivo: pensar as relações entre infância e criação.

Por fim, a partir dos nove encontros com o grupo de Cumuruxatiba e dez com o grupo de Porto Alegre – ambos organizados dentro da carga horária e dos espaços da escola e do projeto educativo onde os alunos estavam inseridos –, mostro alguns elementos que conduzem à análise do material. A análise foi realizada a partir das produções individuais e coletivas (desenhos e pinturas, fotografias, produções audiovisuais e bordados) dos grupos, bem como dos registros coletados durante os encontros desta pesquisa (falas das crianças e observações da pesquisadora). Considerando o material empírico produzido, propus tratar da relação de alteridade e estranhamento nesta pesquisa, por meio da análise sobre os diálogos e sobre as produções das imagens das crianças. As relações de alteridade que se construíram aqui,

se deram principalmente pelo fato de ato de, a um só tempo, olhar e ser olhado pela imagem do outro. Ainda, na subseção intitulada “Encontros”, narro e analiso alguns momentos dos encontros que realizei com as crianças, mostrando como foram realizados e, sobretudo, o que os mobilizou – tanto em termos de proposições, como em termos de desdobramentos e diálogos entre e com as crianças.

Por fim, nas considerações finais apresento alguns relatos das crianças sobre o que significou esta experiência para elas. Faço uma breve retrospectiva das viagens-pesquisa apontando aquilo que ficou de mais significativo durante o processo, bem como as minhas pretensões de seguir adiante.

1. DESLOCAMENTO E ALTERIDADE: das possibilidades do encontro com o outro

Nesta seção, meu objetivo é tratar de um conceito central à pesquisa, qual seja, o conceito de alteridade. Para tanto, faço uso de alguns autores que me permitem traçar aproximações particulares, a partir das quais gostaria de tecer meus argumentos. Neste caso, importa-me falar sobre *alteridade* por meio de uma metáfora: a metáfora do *deslocamento*. Das tantas formas possíveis de abordar a alteridade (e deslocamento), aposto, em especial, em duas direções: o deslocamento que se faz *em direção ao outro* e o deslocamento que se faz *em direção a si mesmo* a partir do outro.

A partir da situação descrita na introdução deste texto, chego a duas percepções acerca das relações entre crianças – em situação de proximidade e distância – que me fizeram adotar como um dos conceitos centrais desta pesquisa o conceito de alteridade. Primeiramente, em relação à experiência de olhar para a paisagem à frente (o morro) e ser olhado por ela, as crianças falavam de um outro com quem não tinham contato: sujeitos distantes, habitantes de uma favela próxima a sua escola. Este *outro* se apresentava – em muito, talvez – por intermédio de adultos ou pelos meios de comunicação e tal mediação (conforme se apresentou nas falas dos alunos) me aponta para uma das tantas verdades que constituem os *outros* – no caso aqueles com os quais não se tem contato. A outra percepção diz respeito a seguinte situação: lidando com diferenças que se constituem dentro de um mesmo grupo, muitas vezes notei a dificuldade de as crianças (e também nós, por certo) se colocarem no lugar uns dos outros – embora esse outro, muitas vezes, fosse alguém próximo, com quem dividiam seu dia-a-dia (opondo-se à situação anterior, em que se tratava de um outro distante). A impossibilidade de construir conhecimento na relação com o outro estava, a meu ver, ligada às dificuldades de conversa e, principalmente, de *escuta*. Em ambos os casos, trata-se de situações que indicavam o que a mim parece ser um grande papel e também desafio da educação hoje: nos responsabilizarmos pela fala, pela escuta e, sobremaneira, pela ética que conduz as nossas ações.

Considerando a alteridade como objeto específico da ética, na medida em que esta trata das relações com o outro, Nadja Hermann afirma:

A alteridade é um outro, do qual depende a própria identidade. O outro e o eu estão numa relação complexa em que se remetem reciprocamente. Assim, o outro não só está fora como dentro do indivíduo. [...] o outro só existe para que o próprio sujeito possa se reconhecer. A alteridade seria, então, o meio necessário do reconhecimento do próprio sujeito como consciência de si (HERMANN, 2006, p. 72-73).

Tratar da alteridade como elemento de constituição da nossa própria identidade e como objeto da ética parece-me um importante ponto de partida para iniciar a discussão sobre alteridade. No âmbito da educação, a alteridade é uma possibilidade intrínseca de se constituir na diferença, em que se confrontam, a todo momento, o outro externo e interno a nós mesmos. Conduzir para alteridade grupos de contextos sociais distintos torna-se uma necessidade ainda maior tendo em vista o desrespeito e a violência entre determinados grupos. Preocupações dessa ordem buscam colocar a alteridade como uma persistente temática. Neste sentido, por exemplo, o documentário *Promises* – intitulado no Brasil de *Promessas de um novo mundo*⁵ –, é para mim uma referência cinematográfica que se situa em meio a estas preocupações. Entre os anos de 1995 e 2001, a cineasta B.Z. Goldberg acompanhou a jornada de sete crianças palestinas e israelenses, com idades de 9 a 13 anos, habitantes de Jerusalém e seus arredores. Tais crianças moravam na mesma região, por sua vez, marcada por atentados e bombardeios oriundos do conflito entre israelenses e palestinos; elas moravam acerca de 10 minutos de distância, porém vivem em mundos muito divergentes do ponto de vista político.

O filme apresenta falas e olhares das crianças sobre o conflito entre os dois povos. Na fala das crianças existe a percepção de que tais conflitos não cessarão se os dois povos não se conhecerem pessoalmente. Em dado momento do filme, um encontro entre crianças palestinas e judias é promovido (ainda que não por todas, nem entre todas). A interação entre elas passa pela cumplicidade infantil, presente nas brincadeiras, no riso espontâneo, na curiosidade. Porém, ao escutarem-se uns aos outros e conversarem sobre a situação de discórdia que os separa, ficam todos muito comovidos e sentem-se incapazes frente a uma situação histórica mantida por repetidas gerações.

⁵ Filme produzido por Justine Shapiro, B.Z. Goldeberg e Carlos Bolado.

Tal produção cinematográfica, permite-me pensar sobre o diálogo como forma essencial de aproximação entre as crianças daquela região. Foi justamente a partir do diálogo entre as crianças (promovido por Goldberg) que elas passaram a se enxergar para além das visões construídas histórico e culturalmente entre estes dois povos. Não se trata aqui da aposta em uma visão redentora, mas sim da afirmação de espaços em que o diálogo e o outro olhar sobre o outro permitem a criação de novos e outros sentidos.

Sônia Kramer (1998), ao tratar sobre o agir ético a partir do conceito ético-político de Gramsci, e tendo a concepção de diálogo em Bakhtin como fundamento, compreende que é necessário assumir a responsabilidade das nossas ações, bem como sobre as respostas que devemos dar aos outros com o nosso conhecimento. Trata-se de um convite não apenas ao reconhecimento do outro (o que implica uma posição de troca a partir da primeira pessoa), mas de afirmação, escuta e reconhecimento legítimo da voz do outro – sobretudo, correndo o risco de que essa mesma voz possa nos transformar. Recorro à autora para pensar na importância de tratar o tema da alteridade como uma questão ampla, mas extremamente atual do ponto de vista cotidiano e mesmo global – e, inclusive, que se mostra na origem de conflitos atuais e históricos, como aqueles entre judeus e palestinos (ao qual nos referíamos ao tratar do filme):

A falta do entendimento e da escuta do outro me assusta. Mas essa perplexidade não é maior que meu assombro diante da discriminação, da exclusão e da eliminação do outro, ou seja, diante da constatação de que, em que pese o avanço ou o aparente progresso que o homem foi e vem sendo capaz de conquistar, a humanidade não logrou enfrentar e superar o problema que está na origem dos grandes crimes cometidos contra a vida – sejam eles de ordem política, ética, religiosa, social, sexual – na origem de todos os genocídios: a dificuldade de aceitar que somos feitos de pluralidade, pois o que nos singulariza como seres humanos é justamente nossa pluralidade. Somos constituídos na diferença (KRAMER, 1998, p. 150).

As reflexões de Kramer, fazem-me pensar nos regimes de visibilidade e na constituição de olhares que nos fazem ver o outro desta ou daquela maneira. Nesta compreensão, observamos a existência de uma regulação e um controle que definem, a um só tempo, para onde olhar, como olhamos, quem somos nós e quem são os outros. Em oposição a estes regimes, talvez possa haver, dentro das nossas proposições educativas e, tal como propõe Kramer, o reconhecimento do outro, a valorização da voz do outro, o diálogo como forma de aproximação com o outro. Entendo que tal

aproximação se faz não somente por meio de palavras, mas por sons, silêncios e imagens – entendidos aqui como formas de reconhecimento, por exemplo, entre as crianças. Estas discussões sem mostram fundamentais, pois interessa-me ter, de algum modo, o outro como objeto de pesquisa – ainda que se possa pensar que, de um certo modo, nosso objeto de pesquisa sempre é, em maior ou menor grau, o (um) “outro” – e perguntar: o que é, para as crianças, lidar com o outro, confrontar a sua própria identidade com crianças da mesma faixa etária?

Geraldi (2013), ao discutir sobre as aproximações de Bakhtin e a educação, aponta justamente no diálogo um deslocamento de quem fala para a posição de um outro e desse retornando a si:

Não há diálogo efetivo sem os necessários deslocamentos, ainda que mínimos, de uma posição para compreender a outra posição, e dela retornar para sua posição. [...] E tal como em Bakhtin, desta relação com a alteridade nenhum dos dois sai inalterado, ninguém sai como entrou. Se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem com ele nos enriquecermos, também nos processos educativos professor e aluno saem diferentes, porque nessa relação ambos aprendem. (GERALDI, 2013, p. 15).

Como mencionado, o diálogo como proposta aberta às imagens e palavras do outro dinamizam as construções entre os grupos, tecendo um lugar de aproximações na minha pesquisa. As narrações filmicas produzidas pelas crianças, e sobre as quais falaremos mais detalhadamente em seguida, mostram aquilo que as rodeia e que *é preciso* mostrar. Nestas produções, o real e o fictício se misturam nas narrativas criadas em imagens. As crianças se inventam e se reinventam continuamente *a partir* de um outro que existe à distância, tanto como um sujeito real quanto como imaginário. Nesta troca, afirmo, existe um deslocamento para um espaço que é um espaço do outro – mas que se torna também meu. As falas, os sons, os ruídos, o ritmo da filmagem, permitem a experiência da alteridade: o outro que se faz em tempo e espaço, um outro que está diante de nós e com quem se comunica, mesmo à distância.

Nos diálogos que se estabeleceram nesta pesquisa, tive, de um lado, os alunos de Porto Alegre; de outro, aqueles de Cumuruxatiba. Em comum, ambos se apresentaram falando de si, do seu próprio lugar, de suas brincadeiras e outras contribuições que emergiram de suas falas. No diálogo entre as crianças, apareceram as diferenças de sotaque, palavras desconhecidas de uma região e de outra. Os alunos produziram sobre si mesmos em resposta à produção sobre o outro que foi recebida. A troca de olhares e

diálogos foi um convite a questionar a todo tempo: o que eu desejo saber sobre o outro? Como desejo contar sobre mim para esse outro? E, para mim, pesquisadora, sempre retornava a pergunta: o que podemos aprender e criar nesta troca? Percebi que, inicialmente, as crianças queriam saber algo que tinha como ponto de partida elas mesmas ou que partia do conhecimento prévio que tinham (ou que achavam que tinham) sobre a região habitada pelo outro grupo (como, por exemplo, se ouviam determinado tipo de música ou se a escola tinha determinadas características em comum com a sua). Porém, aos poucos, fui notando que, em determinadas situações, emergiam também elementos que escapavam ao já vivido, ao já dito, ao já visto. Um exemplo disso é aquele que deu origem à pergunta de uma criança em Porto Alegre ao olhar imagens enviadas pelo grupo de Cumuruxatiba: “Por que eles estão sempre de pés descalços?”. A pergunta gerou uma repercussão no grupo, que passou a se imaginar nas condições de vida daquelas crianças. Tais elementos fizeram aquele grupo sair de si mesmo e colocar-se de fato no lugar do outro. Não se trata de mera estratégia de consolação: de outro lado e para além do diálogo explícito e imediato, o imaginário que, cada um a seu modo, foi construindo sobre este outro, que se apresentou aos poucos e à distância, e assim criando também um espaço vazio de extrema riqueza.

A possibilidade de imaginar ou mesmo criar a partir daquilo que se vê pela primeira vez, remete-me à condição de viajante. Em *Teoria da Viagem*, Michel Onfray (2009) nos oferece uma importante consideração sobre a condição de disponibilidade presente em todos aqueles que se aventuram ao deslocamento:

Viajar solicita uma abertura passiva e generosa a emoções que advêm de um lugar a ser tomado em sua brutalidade primitiva, como uma oferenda mística e pagã. Longe dos clichês transmitidos por gerações acumuladas, longe das visões morais e moralizadoras, longe das reduções éticas e etnocêntricas, longe das reativações insidiosas do espírito colonizador e invasor, intolerante e bárbaro, a viagem solicita o desejo e o prazer da alteridade; não a diferença facilmente assimilável, mas a verdadeira resistência, a franca oposição, a dessemelhança maior e fundamental (ONFRAY, 2009, p. 60).

Onfray aponta, assim, para uma experiência de alteridade que se faz presente quando nos deparamos com um contexto diferente, distante do nosso. Quanto a isso, importa-me tratar da possibilidade de olhar para esta alteridade e se reconstruir a partir

dela, já tal olhar nos exige um primeiro movimento de reconhecimento das diferenças para, então, interagir construindo, a partir delas, um espaço de diálogo.

Tratando da viagem como um deslocamento em direção ao outro, passo a questionar: que viagens proporcionamos na educação? Ou: quais experiências em educação proporcionam um deslocamento de si para enxergar o outro? Saindo do núcleo da escola e da família, que oportunidades oferecemos às crianças para o encontro com a alteridade – possível, por exemplo, mediante o encontro com outras culturas, outros contextos sociais distantes? Como criamos a sensação, tão instigante e produtiva de viagem, dentro de um lugar tão cotidiano (como a escola) que, às vezes, torna-se inerte? Todas estas questões parecem estar relacionadas à construção do sujeito ético, tal como concebido em Foucault (2004). Para tal construção, o autor atravessa diferentes momentos do pensamento filosófico e, a partir dos gregos, questiona: como se construiu em diferentes períodos da história, modos de ser e de tornar-se sujeito? Com esta pergunta, trazida para o presente, podemos pensar: que outras formas de ser sujeito podem ser discutidas ou propostas hoje? Como podemos exercitar, no cotidiano da educação, a construção de outras formas de ser sujeito que não àquelas que nos são impostas pelas tantas verdades que nos subjetivam?

Na intervenção com as crianças, pensava num encontro com a alteridade mediado por uma experiência particular, qual seja, aquela favorecida pela *correspondência*. Tomo aqui o conceito de *correspondência* utilizado por Foucault (2004) ao discorrer sobre as artes de si mesmo e em especial naquela que se refere à *escrita de si*. Constituindo-se como uma forma de escrita pessoal, um texto destinado ao outro, a correspondência é também um exercício que permite elaboração de si mesmo.

Por que esta discussão se faz importante? Porque a *correspondência*, como uma das formas de *escrita de si*, se constitui como uma das práticas daquilo que Foucault chama, a partir dos gregos, de “cuidado de si”: um complexo movimento que visa a transformação de si e, com isso, uma relação particular entre sujeito e verdade. No cuidado de si estão implicadas uma atitude, relações de força e formas de atenção – e por meio delas o sujeito, sim, acede a verdade.

Por *atitude*, entende-se uma escolha, uma escolha da existência, que implicava um modo específico de estar no mundo, de encará-lo e, igualmente, de enfrentá-lo. Ainda que estejamos falando do “si”, tal cuidado era inseparável de uma *atitude* também frente ao outro. Não há cuidado de si que não implique um outro – ainda que isso não ocorra de qualquer forma. Trata-se de uma implicação que pressupõe

hierarquia e autoridade ou, em uma palavra, *relações de força*. [Além disso], A atitude de *estar atento* àquilo que se pensa seria indissociável daquilo que se faz, que se pratica e que se exerce frente aos outros e frente ao mundo (MARCELLO e FISCHER, 2014, p. 9).

A esta noção mesma de correspondência associo o movimento que se constrói nas idas e vindas desta pesquisa e, portanto, na minha relação de deslocamento seja de espaço, seja de tempo. Aproprio-me da ideia de correspondência que, tal qual uma carta que se envia a um destinatário, percorre um movimento de vai e vem, de um ir ao outro e voltar a si mesmo, ir às crianças e voltar a mim, ir a campo e voltar ao texto.

Tal correspondência se deu a partir de uma pesquisadora que, portando uma mala, foi de um lugar ao outro. Com ela, uma mala que portava registros, produções (artísticas), falas. Por sua vez, na mala iam e vinham expectativas, desejos, curiosidades. O encontro e, talvez, a própria constituição da alteridade foram, todo o tempo, mediados pela arte, pela imagem – também ela, quem sabe, de alteridade, a partir de proposições que foram se tecendo como teórico-metodológicas.

Ter crianças como interlocutoras no trabalho de campo, implicou pensar os lugares da alteridade experimentados por mim e por elas. Na relação entre o eu e o outro, existe um espaço de constituição de individualidades. Não é alteridade que nos constitui de forma isolada, mas ela fornece elementos que nos colocam em posição de tentar compreender o outro e, com isso, nos modificar.

Na pesquisa com crianças, desloquei-me ao lugar delas. E, no diálogo entre nós, se apresentava um terceiro elemento, uma outra forma de alteridade que se fez presente por imagens, falas e objetos que se apresentavam nas minhas intervenções. Como referido, nesta dinâmica, existiu, ainda, o retorno, o ir aos lugares da pesquisa e retornar ao meu lugar de pesquisadora e então novamente voltar a eles. A intrincada relação *de e com a* alteridade foi se transformando à medida que os contextos em que eu circulava foram se apresentando não só a mim, mas às crianças, em forma de indagações/imagens/registros sobre as diferentes formas de vida e contextos sociais que se apresentaram.

Nesta perspectiva, pode-se dizer que o encontro com as crianças, também ele, é da ordem do deslocamento. Ao mesmo tempo em que me coloquei na condição de convidá-las a um tipo particular de contato com o outro (neste caso, entre infâncias de contextos distantes), ocupei uma condição de estrangeira. A cada viagem, senti que

retornava com novas bagagens, novas referências que me faziam reconstruir constantemente minha condição de pesquisadora. Quanto a isso, ao enfatizar a importância do retorno em uma viagem, do momento em que digerimos a reconstrução de nós mesmos, Onfray (2009) nos fala de um processo de autotransformação:

Nem ódio nem celebração de si, mas uma justa estima que permite trabalhar sobre nosso ser como um objeto estranho, sobre uma pedra informe à espera do cinzel e da hora do escultor. Toda viagem é iniciática – assim como uma iniciação não cessa de ser uma viagem. Antes, durante e depois se descobrem verdades essenciais que estruturam a identidade (ONFRAY, 2009, p. 76).

Entendo esta condição iniciática da viagem como um movimento de reconstrução de si; depois do deslocamento (e do encontro com o outro), o retorno, solitário, em direção à nós mesmos. Dos primeiros encontros e registros ao momento final da pesquisa que agora me encontro – e que talvez possa pensar como momento de retorno, tanto quanto todos os outros retornos das viagens/encontros – existiu um processo de transformação pessoal, que me sugere a ideia de unidade (e continuidade) entre a pesquisa e a vida. Dizer que a viagem é iniciática, significa dizer que a viagem define uma poética de si.

O que aprendo sobre mim mesma nesta pesquisa? O que é inventar-me enquanto educadora? Como as pessoas que passam ao meu caminho me modificam? A viagem e a pesquisa iniciam a partir de uma ideia e de um planejamento, que, por sua vez, criam expectativas. A viagem e a pesquisa são vivas; elas têm um movimento próprio que escapa ao controle, que foge do planejado, que é imprevisível. O objetivo das minhas viagens foi a pesquisa, mas a pesquisa se construiu também com o propósito de me fazer deslocar, de me mover.

Entendo, por vezes, que avançar no conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo é sair do lugar, constituindo o próprio conceito de deslocamento a que me refiro nesta pesquisa. Enxergo este movimento inscrito na estética da existência, em que o acesso ao conhecimento passa, inarredavelmente, pela transformação de si. Saio do meu lugar e inevitavelmente me deparo com outros, com sujeitos sociais oriundos de outros contextos; passo a pensar mais no que digo, na forma como digo e em me fazer entender, porque essa alteridade me apresenta uma diferença, inclusive na própria linguagem, na própria forma de falar. Os que atravessam o meu caminho em viagem, acabam de alguma forma atravessando minha pesquisa, pois, no fundo, viagem,

pesquisa, criação e vida têm limites tênues. Viagem, pesquisa e criação partilham da condição de estarmos disponíveis e atentos às coisas e àqueles que nos circundam nestes momentos. Seria reduzir a pesquisa pensar que trato “somente” de realizar uma experiência com crianças. E os tantos outros com quem me deparo e que me fazem compreender um contexto, uma comunidade, uma geografia, não são, também eles, “elementos” de pesquisa?

A mala, objeto que acompanhou-me em todas as idas a campo, criou na pesquisa um mistério, um ponto de curiosidade. Contar histórias de viagem pareceu-me a constituição de uma estratégia que desencadeou na construção de uma personagem – nela ocupei um papel de pesquisadora e ao mesmo tempo artista, de educadora e quiçá outros personagens que as crianças puderam construir na minha presença. De fato, trata-se de histórias de viagem, contadas não somente por mim mas por todos aqueles que se fizeram sujeitos desta pesquisa. Nesta perspectiva, recorro à imagem do caixeiro viajante: daquele que vai e vem trazendo coisas e histórias para contar. Recorro à imagem dos grupos de circo ou de teatro mambembes, que, em sua itinerância, trazem de fora uma alteridade estrangeira. Recorro à ideia do turista, do forasteiro, do viajante, que, na ficção, tanto atrai a atenção dos moradores nativos, por trazer novidades de quem vem de longe.

Sobre estas questões que envolvem, sobretudo, o deslocamento em direção ao outro e o deslocamento em direção a nós mesmos, considero algumas discussões propostas pelos estudos bakhtinianos sobre linguagem, que, por sua vez, permitem considerar algumas questões fundamentais sobre o conceito de alteridade.

Assim, importa destacar, desde o início, que a discussão sobre linguagem-alteridade a ser aqui tratada emerge nos estudos bakhtinianos, por sua vez, retomados a partir do campo da literatura. Mais propriamente, é por meio do conceito de *exotopia* que Bakhtin (2014) discute o lugar e a experiência, neste caso, do autor em relação à escrita do romance. Como isso é pensando? Segundo Bakhtin, o autor se desloca (ou precisa se deslocar) do local de sua criação para olhar o mundo pelos olhos dos personagens por ele inventados – movimento que, como se percebe, pressupõe um deslocamento. Esta condição, esse “excedente de visão” aí em questão, exige, pois, que o autor crie um horizonte de verossimilhança ao personagem – mas isso, claro, sem abrir mão do lugar que ele ocupa (um lugar que, na qualidade de autor, é sempre um lugar de visão mais alargada que a dos personagens que ele constrói).

É na obra *Questões de literatura e estética – a teoria do romance* que Bakhtin (2014) trata desta atitude do autor em relação à linguagem. O “sujeito que fala” (ou o discurso do personagem) no romance, é sujeito de um discurso de múltiplas linguagens, pois, com a voz do autor, estão também em consonância diversas vozes. É como se, ao criar o discurso de um personagem, o autor se apropriasse de uma motivação ideológica oriunda de uma linguagem social, ou seja, é como se, de algum modo, muitas pessoas se expressassem através do discurso do personagem – mais uma vez, além de ele próprio imprimir, nesta fala, seu posicionamento singular. Por meio disso, evidencia-se, então, que, por um lado, o autor se desloca para olhar o mundo com os olhos do personagem. Mas, por outro lado, existe também um movimento de retorno, pois não é possível ao autor representar o mundo ideológico do personagem sem dar a ele sua própria ressonância.

Aproprio-me desta relação entre autor e personagem para pensar as relações de alteridade desta pesquisa. Mais particularmente, o conceito de exotopia é utilizado nesta seção porque ele permite dinamizar três questões no ato investigativo. A primeira delas é a que me permite pensar na minha posição de pesquisadora-autora, no lugar social que ocupo e que, tal qual o personagem do romance em Bakhtin, expresse-me pelo universo e pela visão de mundo que me são próprios, a partir das minhas experiências pessoais e profissionais. Neste lugar exotópico que ocupo, experimento um outro lugar: um lugar que não é aqui nem lá, nem de dentro de um grupo de crianças, nem de outro; no entremeio, na relação que se estabelece entre as crianças está também o meu lugar de autora.

A segunda questão relacionada ao conceito de exotopia é o fato de ouvir, na fala das crianças (sujeitos-autores desta pesquisa), algo que replica o instituído pelos meios sociais e culturais – o que, com efeito, nos afasta de uma visão romântica a partir da qual apenas “ouvimos” as crianças. Associo estas verdades que ressoam na fala das crianças às múltiplas vozes no discurso do personagem do romance, segundo Bakhtin (2014). Entendo, antes disso, que a clareza deste atravessamento – ou seja, aquilo que “ressoa” na fala das crianças – nos reitera a inscrição da infância como que algo emerge *da* cultura. Trago como exemplo a concepção que surgiu na fala das crianças de Porto Alegre sobre a música e a dança da Bahia, dentro dos aspectos e visões estereotipadas, especialmente sobre o Carnaval. Outros aspectos que vieram replicados nas falas foram em relação à Copa do Mundo, que se realizou no período dos primeiros encontros da

pesquisa: curiosamente, observei que os aspectos geográficos e culturais que as crianças usavam para falar de seu próprio território reproduziam as chamadas publicitárias para o evento esportivo:

Nathanael: *Oi, eu sou o Nathanael, aqui no Brasil é muito bom, agora, depois de amanhã vai ter a Copa e, bah!, vai ser muito bom. Vocês que são da Bahia eu acho que também vão assistir o Brasil contra a Holanda por aí. E daí nós todos vamos assistir a Copa. Eu sou o Nathanael, tenho 10 anos. Aqui no Brasil tem muito esporte, coisas muito boas.*

Ainda assim, percebi de início (e que se modificou com o tempo) uma necessidade de contextualizar elementos de seu cotidiano escolar em algo no âmbito político nacional: uma menina de Porto Alegre, ao arrancar uma folha (legítima erva-daninha) de uma brecha do concreto no chão do pátio da escola, mostra no vídeo feito para crianças da Bahia dizendo: “Essa aqui é uma planta que a Dilma plantou” – referindo-se à atual presidente da República.

A terceira questão relaciona-se, mais uma vez, às falas das crianças, mas especialmente na consonância entre os sujeitos de Porto Alegre e os de Cumuruxatiba, sendo, pois, justamente neste momento que entendo que ocorre um diálogo mais singular entre eles, ou seja, quando existe uma comunicação mediada pelas imagens, sem intermédio de um adulto. Ao receber uma imagem vinda de um garoto de Porto Alegre, outro menino Cumuruxatiba comunica-se com ele enviando, assim, outra imagem que dialoga com a primeira. Da mesma maneira, a produção audiovisual das crianças de Cumuruxatiba, mostrando a aula de música, por exemplo, fez com que duas meninas de Porto Alegre criassem uma pequena apresentação com instrumentos de percussão para enviar como resposta a esta primeira produção. Neste deslocamento, feito *a partir* das imagens do outro, além das criações que foram surgindo, as crianças foram ampliando seu repertório de possibilidades de invenção de si e do outro.

Ampliando, então, a discussão que aqui nos interessa, podemos dizer que o conceito de exotopia implica um *ir ao outro*. Para Bakthin (2014), na construção do personagem, está a constituição do discurso e do olhar do outro, o que lhe atribui sentido e lhe complementa, possibilitando assim experimentar visões em construção, em processo. De algum modo, somos, também nós, a junção das diversas visões que o outro nos apresenta. Daí a relação entre autor e personagem assemelhar-se àquela que se

estabeleceu entre as crianças nesta pesquisa. Por quê? A partir dos estudos bakhtinianos, podemos olhar para a relação entre a existência do *eu* para mim mesmo, do *eu* para o *outro* e do *outro* para mim. A todo o tempo, estamos renegociando os sentidos dessas relações; de algum modo, eu sou sempre um fragmento do que o outro vai dizendo: o outro me confirma, me nega, me cria, me reduz, me cala.

No caso desta pesquisa, fez-se necessário observar atentamente como as crianças falaram delas mesmas para este outro, que, aqui, apareceu somente porque convidado por mim. Ou seja, este outro (não por acaso também uma criança, porém de outra cidade) não apareceu por uma circunstância cotidiana ou por uma necessidade, mas por minha sugestão e em decorrência de um trabalho de campo que criou uma realidade presencial de alteridade no próprio processo de pesquisa. Observei que à medida que recebiam as imagens produzidas pelo grupo da cidade distante, as crianças passavam a se enunciar a partir do que viam. Aos poucos, elas escapavam daquilo que já era para elas algo pré-determinado, instituído como concepção do outro e de si mesmas. Elas iam, de certa forma, dando sentido ao outro com algo e a partir de algo que é seu, de sua singularidade e sua perspectiva única de mundo. Neste movimento, então, iam, com efeito, dando sentido ao outro. Esta correspondência se apresentou na produção dos vídeos, na pintura, na música criada espontaneamente por eles. Um exemplo disso foi o de um dos encontros em Porto Alegre, quando assisti com as crianças a uma série de vídeos produzidos pelas crianças em Cumuruxatiba. Em uma das filmagens, alguns meninos mostravam uma pequena horta criada por eles na Vila Escola Projeto de Gente. No vídeo, as crianças mostravam as verduras com os seus nomes e, ao final, se apresentavam – esta, aliás, foi a forma escolhida por eles de se apresentarem, neste caso, compartilhando também algo do seu espaço e criado por eles.

Como resposta, os alunos da Escola Motta e Silva decidiram mostrar que, na escola deles, também havia um projeto de cultivo de verduras; mais do que isso, alguns deles, no caso aqueles que estavam envolvidos no projeto, pediram-me para fazer um vídeo mostrando sua plantação. Durante as filmagens, enquanto um aluno (Kaique) operava a câmera, outras duas meninas (Paloma e Caroline) mostravam a horta. Ao final, além de se apresentarem, criaram uma música (ao estilo *funk*), cuja letra brincava com a ideia da horta:

Aqui é a nossa horta, do Colégio Motta e Silva
E vocês de onde é que são?
Na nossa horta tem alface, e na de vocês?
Na nossa horta tem repolho, e na de vocês?
Na nossa horta tem pepino, haha
Essa é a nossa horta do Colégio Motta e Silva
E vocês da onde é que são?..
Cururumatiba (risos)
É CUMURUXATIBA ! (Caroline corrige)

Ao receberem esta filmagem, as crianças de Cumuruxatiba resolveram gravar um vídeo-resposta, no qual todos falam juntos lentamente: CU MU RU XA TI BA e, na sequência, um menino (Rodrigo) tentou explicar-me que o nome do vilarejo era de origem indígena e que, além disso, ele tinha a ver com a movimentação da maré.

Ainda em um outro encontro em Cumuruxatiba, outros dois meninos (Eduardo e Bredy), na faixa dos onze anos, saíram para realizar uma filmagem, a ser narrada do mesmo espaço. Desta vez, no entanto, eles filmam diversos espaços, incluindo a horta (depois de assistir ao vídeo da horta em Porto Alegre), num eixo comparativo entre o espaço da Vila Escola e o espaço da Escola Motta e Silva. Ao produzir as imagens, ele dizem frases como: “Diferente dos seus, essa aqui é um caos” (falando da horta), “Aqui não se cuida de nada”.

Nas duas situações descritas observo o deslocamento das crianças, visto justamente a partir de uma percepção em relação ao outro que, ao mesmo tempo em que os leva até ele, os traz de volta para si mesmos e para um novo olhar sobre seu contexto de vida – implicando aí um movimento de deslocamento no qual conseguem, de alguma forma, mover-se em e para outro espaço para além da escola.

Na produção de imagens narrativas, conforme as crianças se apresentam a partir dos seus espaços, brincadeiras e das relações pessoais, emergem também os traços da cultura local, aspectos geográficos, interesses pessoais. As filmagens se deram quase sempre paralelas às atividades propostas por mim. Enquanto desenvolvíamos uma investigação com desenho, pintura, bordado ou mesmo durante uma atividade cotidiana da própria escola, um ou mais alunos, quando considerava aquele um momento

importante de ser registrado ou tivesse interesse em mostrar algo através do vídeo, tinha a câmera à disposição. Assim, posso dizer que a produção filmica tornou-se um precioso registro de pesquisa: ela se constituiu como uma forma de ver o mundo com os olhos das crianças por meio dos vídeos. Neles, por sua vez, pude ouvir de perto as conversas, as disputas, os convites para as brincadeiras, a narração das brincadeiras e outros elementos que estavam para além daquilo que tinham intenção de mostrar. Neles aparecem as “dificuldades” de relacionamento entre as crianças, as amizades, os conflitos, as diferenças. Neles, portanto, ficam em evidência as tensões, as competições comuns ao grupo que convive diariamente no ambiente escolar. No ato de filmar, isto escapa às preocupações das crianças. No entanto, percebi que uma das professoras envolvidas com o grupo trouxe esta preocupação: a de que não aparecessem as constantes disputas e conflitos entre eles. Penso que, ao contrário, este pode se tornar um valioso material para pensarmos, por exemplo, para além do universo eminentemente colaborativo e ausente tensionamento no qual a infância e frequentemente inscrita.

Retomando, então, as questões mais relevantes aqui, afirmo que, a partir das observações e do diálogo entre o conceito de *exotopia* em Bakhtin (2014), de *transformação* em Foucault (2004) e de *viagem* em Onfray (2009), compreendo a existência de um movimento de ir e vir nas diversas instâncias espaço-temporais. Mais do que isso, os deslocamentos em direção ao outro e em direção a nós mesmos se fazem não só em espaços (geográficos ou psíquicos), mas também em tempo. Os deslocamentos que descrevo como constituintes do processo de pesquisa permitem-me considerar três relações com tempo aqui implícitas: o tempo de ir de um campo a outro – tempo do percurso das viagens, das reflexões em trânsito; o tempo (época) que vivem as crianças (infância de hoje nos contextos em que atuo); e o meu próprio tempo de criança, que também se faz revisto. Nestas relações temporais, portanto, vou à infância do outro enquanto também vou e volto à minha própria infância, num ir e vir que alterna estrangeiridade e experiências vividas, passado e presente, lá e aqui. No desenrolar desta relação com o tempo, chego na criança como um outro, ao mesmo tempo que a criança é um outro guardado em mim.

Compreendendo a noção de tempo de viagem (seja no meu lugar de viajante/pesquisadora ou no lugar das crianças com as quais busquei compartilhar o sentido de viagem aqui inscrito) como tempo do outro e, portanto, de diferença. Na

relação tempo e viagem, o tempo do outro (ou o tempo como diferença, tempo daquele que é externo a mim) remete à condição de exílio, a qual eu associo novamente à condição de pesquisadora, estrangeira aos contextos em que atuo. Sendo assim, o tempo da viagem é, também, o tempo do encontro com o desconhecido, o tempo em uma condição externa à nossa, o tempo em um espaço que não habitamos. O tempo da viagem é também o tempo da distância, do desarraigamento, do transitar, do ir de um lado a outro.

Em relação à viagem como movimentação de tempo criador e no desafio de pensar a inseparabilidade de vida e pesquisa, faço-me cúmplice dos trajetos percorridos por Ângela Pohlmann (2005). A autora compartilha a tessitura de um trabalho que muito bem relaciona aspectos da sua vida pessoal, do seu processo de criação artística e da pesquisa em si. Ou, em outras palavras, do processo criativo e constitutivo que só se faz, justamente, no caminhar, no andar, enfim, *no movimento*.

Ângela Pohlmann (2005), durante o período de escrita da sua tese de doutorado, deslocava-se entre a cidade de Porto Alegre (onde morava) e a cidade de Pelotas (cidade em que trabalhava, no caso, como professora universitária). A investigação de Ângela se deu no próprio deslocamento: seja ele metafórico, seja ele literal. Como artista visual, o fato de ter o deslocamento entre as duas cidades como parte do seu dia-a-dia fez-lhe pensar, justamente, sobre a pesquisa em arte e a relação com o tempo e o processo de criação. Trago esta experiência para refletir sobre o que é fazer uma pesquisa *em viagem*. Ângela traz na sua narrativa a contemplação das paisagens que a acompanham no deslocamento de um território ao outro, bem como a sensação permanente de estar em trânsito:

Com a contemplação da paisagem que se descortinava periodicamente através da janela do ônibus, mantive um olhar atento às transformações de luz, às colorações de verde e a imensa área plana que caracteriza esta região. Uma parte da paisagem do Rio Grande do Sul aparecia como objeto concreto nesta investigação, e também como um espaço abstrato e metafórico que abria-se a um olhar questionador. (POHLMANN, 2005, p. 12)

Ângela trata da viagem, então, como espaço de reflexão, no qual as distâncias provocam descontinuidade e estranhamento. Evidencia-se, assim, o caráter de imprevisibilidade da pesquisa que se dá no ato mesmo de viajar. Na minha primeira ida à Cumuruxatiba, em julho de 2014, levava uma mala e, nela, as produções das crianças

de Porto Alegre e outros objetos importantes à pesquisa. Além da própria bagagem carregada, a mala sempre existiu como um objeto metafórico de deslocamento. Nesta primeira ida, no entanto, a mala foi extraviada e fui obrigada a permanecer dois dias em uma cidade que seria somente uma conexão, até que, enfim, recuperasse o objeto perdido, agora com novas marcas por ter sido um tanto danificada. Tal acontecimento me fez mudar o tempo e o local do meu percurso. Além disso, me fez pensar em uma solução para “restaurar” a mala, que retornou para as minhas mãos bastante danificada. O objeto metafórico, com isto, ganhou intervenções das crianças de Cumuruxatiba, que, ao me ouvirem contar sobre o desencontro do meu trajeto e o da mala, rapidamente se dispuseram a me ajudar na restauração. Este exemplo nos permitiu pensar sobre as tantas descobertas que ocorrem para além do que planejamos e na imprevisibilidade como espaço mesmo onde residem elementos de aprendizado e de (necessária) modificação de si mesmo.

A partir das relações que aqui estabeleço entre Bakhtin (2014), Foucault (2004) e Onfray (2009), se desenhou nesta pesquisa a alteridade como transformação de si pelo outro. Foi neste processo de transformação que residiu a criação, já que é justamente na diferença que ela se fundamenta como trabalho de dar sentido ao outro e à criação do outro. Na condição de se transformar a partir do outro, existe um fator essencial a ser pensado: a relação com as verdades hegemônicas. Ouso dizer que estes encontros foram tensionadores de verdades, que os sujeitos desta pesquisa e eu mesma, na condição de pesquisadora, nos permitimos tensionar e nos transformar a partir de uma relação de viagem que se construiu entre dois grupos de crianças, uma pesquisadora e uma mala, repleta de imagens, narrativas e presentes.

2. INFÂNCIA: das possibilidades de pensar o outro e a si mesmo

A arte parece habitar um mundo infantil. Como numa criança, o tempo de um artista é o tempo da intensidade mais do que o da sucessão ou da oportunidade (KOHAN, 2010, p. 130).

Pensar a infância permite a pensar um outro espaço de deslocamento e, sobretudo, de disponibilidade para a criação. Recuperando um dos conceitos centrais desta pesquisa, qual seja o conceito de *deslocamento*, importa pensar aqui os possíveis deslocamentos espaço-temporais em relação à infância.

Antes de iniciar tal discussão, faz-se necessário apontar que a concepção de infância que elejo nesta pesquisa provém de alguns autores do campo da sociologia da infância. Tal concepção aponta para a criança como agente social que afeta e é afetado pela sociedade. A infância se constitui, nas palavras de Corsaro (2011), como uma *forma estrutural* inter-relacionada a outras categorias sociais, tais como classe social, gênero e grupos de idade. Assim, as crianças são agentes ativos e criativos que constroem sua própria cultura e contribuem para a formação do mundo adulto, sendo parte da sociedade. Partindo desta concepção, venho justificar minha opção em trabalhar *com*⁶ crianças.

Pensando a partir destes autores o encontro com os meus sujeitos de pesquisa as crianças e as suas proximidades e distâncias, procuro assumir um constante movimento de experimentação como propriedade constitutiva de minhas práticas. Meu interesse, acima de tudo, é problematizar a potência das crianças como sujeitos sociais, que, utilizando-se de uma comunicação pela linguagem artística, permite-me pensar, de maneira particular, sobre os lugares que tais infâncias ocupam e quais narrativas de si são criadas neste contexto. Nesta discussão, abordarei, além dos apontamentos metodológicos de trabalhar com crianças, questões relativas à alteridade e infância, com

⁶ Pesquisar *com* crianças implica um deslocamento conceitual em que a pesquisa sai do ponto de vista único de adultos e entra em produção coletiva. Nessa mudança de paradigma, tem-se a criança como atuante no espaço social e não como objeto de pesquisa.

base em discussões propostas por Larrosa (1999). Em seguida, proponho estabelecer uma relação entre a temporalidade da infância, tal como discutida por Kohan (2003) e a concepção de infância como novidade proposta por Larrosa (2003) (elaborada, ela mesma, a partir do conceito de nascimento de Hannah Arendt).

Em minha trajetória de artista-educadora, o trabalho com crianças me acompanha há um bom tempo. Sinto-me estimulada a criar com elas, pelo grau de disponibilidade que as crianças demonstram quando propiciamos um ambiente de criação. A espontaneidade e a energia criativa da infância no processo artístico me oferecem um espaço de pesquisa desafiador. Neste sentido, posso pensar a infância como um condutor de investigação; ou, dizendo de outro modo, apesar de serem minhas as proposições desta pesquisa, foram elas, as crianças, quem me conduziram a caminhos inusitados (portanto, fazendo das proposições algo *nosso*). Desta forma, as crianças não são aqui meros “objetos” da minha pesquisa, mas sim seus sujeitos protagonistas, que compartilharam comigo uma trajetória de descobertas sobre o outro e sobre eles/nós mesmos.

Dentro da concepção de criança como sujeito nesta pesquisa (e nos meus projetos artísticos com infância, quaisquer que sejam), busquei colocá-la como propositora de questionamentos que, por vezes, mudaram a direção das minhas perspectivas de trabalho. No presente estudo, as crianças foram colaboradoras e propositoras. Ao olhar para a produção das crianças, repensava minhas proposições seguintes e, de alguma forma, ia também modificando continuamente minha atuação no encontro com elas. Acredito que esta foi uma via para buscar uma experiência sensível e criadora. Foi também, de modo bastante particular e aqui possível, uma via de resistência às verdades hegemônicas que nos cercam em relação à infância.

Na relação que se estabeleceu entre mim e as crianças, ocorreu algo de singular. Éramos desconhecidos: eu, as crianças daqui e as crianças de lá, constituíamo-nos como novidades uns para os outros. O primeiro movimento que ocorreu neste encontro, foi, naturalmente, o de apresentarmos-nos uns aos outros. Nesta apresentação, deparamo-nos com a experiência do encontro com o estranho e com o desconhecido. No lugar que ocupei nesta relação – o lugar de uma educadora inicialmente desconhecida que se

aproximou para falar de crianças que moram longe –, fui convocada a pensar questões relativas à alteridade e à infância. Enxergando a criança como um “outro”, Larrosa (1999) nos permite pensar na condição de um *sujeito da alteridade*, que nunca é o que sabemos e tampouco o que não sabemos. O autor faz esta afirmação tomando como base as verdades ainda não sistematizadas sobre a infância e “à qual, de algum modo, devemos nos colocar à disposição de escutar” (LARROSA, 1999, p. 184) ou, pelo menos, a espreitar. Assim entendida, a verdade da infância está no próprio acontecimento da sua aparição entre nós como algo novo. A infância aqui, ao contrário, é tomada como um “outro”, que escapa aos nossos saberes, às nossas verdades preconcebidas.

É um outro enquanto outro não a partir daquilo que nós colocamos nela. É um outro porque é sempre outra coisa diferente do que podemos antecipar, porque sempre está além do que sabemos, ou do que queremos ou do que esperamos. Desse ponto de vista, uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios (LARROSA, 1999 p.187).

Dizendo de outra forma, ao mesmo tempo em que existe uma série de saberes sobre a infância, ela está, de algum modo, para além deles, pois transforma, questiona, e, ao mesmo tempo, acolhe e desacolhe nossas verdades instituídas. Como afirma Larrosa, a verdade da infância “está no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós como algo novo” (LARROSA, 1999, p. 83). Nesse caso, trata-se de uma verdade fugidia, uma verdade que nasce e se constitui na escuta, no olhar atento e na presença singular de cada criança.

Deslocar-me em direção à infância é abrir-se, de algum modo, para a instauração do novo. Larrosa, referenciando-se em Hannah Arendt, trata da infância como novidade. Para a autora, a existência da educação se deve ao fato de constantemente nascerem pessoas no mundo. O nascimento como acontecimento, segundo Arendt (apud LARROSA, 1999), é o momento de entrada da criança no mundo. Para a autora, genuinamente, a criança traz consigo a novidade, sem necessidade de um compromisso com o passado – condição que talvez devêssemos contribuir para fortalecer (ao contrário daquela que, como adultos, educadores, acabamos por firmar, qual seja, a de vínculo inarredável entre criança, passado e futuro). A criança é a novidade, mas não como começo de um processo previsível, ou como alguém que estará inserido em um

projeto de mundo já concebido pelo adulto, tendo ela como matéria-prima. A criança é um outro que nasce entre nós e é diferente daquilo que podemos antecipar, está para além do que sabemos, queremos ou esperamos: “É algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios” (LARROSA, 1999, p. 234).

Em *O Gênio Feminino*, Julia Kristeva, escreve sobre Hanna Arendt e as possibilidades de pensar os acontecimentos da vida e da morte. Arendt trata da especificidade da vida humana como sendo um intervalo entre o nascimento e a morte; um intervalo em condição de poder ser apresentado por uma narrativa e partilhado com os outros homens. O nascimento por sua vez é analisado por Arendt como algo que aponta para o futuro e para além de seu fim, algo que engendra o tempo. Desta forma, Arendt concebe o nascimento como liberdade humana, não em caráter psíquico, mas no caráter da existência humana no mundo, chamando de *milagre do nascimento* o acaso do começo e a liberdade dos homens de se amar, de pensar e de julgar. O nascimento que enquanto acontecimento é algo completamente habitual, também é repleto de mistérios. Esta relação que se estabelece entre novidade e infância, entre nascimento e educação, se faz importante nesta discussão, pois ela pressupõe justamente um movimento de deslocamento em direção à infância. De que movimento estamos falando? Um movimento de abertura ao novo, um movimento de receptividade à novidade que emerge desta infância com a qual trabalhei nestes meses de pesquisa.

Tendo o nascimento como abertura ao novo e ao inesperado, é possível associá-lo com a noção mesma de deslocamento que aqui utilizo. Isto pressupõe uma abertura no sentido de colocar-se à disposição daquele (ou daquilo) que vem, sem, no entanto, reduzi-lo à minha lógica e aos meus objetivos. Este pareceu-me um exercício constante na relação com as crianças desta pesquisa: quando encontro algo novo no outro, que não somente a expressão do que posso reconhecer, essa novidade me permite uma possibilidade de abertura, de renovação.

Nesta abertura, desafiei-me a deixar emergir o sujeito social em cada criança e a estar atenta ao que ela, na singularidade do lugar que ocupa no mundo, poderia trazer. Nos momentos de encontro no início da pesquisa, tive uma preocupação muito grande em relação à minha atuação: o que eu iria propor, quem eu iria encontrar, como seriam as reações das crianças em cada grupo. Aos poucos, fui percebendo que, para que não

ficasse presa às minhas expectativas, nem reduzisse as crianças aos meus interesses de pesquisa, era preciso criar um espaço de convívio de fato. Um espaço entre eu e elas (e, para isso, uma negociação com os educadores de cada grupo foi preciso) para que pudéssemos nos descobrir uns aos outros enquanto, concomitantemente, descobríamos um outro grupo de crianças que também se apresentava neste encontro. Escapar do domínio do previsível e conseguir, de fato, um espaço de convívio e troca humana nestes curtos encontros que tive com as crianças foi um desafio: o desafio de deixar emergir o novo, o imprevisível.

Tratando deste caráter de novidade, mais, de imprevisibilidade, Walter Kohan (2003) nos fala da infância como condição da experiência humana e, partindo disso, nos propõe transformar as relações com a infância no âmbito educativo a partir de uma inversão de valores acerca da experiência da infância. Essa transformação se daria diante de uma ruptura com formas com as quais nos relacionamos com a infância – uma forma que abandona a ideia primeira da infância como etapa inicial da vida e como parte no desenvolvimento linear do ser humano em direção à adultez.

Próprio da criança não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação – intensiva – com o movimento. No reino infantil que é o tempo não há sucessão nem consecutividade, mas a intensidade da duração (KOHAN, 2003, p. 25).

Nesta inversão acerca dos valores da experiência da infância, Kohan (2003) pressupõe um rompimento com o que chama de *ideais de emancipação* com que pensam a pedagogia, sustentados, sobretudo, numa concepção do desenvolvimento da criança, num sujeito que deve ser “conduzido” pelo adulto até sua “emancipação”. Ao contrário da ideia de um tempo linear e rompendo com a noção mesma de cronologia e continuidade, parto do autor para problematizar outros tipos de relação da criança com o tempo.

Kohan (2003) nos leva aos filósofos pré-socráticos, em que a criança aparece como uma imagem que fala do tempo-destino, do tempo-devir, do tempo da vida humana. E utiliza-se de um texto de Heráclito que, tendo a palavra grega *Aiòn* diz que “o tempo é uma criança que joga as damas: o reino de uma criança”. Em oposição à palavra grega *Khrónos* – que está associada à continuidade de um tempo sucessivo e quantitativo, em que tempo é medida, proporção, enfim, uma quantidade de tempo organizada –, *Aiòn* é o tempo da experiência e do acontecimento.

Na discussão que se estabelece pensando a temporalidade da infância, por um lado, temos a ideia de nascimento como aquilo que interrompe toda a cronologia. Por outro, o tempo da criança como um tempo-devir, tempo da experiência e do acontecimento. A partir destas considerações, passo a pensar nas práticas pedagógicas que deram vazão a estas possibilidades de relação com o tempo.

Nos primeiros encontros com os grupos, ambos se apresentaram uns aos outros, por meio de cartas e desenhos. Nos encontros posteriores, a apresentação se deu a partir de filmagens, nas quais uma criança filmava as outras. Nas filmagens iniciais, no grupo de Porto Alegre, as crianças tinham este outro distante, que se construía a partir da presença da câmera, como um outro imaginário. Este outro imaginário se apresentou como uma alteridade tão radical, que se tornou, de início, motivo para criação de histórias fictícias, assombrosas, que traziam o mistério e a invenção de algo para além do cotidiano real do espaço escolar. Esta ideia da criança como um outro, e a experiência dele presente no imaginário, ficou evidente nas formas como algumas das meninas de Porto Alegre se enunciaram nos primeiros encontros: criando histórias sobre um suposto “guardinha” que havia dentro de uma “casa abandonada” no pátio da escola.

Sabe, um dia, essa casa aqui era do guardinha, e sabe como ele morreu? Um dia ele tava fazendo comida, e daí a minha colega me contou que tinha feijão ali em cima da mesa e ela comeu e ela me contou que daí o guardinha morreu porque uma arma ‘dispalerou’ e deu pá pá ! e só. (Kimberly, 8 anos)

A minha colega me falou que a vó dela quando chegava de noite vinha visitar o guardinha. Daí tinha um monte de caco de vidros e ele se machucou daí a vó dela, antes lá ó, sabe ali onde tá amassado? Ela falou que ele bateu lá e a vó veio aqui e fez um curativo e quando ela voltou ele tava morto aqui e todo mundo fica falando que essa casa é assustadora e a minha professora falou que nunca dá pra vir aqui e daí aquele dia a gente veio aqui e tinha um rato morto e daí dá medo dessa casa. E essa história é de verdade e ele era o dono do colégio. (Paloma, 8 anos)

Ao enunciarem-se destas formas, as crianças utilizam um jogo espontâneo de criação de uma história a partir do imaginário daquele grupo. Nesta prática, vejo que existiu uma possibilidade de invenção e ficção do cotidiano daquelas meninas. Como se elas pudessem existir para além do mundo real e concreto, do cotidiano, existir no plano da imaginação. Ao analisar tais enunciados, inevitavelmente vou à minha infância. Recordo dos personagens e das histórias que faziam do meu imaginário algo presente.

No plano da imaginação, eu podia viver e alimentar a convivência com tantas alteridades. E, mais ainda, podia compartilhar com as outras crianças tais histórias e personagens como se eles realmente existissem, sem nenhuma necessidade de comprovação dos fatos reais.

Nesta ideia da criança como outro e, ao mesmo tempo, como uma experiência em mim, discuto novamente as ideias de Larrosa (2001), para pensar em um deslocamento temporal em relação às crianças. Ao tratar da infância como figura do acontecimento, o autor pressupõe também a relação com a infância como uma temporalidade descontínua:

O que a reiteração da figura da infância revela é a relação inquieta que o homem contemporâneo mantém com a história – com a tensão não dialetizável entre continuidade e descontinuidade e, talvez mais importante, a relação atormentada que o homem contemporâneo mantém consigo mesmo enquanto sujeito (LARROSA, 2001, p. 284).

Nesta discussão, penso na criança como um outro que, carregado de aspectos singulares, ecoam na criança que fui e que, ao mesmo tempo, aponta para o quão distante está a minha infância, vivida em outra época e outro contexto social. Assim, permito-me um olhar singular sobre a existência como ato ético e responsável para, então, partindo do lugar que ocupo no mundo, lugar de inacabamento e imprevisibilidade, retornar ao motivo principal que me trouxe a essa pesquisa: o desejo de deslocamento que se faz em um espaço-tempo.

Se alteridade da infância só pode se fazer presente como tal quando no encontro com ela nos deparamos verdadeiramente algum outro (e não simplesmente aquilo que nós colocamos ali), então, o nascimento implica no aparecimento de algo diferente daquilo que podemos reconhecer em nós mesmos. Partindo desta premissa, localizo dentro dos materiais em audiovisual produzidos pelas crianças, um momento em que um menino de Cumuruxatiba traz uma breve narrativa sobre si, sobre o espaço cotidiano e sobre o grupo ao qual pertence. Ao pegar a câmera, ele se afasta do grupo e narra, à distância, aquilo que enxerga sobre ele mesmo naquele espaço, naquele tempo – como se, ao se afastar com a câmera, pudesse sair de si mesmo e observar-se como outro:

São os músicos tocando... flauta, tocando uma música muito legal, que se chama El condor pasa. Eu tô filmando aqui. Também estão juntos ali a professora, também tem o Alexandre, tem todos ali que estão tocando flauta. Eu também sou da flauta, eu estou filmando e olhando daqui. Eles agora vão tirar uma foto, eu tô filmando, é impossível tirar fotografia. (Rodrigo, 9 anos)

Nesta construção, algo que me interpelou foi que Rodrigo, diante da câmera e da imagem do presente, parecia elaborar alguma forma de relação reflexiva sobre si mesmo, ainda que brevemente. Este deslocamento – de distanciar-se do seu local, do seu grupo e olhá-lo como se fosse outra pessoa, como forma mesma de comunicar-se com uma alteridade –, pareceu-me um exercício de relação com o tempo presente, com a atenção, conforme a compreensão de Jan Masschelein:

Atenção é o estado mental (*state of mind*) no qual o sujeito e o objeto estão em jogo. É um estado da mente que se abre para o mundo de forma que esse possa se apresentar a mim (para que eu possa “chegar” a ver) e para que eu possa ser transformado. A atenção abre espaço para uma possível autotransformação, ou seja, um espaço de liberdade prática. (MASSCHELEIN, 2008, p. 36)

Ainda nesta seção é importante considerar outros diálogos que marcaram os encontros com (e entre) as crianças. Alguns diálogos foram ocorrendo entre as crianças dos dois grupos sem um intermédio meu ou de alguma proposição minha. Tal fator permitiu-me considerar as linhas de fuga, os outros modos de aprendizagem, de troca e mesmo de criação, que independem de uma mediação constante do professor. A maneira como as crianças passaram a dialogar ao final dos encontros, mostrou a nossa tentativa de sair da lógica pedagogizante, em que tudo parece dever ser mediado por um adulto.

Para concluir tal discussão sobre temporalidade da infância, interessa-me pensá-la em relação ao tempo da arte, da criação. Compartilho com Kohan (2003) a ideia de que, assim como o tempo da criança, o tempo do artista é o tempo da intensidade, mais do que o da sucessão ou da oportunidade. A intensidade do tempo infantil nos convoca a buscar tempos e espaços onde a infância e a arte se façam a si próprias, ao invés de estarem constantemente atribuladas ao fazer delas algo hermeticamente predeterminado, sem tempo e espaço que deem vazão à expressão criadora.

3. PROPOSIÇÕES E COLETIVOS ARTÍSTICOS: das possibilidades da arte colaborativa

Nesta seção, pretendo estabelecer um diálogo entre, de um lado, minhas inquietações e, de outro, algumas proposições artísticas que atuam numa estética colaborativa, bem como referências de pesquisas acadêmicas que, em alguma medida, dialogam com esta pesquisa. A seguir, teço uma reflexão crítica acerca dos caminhos do ensino da arte, sobretudo pensando a educação a partir da arte contemporânea.

Ao pensar nos encontros e nas propostas artísticas feitas às crianças, com o objetivo de potencializar os convites e possibilidades de diálogo a serem tecidos junto a elas e com elas, saliento, inicialmente, que assumi trabalhar com os *grupos*, como um todo, e não entrar no âmbito particular (para, com efeito, por exemplo, analisar cuidadosamente cada uma das produções individuais das crianças). Assim, meu objetivo foi o de pensar e de apresentar estratégias metodológicas no sentido das produções e das vivências infantis no *coletivo*.

Nos meus anos de docente, sempre gostei da ideia de pensar no grupo de alunos junto ao professor como um *coletivo artístico*, em que, partindo de uma proposição horizontal, cada aluno/artista cria à sua maneira. Dentro da estrutura escolar, poucas vezes senti estar fazendo isso; ou seja, poucas vezes senti estar conseguindo proporcionar aos alunos um ambiente efetivo de trocas de conhecimento e de criações colaborativas. Tendo em vista o conjunto mais amplo das práticas que se materializam na escola, sabe-se que o aluno espera o aval do professor para muito daquilo que produz, e isso em vários níveis: ele espera que o professor ateste, avalie, certifique que aquilo que ele fez está “correto”. Por mais que se queira dar liberdade, em grande medida, é sempre o professor quem vai determinar o que pode e o que não pode em termos de criação, seja na técnica, no material, no espaço, na adequação da proposta, no tempo dedicado à criação. Como seria, então, compor uma metodologia de ensino de arte dentro do ambiente escolar inspirada na ideia de coletivo artístico?

Sabe-se que uma horizontalidade estrutural dentro da experiência escolar é quase uma contradição, visto que o lugar que o professor ocupa na escola é um lugar de desigualdade. Ainda assim, acredito haver brechas onde talvez possamos construir justamente uma experiência de deslocamento, nos dando a possibilidade de ocupar, mesmo que brevemente, um outro lugar como professor – que não aquele de propositor

e avaliador. Por que não revezar entre professor e aluno o lugar de proponente de investigações artísticas? Ou mesmo por que não partir de uma proposta coletiva, de algo que inquieta o grupo, uma ideia, uma ação, uma pergunta – como já supõe, há muito tempo, as pedagogias baseadas em unidades temáticas? Enfim, trata-se de colocar em ênfase a situação de coletividade, em que, ao invés de produtores de objetos artísticos individuais, os alunos e o professor tenham uma ação uníssona, priorizando a arte que se faz no convívio, na troca, na interação entre o grupo ou, mais ousadamente, de um grupo com outro? Acredito que muitos professores e incluo-me nesta posição, já têm de alguma forma esta postura em relação à sua prática. Chamo a atenção aqui para a ideia de apropriar-se da forma de organização de alguns grupos e *coletivos* e ter nela uma inspiração metodológica para o ensino da arte.

As questões que coloco sobre metodologia de ensino em arte, sobre o trabalho em sala de aula, reverberam de maneira pulsante na pesquisa e, com efeito, naquilo que efetivamente não apenas pretendo pensar sobre a relação entre infância e arte, mas, também, sobre aquilo que serviu-me de base na construção de um diálogo entre pesquisadora e grupos.

A concepção de coletivo artístico a qual me refiro é uma forma de organização de alguns artistas que se associam, justamente, na constituição grupos. Tal organização geralmente desconstrói a lógica tradicional do sistema das artes – em que a produção, a circulação e o consumo das obras de arte se organizam dentro de estruturas institucionais, legitimadas por curadores, *marchands* e colecionadores de arte. Assim, pode-se dizer que, de alguma forma, os coletivos criam caminhos inusitados de circulação e consumo dos trabalhos. De certo modo, pode-se dizer, ainda, que esses artistas encontram outra maneira de se posicionar socialmente e eticamente. Para além deste posicionamento social dos artistas e seus coletivos, ressalto a ideia de uma composição comum de subjetividades e objetividades, na mobilização de sujeitos para a construção de processos de criação conjunta.

Fernanda Albuquerque, em sua dissertação de mestrado (2006), cria apontamentos bastante importantes sobre criação coletiva e compartilhada, analisando diferentes coletivos artísticos brasileiros. Em seu trabalho, a autora fala do posicionamento destes grupos em relação ao sistema das artes e, junto a isso, da criação de outras formas de produção e circulação e mesmo do conceito de obra. O que parece

estar em questão, entre outros temas e discussões, é o caráter horizontal e não hierárquico de organização entre esses grupos. O que eles têm em comum, por exemplo, é o fato de não possuírem líderes formais, mas de trabalharem com o princípio de colaboração. Dentro deste contexto, para Albuquerque (2006), o modo transversal de criação dos coletivos aponta para uma “quebra da ‘aura’ da obra de arte” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 126), da obra como um objeto palpável, produzido para ser exposto, legitimado e inscrito dentro de um circuito comercial:

Aquilo que a obra pode trazer de único, potente e especial não está no objeto que a estrutura, o volante, mas nas experiências particulares por ele estimuladas. É como se o trabalho existisse, na realidade, apenas em função daquilo que pode provocar. A questão é que aquilo que ele pode provocar não pode ser apreendido, embalado, exposto ou comercializado.

Trazendo tais questões para o âmbito da educação, pergunto-me: não seria possível, inspirando-se nesta referência de coletivo, flexibilizar a lógica da escola, da avaliação, do mestre e seus alunos em relação à produção artística? Por que não potencializar os alunos como agentes de intervenção dentro do espaço escolar; ou seja, pressupondo que eles, possam multiplicar, difundir, disseminar propostas artísticas coletivas? Não seria esta também uma maneira de aproximar a arte do seu cotidiano, de aproximar arte e vida, e talvez, quem sabe, trazer mais sentido ao conhecimento? Todas estas questões, como se pode perceber, convergem no sentido de aproximar proposições investigativas mais amplas àquelas, mais específicas, de estratégias metodológicas.

Assim, pensando na ideia de troca como proposição artística, imediatamente penso em um conjunto de trabalhos desenvolvidos por artistas – que aqui nos servem como elementos para as proposições metodológicas com crianças. Início, então, pelo artista paraense Alexandre Sequeira. Em *Meu mundo teu*, Sequeira promove a aproximação de dois adolescentes que não se conhecem. Uma delas é moradora do bairro do Guamá, na cidade de Belém e o outro, morador da ilha do Combú na região amazônica. Por meio do artista, os dois adolescentes trocam impressões sobre suas realidades a partir de cartas e fotografias. Ao conduzir encontros fotográficos ao longo do ano de 2007 com cada um dos adolescentes, Sequeira propôs a experimentação de registros fotográficos com câmeras artesanais. A cada encontro havia a produção de fotografias que eram enviadas dentro de cartas, por meio das quais, durante um ano, os dois se correspondiam. Nas cartas havia perguntas que serviam de pauta para as

respostas que se traduziam, muitas vezes, em imagens fotográficas. Tais fotografias eram o resultado de experimentações com câmeras artesanais ou feitas em dupla exposição de filmes utilizando máquinas convencionais. O desfecho desta troca resultou na obra de autoria coletiva proposta por Alexandre Sequeira, que, além de artista, é professor.

Penso na condição de professor-artista, em que as duas posições se fundem e atuam dentro de um propósito artístico e, por que não, educativo e investigativo? Alexandre Sequeira se faz ponte entre duas vidas e, mais do que isso, proporciona que a ideia da alteridade, do encontro com o outro, se faça condição de invenção, de descoberta de si mesmo. Na troca, no enxergar o outro, o (re)inventar a si próprio.



Tayana e Jefferson lendo cartas, 2007.

Foi assim que ambos estabeleceram contatos com a fotografia e, principalmente, descobriram o outro, foi assim que Tayana, Jefferson e eu, mergulhamos na aventura de recortar e colar fragmentos do real, permitindo-nos contaminar e ser contaminado pelo olhar do outro, confundindo cada vez mais os limites entre nossos mundos (SEQUEIRA, 2010, p. 2).

Em 2008, ocorreu o *Projeto Olhares Cruzados*, proposta que, atua também no diálogo entre crianças de lugares distintos, tal como *Meu mundo teu*. Tendo como ponto de partida proporcionar o conhecimento recíproco entre crianças de diferentes países e facilitar a percepção das raízes culturais comuns, o projeto intercambiou relatos de quatro comunidades, sendo duas de Moçambique e duas brasileiras: Matole Boque e Morro Alto eram um dos eixos e Miteme e Porto Alegre outro. Os relatos ocorreram em

forma de imagens (fotografias, vídeos, pinturas, desenhos), de modo que a troca tinha como objetivo mostrar a maneira como as crianças percebem o mundo, bem como fazem-se conhecer e reconhecer-se em imagens. Na concepção de Dirce Carrion, coordenadora do projeto:

O momento vivenciado pelo olhar infantil impresso no papel é utilizado como moeda de troca para o conhecimento recíproco, e ao se conhecerem mutuamente fazem com que nossa experiência com o *Projeto Olhares Cruzados* seja sempre renovada (CARRION, 2008, p. 17).

Tanto em *Olhares Cruzados*, quanto em *Meu mundo teu*, de Alexandre Serqueira, citada acima, fala-se de um eixo comparativo da troca e, nela, destaca-se a percepção das diferenças e semelhanças entre as crianças e as comunidades em que vivem. Em ambos os projetos, está presente a questão da alteridade. Quando as crianças têm um destinatário, elas acabam criando algo (de si, do mundo), inevitavelmente, para um outro. Para mim, há também um outro ponto a ser destacado, qual seja, o da criação por meio da ideia de coletivo ou, ainda, pela possibilidade de encontrar na troca um disparador criativo, um fazer *sobre si e para o outro*.

Na 7ª Bienal do Mercosul e na 27ª Bienal de São Paulo, artistas de diversas procedências se apresentaram como atores sociais em processos criativos que envolviam a atuação em comunidades estrangeiras (entendendo como “estrangeiro” muito mais a condição do próprio artista em sua inserção). O que me interessa nestes projetos é mostrar a criação que ocorre no encontro entre um artista e uma comunidade; é a possibilidade de uma arte que permite, que potencializa a troca e se faz submersa, ainda que indiretamente, na educação.

Dentro deste contexto, trago para esta discussão o trabalho de Nicholas Floch, artista francês que participou da 7ª Bienal do Mercosul, realizada em Porto Alegre, em 2009. Para a elaboração de sua proposta, o artista passou a residir em Porto Alegre num curto período que antecedeu a mostra. Em *A grande troca*, Floch atuou junto a três comunidades de jovens da cidade: junto a alunos da Escola Estadual Heitor Villa Lobos, junto a integrantes do movimento Utopia e Luta e junto a moradores do Morro da Cruz ligados ao Instituto Murialdo. A primeira etapa do projeto consistiu na criação de um atelier, dirigido pelo artista, em que os diferentes grupos trabalhavam na construção de



objetos de madeira em escala 1:1. Esses objetos diziam respeito a um e mesmo objetivo: constituírem-se a partir de uma *necessidade coletiva* de cada um desses grupos. Os objetos produzidos foram os mais variados: instrumentos para uma banda, tintas e materiais para a pintura da fachada de um prédio, uniformes e bola de futebol e um veículo para transporte coletivo. A segunda etapa – entendendo que também aí se concentra a “obra” – ocorreu durante o período da mostra, onde esses objetos foram expostos e oferecidos à troca para aqueles que se dispusessem a fornecer os objetos “reais” em

substituição àqueles de madeira, produzidos pelas crianças.

Como se observa, aqui está em jogo também o artista como propositor de uma criação coletiva, em que os grupos pensam em desejos, necessidades e trabalham com a ideia de uma construção fictícia da concretização de um desejo material. Brinca-se com a ideia da materialidade, da artesanaria, da própria mão-de-obra artística ou artesanal. O artista coloca em jogo, obviamente, a questão da autoria e do próprio objeto artístico em sua trajetória. Nesta discussão, emerge o valor mercantil da obra (objetos fictícios) em detrimento do valor de produtos comerciais pelos quais muitos deles foram trocados.

Utilizo esta obra como exemplo porque penso que nela estão implícitas diferentes discussões, erigidas somente pelo fato de ser fruto de um trabalho coletivo: Penso na repercussão desta experiência na vida dos jovens envolvidos na proposição; penso no fortalecimento de um senso de coletividade (enquanto força) dentro de grupos não privilegiados (socialmente falando).

Observo uma relação fundamental dos projetos aqui citados com um conjunto de artistas e obras seminais dos anos 60 e 70, reunidos sob um foco, em que, mais do que o objeto artístico, são valorizados o pensamento, o processo e a concepção do fazer artístico. Dentre eles, destaco o trabalho do artista Allan Kaprow, precursor do *happening*, que propunha acontecimentos ou atividades, por vezes envolvendo estudantes, em algum local não designado como, tradicionalmente, um “lugar de arte”, mas, ao contrário, num local da vida cotidiana. Mais do que isso, o trabalho em si, a ação e o tipo de participação, eram tão distantes de qualquer coisa dita “artística” quanto o local. Muitas vezes, eram ações que ocorriam muito próximas a comportamentos e

hábitos do dia-a-dia, de uma forma quase indistinta da vida comum, propondo, assim e por meio disso, integrar arte e vida. Por meio dos *happenings*, pensados na não separação entre arte e vida, e nas atividades como um dispositivo gerador para um processo colaborativo, Kaprow instaurou um híbrido criativo-pedagógico. O artista também atuou como professor e, a meu ver, imprimiu na noção de arte a ideia da relação, da interação, nas discussões entre ele, o artista proponente, e os demais artistas, seus alunos.

Obviamente que os trabalhos e proposições de Kaprow não estavam, de forma alguma, isolados de um tempo histórico e de um modo singular de pensar a arte e o fazer artístico – também proposto por outros artistas como Joseph Beuys, Hélio Oiticica, entre outros. O que quero destacar, no entanto, diz respeito a uma aproximação ou, mais do que isso, a uma vinculação da arte com o cotidiano, com o mundo (ou, até, com o mundano), tal qual escreve Mônica Hoff em texto para o catálogo da Mostra Horizonte Expandido, ocorrida em 2010 na cidade de Porto Alegre:

Arte é ferramenta, não disciplina. O tempo da arte não é o de um período escolar, tampouco de uma visita a um museu. Ela acontece nas mínimas ações cotidianas, andando em quadrados tal qual Bruce Nauman; numa conversa sufocante, como o fez Beuys; em atividades ordinárias e lúdicas, como propôs Kaprow; na troca direta com outras pessoas, como demarcou Oiticica; na tensão das relações humanas como segue fazendo Marina Abramovic. É curioso pensarmos que a noção de público (de arte) corre na carreira ao lado a da invenção da disciplina (HOFF, 2010, p. 55).

Talvez se possa afirmar que o que mais me interessa nestas discussões sejam os desdobramentos, os diferentes caminhos que surgem a partir de um estímulo inicial. E, para tanto, isso converge com a forma do seguinte questionamento: como pensar, desdobrar e criar estratégias metodológicas que, também elas, favoreçam as concepções de arte e de criação que venho discutindo? Ou seja, é justamente um viés de meu olhar como professora que me inquieta e que me mobiliza a pensar as estratégias a partir das quais busquei convocar os sujeitos da pesquisa.

Pensando mais pontualmente nos interesses desta pesquisa e naquilo que, efetivamente, a mobiliza (o encontro, o tensionamento da relação de proximidade/distância entre grupos de crianças distintas, mas também semelhantes), outro elemento relativo à dimensão do *coletivo* merece ser pontuado. Refiro-me aqui às

possibilidades troca, de intercâmbio (de ideias, de olhares, de mundo) que pode haver entre estes grupos.

Na delimitação das minhas proposições metodológicas, parece-me fundamental abordar alguns trabalhos acadêmicos que se fizeram significativos na pesquisa *com* crianças e que, de alguma forma, dialogam com o meu. Trago para esta discussão, de modo especial, as pesquisas de Ticiania Horn, Coraci Ruiz e, novamente, Alexandre Sequeira.

Ticiania Horn, em sua dissertação de mestrado (2010), propõe um diálogo entre, de um lado, crianças de um contexto rural e, de outro, crianças do meio urbano. Nesse diálogo, a autora buscou compreender as visões que as crianças desses dois contextos distintos produzem sobre si e sobre os outros, procurando entender a sua forma de falar, narrar, expressar. Tomo esta pesquisa como referência, pois entendo que ela trata de uma proposição educativa em que as crianças experimentam *narrar o outro e narrar-se ao outro*, com vias de proporcionar uma troca de narrativas. Em especial, esta dissertação contribuiu para eu mesma perceber como a pesquisadora analisou os processos de narrar sobre o lugar do outro (e o seu próprio), apontando um elemento que também foi vivenciado na apresentação entre as crianças:

Este espaço de “narrar-se” ao outro mostrou o quanto a descrição foi marcada pelo “ser-ter-pertencer” – Eu sou alguém e tenho tais características. Eu pertenço a uma família, eu tenho amigos, eu torço por um time, eu tenho coisas. Pelo que se pode perceber, independentemente das crianças serem “urbanas” ou “rurais”, na contemporaneidade o ser-ter-pertencer está fortemente relacionado a questões de posse, de consumo, de pertencer a um grupo- identidade (HORN, 2010, p. 78).

Nos encontros iniciais de minha pesquisa, as crianças se apresentaram umas às outras por meio de cartas, desenhos, fotografias e vídeos. Nestas apresentações foi recorrente o aspecto ser-ter-pertencer ao qual Ticiania se refere. As crianças se apresentaram identificando-se com nome, idade, escola, aldeia (no grupo de Cumuruxatiba), nome dos colegas e professores, mas também contaram daquilo que gostavam de fazer, das brincadeiras e ainda algumas meninas em Porto Alegre passaram a um jogo imaginativo de inventar histórias assustadoras.

Coraci Ruiz (2009) produziu a dissertação de mestrado *Documentário-dispositivo e vídeo-cartas: aproximações*, que investiga as linhas de aproximação entre

o conceito dispositivo e algumas experiências com vídeo-cartas, buscando compreender como a troca de mensagens videográficas entre pessoas pode se configurar como estratégia de realização de documentários. A partir desta autora, pude pensar a (re)invenção de si mesmo a partir da compreensão de que “qualquer personagem (a pessoa filmada e transformada em personagem) atua num campo indefinido, onde mais importa a (re)invenção de si mesmo do que um relato preciso sobre momentos presentes e/ou passados” (RUIZ, 2009, p. 26). Considerando, a partir desta autora, que a diferença entre o fato vivido, inventado ou desejado não é relevante, “a identidade que a pessoa cria para si mesmo no momento em que se transforma em personagem, torna-se a identidade desejável para o filme” (Idem). Tais considerações foram importantes para pensar a relação das crianças com as produções audiovisuais, tanto daquela que filmava, quanto da que era filmada e da que posteriormente assistia ao vídeo. Na pesquisa aqui realizada, e durante as filmagens, notei a construção de identidades de forma aberta e imaginativa, e, mais ainda, o vídeo mostrou-se um instrumento poderoso de criação e invenção de si entre as crianças.

Destaco também mais uma pesquisa, na qualidade de materiais que me permitiram pensar diferentes meus próprios movimentos de pesquisa: Alexandre Sequeira (2010), que trabalhou a partir de um convívio e envolvimento com dois moradores de um vilarejo no interior de Minas Gerais, um senhor de oitenta e quatro anos e seu neto, um menino de treze anos. A partir desse convívio, o pesquisador foi criando uma interseção de olhares que relacionava de uma lado a nostalgia e do outro a curiosidade infantil. De tal relação, Sequeira, aos poucos, foi recolhendo o que chamou de *rastros de convívio*: fotografias, mapas, desenhos e relatos orais, montando uma colagem de observações de uma realidade composta a partir do olhar de dois moradores. Alguns aspectos da pesquisa de Alexandre interessam-me especialmente: um deles é o fato de pensar a fotografia como “meio de interação e trocas simbólicas com indivíduos ou grupos” (SEQUEIRA, 2010, p. 12). Outra é a noção mesma de “cartografia afetiva”, da relação com o espaço pela significação poética, pela criação e pelo afeto, noção que esteve presente também em algumas de minhas proposições

Nas intervenções de Sequeira (2010) e Moura (2011), de modo especial, percebo a existência de práticas que emergem do tecido social, posicionando a arte no lugar e como lugar do encontro. Destaco, principalmente, o que me parece mais importante: a arte como elemento capaz de transformar, em algum medida, um espaço social e as

relações humanas presentes neste espaço, permitindo a construção de novas relações de alteridade.

Dedico-me aqui a tratar de um aspecto que se destacou durante as vivências com as crianças: a conexão por meio do vídeo. Tinha, de início, optado por esta como uma das formas de comunicação entre as crianças e, rapidamente, foi o meio com o qual as crianças mais se identificaram e falaram sobre elas mesmas⁷. A partir desta constatação, fez-se importante pensar, justamente a partir da experiência desta pesquisa, a *vídeo-carta* como estratégia metodológica.

Considerando tantas possibilidades de trocas, com as vídeo-cartas interessavam-me as possibilidades de relação com o outro mediadas pela câmera. Para tanto, gostaria de debater, ainda que de modo resumido, alguns projetos nos quais tal noção, de algum modo, se fazer presente. Não é meu objetivo aqui discutir os meandros de cada projeto, tampouco confrontá-los em relação às produções audiovisuais desta pesquisa. Pretendo apenas destacar a abertura de um campo metodológico, por meio de uma estratégia a partir da qual se faz possível dar vazão ao conhecimento de si e do outro, proporcionando uma forma particular de criação no encontro e na construção da alteridade. Para tanto, destaco três projetos que também operaram, ainda que com diferentes objetivos, com e como vídeo-cartas produzidas com crianças.

Desde 2011, ocorre na cidade do Rio de Janeiro o “Festival Internacional Pequeno Cineasta”. Com direção da cineasta Daniela Gracindo, o festival reúne produções audiovisuais realizadas por crianças e jovens do mundo inteiro. Na edição de 2013, (3º Festival), ocorreu um projeto chamado “correspondências”, que promoveu o intercâmbio entre quatro crianças brasileiras (participantes de oficina promovida pelo festival) e quatro crianças espanholas (oriundas da mesma escola). O projeto, criado por Diego Betancór (Espanha) e Daniela Gracindo (Brasil), resultou na produção do filme

⁷ De algum modo, pode-se dizer que a faixa etária das crianças com as quais trabalhei pertencem a uma geração em que a principal forma de interagir é por meios digitais. No entanto, nos grupos específicos desta pesquisa, e tendo em vista sua desigual condição social e econômica, poucos efetivamente tinham acesso ao compartilhamento de imagens pela internet e mesmo, antes disso, aos suportes aparentemente tão triviais e cotidianos de produção de imagens (como o celular).

“Correspondências”. Nele, por meio das “cartas filmadas”, os jovens falam sobre a cultura de cada país, política, cinema, futuro e sonhos. A terceira edição do Festival Internacional Pequeno Cineasta, reuniu 63 filmes realizados integralmente por crianças e jovens de 14 países – Armênia, Argentina, Bélgica, Burundi, Brasil, Colômbia, Espanha, Grécia, EUA, Itália, México, Portugal, UK, Venezuela – na faixa de 8 a 17 anos. Destaco a relevância deste projeto por considerar uma importante problemática: muitas são as produções cinematográficas feitas *para* crianças, mas raramente são veiculadas produções audiovisuais criadas *pelas* próprias crianças nos cinemas ou na televisão.

Outra ação, intitulada *Vídeo-cartas*⁸, aconteceu durante todo ano de 2014 e fez parte do projeto “Memória e cinema na região oeste de Londrina”. Realizado pelo cineclube *Ahoramágica*, em parceria com a Associação Ciranda da Cultura, teve patrocínio do Programa Municipal de Incentivo à Cultura de Londrina (PROMIC) e do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM, por meio do Programa Pontos de Memória / MinC). As vídeo-cartas foram criadas a partir de trocas de correspondência entre comunidades distantes em diferentes regiões de Londrina, propiciadas pela linguagem audiovisual. O cineclube *Ahoramágica* é um grupo aberto, residente na cidade de Londrina, que propaga discussões sobre o cinema e realiza intervenções e produções cinematográficas. Desde 2009, vem realizando filmes poéticos que conectam cinema e memória, cinema e encontro.

E, por último, destaco o trabalho da *Vídeo nas Aldeias*, organização atuante na produção de vídeo-cartas cujos cineastas são indígenas. Criado em 1986, o projeto foi precursor na área de produção audiovisual indígena no Brasil. A *Vídeo nas Aldeias* produziu mais de 70 filmes. Um deles, chamado *MARANGMOTXÍNGMO MĪRANG – Das crianças Ikpeng para o mundo*⁹, foi produzido em 2001 e, nesta produção, quatro crianças Ikpeng apresentam sua aldeia, mostrando suas famílias, suas brincadeiras, suas festas, seu modo de vida. Este filme originou-se como resposta à vídeo-carta das crianças da Sierra Maestra em Cuba e deixa um espaço aberto a receber vídeo-cartas de outras crianças como resposta. De algum modo, além de colocar em relevo a identidade do povo indígena e suas culturas – por sua vez, construídas por eles –, os filmes desta

⁸ Disponível em: <http://ahoramagica.blogspot.com.br/p/video-cartas.html>

⁹ Disponível em: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/video.php?c=28>

organização produzem encontros e diálogos entre povos e culturas distintas por meio da câmera.

3.1 ENTRE CAMINHOS NA ARTE E EDUCAÇÃO, os passos da pesquisa

Como tópico final desta seção, trago um debate acerca dos caminhos do ensino da arte, sobretudo pensando a educação a partir da arte contemporânea. Esta reflexão se faz necessária para mim, pois é a partir dela que consegui, de maneira mais ampla, pensar esta pesquisa também como produção artística.

Hoje a prática artística aparece como um campo fértil de experimentações sociais ou, mais do que isso, como um espaço alternativo à uniformização dos comportamentos. No livro *Estética relacional*, Bourriaud (2009) define a prática artística como sendo uma prática de relação com o outro e, ao mesmo tempo, com o mundo. O autor utiliza o termo *arte relacional* para tratar do espaço de ação promovido pela arte, sobretudo aquele no qual as relações sociais se transformam. Neste espaço, então, o comportamento humano nem sempre se direciona para um sentido “prático”. Apresentando-se em contextos cotidianos, o universo imagético da arte relacional é composto pelas vivências sociais e o objeto estético, por sua vez, é o próprio intercâmbio humano. Neste caso, as proposições artísticas suscitam momentos de sociabilidade ou objetos produtores de sociabilidade. O artista atua enquanto proponente que determina quais relações serão estabelecidas, apreendendo a sua produção em âmbito estético, histórico e social.

Soma-se à reflexão de Bourriaud duas outras importantes referências, não só metodológicas, mas como referenciais artísticos caros à minha pesquisa: os estudos que Claire Bishop e Reinaldo Laddaga vêm fazendo acerca dos projetos sociais/educativos em arte. Laddaga (2012), no livro *Estética da emergência*, faz um apanhado histórico sobre importantes mudanças no rumo das artes, tratando especialmente da relação

artista/obra/espectador. Neste contexto, o autor discute a proliferação dos projetos de iniciativa de artistas ou escritores que renunciam à produção de “obras de arte” e passam a atuar no campo das relações humanas de outra forma.

Nos projetos analisados por Laddaga, os artistas se propõem, sobretudo, a desenvolver e intensificar a própria cooperação ainda que, não tanto com o objetivo de “materializar um objetivo particular” (LADDAGA, 2012, p. 145), mas como aquele de variar e intensificar a cooperação social em um determinado entorno. Desta maneira, os projetos se inserem em campos de atividades nos quais a posição do autor é, de certa maneira, dissolvida. Trata-se de “formas que convertem a produção em aprendizagem coletiva e inovação permanente” (LADDAGA, 2012, p. 153), diminuindo o contraste entre cooperação e competição, bem como entre supervisão e execução (tão presentes no que se entende por arte e criação no senso comum ou mesmo em concepções mais tradicionais do campo). O que isso implica? Implica compreender as formas mais convencionais de arte que, já há alguns anos, vêm sendo substituídas, em alguma medida, por iniciativas que articulam a produção de imagens (textos ou sons) e a investigação de formas de vida em comum de determinados grupos ou lugares. Ora, isso só se faz possível pois, a arte colaborativa (ou relacional) renuncia a produção de obras de arte (no sentido clássico) para iniciar (ou intensificar) processos abertos de trocas, convívio, diálogos, colaborações. Resulta delas, portanto, o encontro cada vez maior com artistas que vêm explorando as relações entre a produção de textos ou imagens e a vida das comunidades, participando da geração do que Laddaga (2012) chama de *ecologias culturais*, em que a distinção entre produtores e receptores é reduzida.

Nesta perspectiva, Claire Bishop tece uma discussão que se assemelha e complementa os apontamentos de Laddaga. No texto “Projetos pedagógicos: como dar vida a uma aula como se fosse uma obra de arte?”, a autora traz referências da história da arte participativa, provinda das décadas anteriores, em que os artistas se propunham a estabelecer uma relação mais estreita entre arte e vida, chamando a arte e suas intervenções para a participação nos processos sociais. Para autora, em sua discussão, a ideia de *participação*, a um só tempo, exclui uma compreensão tradicional de público (qual seja, aquela que divide artista como produtor e público como contemplador) e sugere uma compreensão da arte sem espectadores, organizando e produzindo uma arte em que todos são, de algum modo, produtores (BISHOP, 2012, p. 241).

Bishop e Laddaga trazem, portanto, discussões que se fazem importantes nesta pesquisa, uma vez que busquei, como princípio, que os encontros da pesquisa lidassem com a aproximação e interação com grupos de crianças, promovendo, por meio de relações de confiança e parceria – que, por sua vez, se estabeleceram a partir dos encontros, dinâmicas espontâneas de manipulação criativa do cotidiano, como mecanismos de construção de relações de alteridade.

Tendo a arte relacional como referência metodológica para o ensino da arte, proponho aqui uma associação entre arte relacional e infância, e aponto a seguir alguns trabalhos de artistas que, a meu ver, também realizaram de alguma forma esta associação.

A arte relacional apresenta estratégias criativas que contribuem para a produção de subjetividades e favorecem as relações dos sujeitos com o entorno, com o meio de convívio social. Este parece ser o ponto principal em que a estética relacional me convoca a criar proposições educativas que têm na arte um princípio dialógico capaz de produzir reflexões sobre os modos de viver, de relacionar-se, de habitar e ser no mundo. Isto se dá através de exercícios colaborativos, no intercâmbio entre grupos, na interseção de espaços sociais e na criação de novas formas de representação de si e do outro, já que a proposta é promover uma forma de arte cujo substrato é dado pela intersubjetividade e tem como tema central o “estar juntos”, o encontro.

Enquanto reflexão sobre os caminhos do ensino da arte, a partir de Hernández (2013) considero a complementaridade entre os processos metodológicos e experiências pessoais e profissionais de professores, artistas e pesquisadores, reunindo tais atividades numa mesma unidade profissional, tal qual propõe o ARTography¹⁰. Presenciamos cada vez mais a proximidade entre as atividades de artistas, professores e pesquisadores. É claro que sempre houve ligações entre a arte e a escola, entre artistas e professores, mas o esquema clássico (o artista pinta seus quadros e o professor explica as pinturas na sala de aula para que os alunos aprendam as suas características e os méritos da obra) mudou completamente. Em situações novas, muito naturalmente, artistas, arte-educadores, assistentes sociais e outros grupos interagem nos mesmos espaços e projetos. Para o mundo da arte, o trabalho não é algo distinto das aspirações e desejos

¹⁰ A ARTography, ou em português A/R/Tografia é um tipo de pesquisa realizada/produzida por um pesquisador que exerce também como professor e artista concomitantemente.

dos indivíduos e das comunidades. Para os educadores de arte a aprendizagem artística não se dá apenas em salas de aula e museus, mas em qualquer situação social

Ricardo Marin (2011) define a educação artística como um território de investigação com sua própria identidade, situado na intersecção entre os problemas de artes visuais e os problemas educativos; constituindo um espaço bastante heterogêneo e de limites difusos. No campo da “Investigação Baseada nas Artes”¹¹ tem-se falado muito em “pesquisa viva”, o que isso significa? Quer dizer que nos importa mais o que está *in progress*, o que está em percurso durante o processo, a criação em si, do que os dados coletados, as amostras, as verificações e as análises de dados ou a própria materialidade da pesquisa. Rita Irwin (2013), ao tratar a ideia de pesquisa viva, define as práticas de artistas e educadores como ocasiões para a produção de conhecimento, onde o processo de investigação torna-se tão importante (ou até mais) do que a representação dos resultados alcançados. Para a autora:

É uma Pesquisa Viva porque se trata de estar atento à vida ao longo do tempo, relacionando, sabendo que sempre haverá ligações a serem exploradas. (IRWIN, 2013, p.29)

Em maio de 2010, na Conferência Mundial de Educação Artística realizada em Seul, dentre as questões tratadas para o desenvolvimento da educação artística, destaco duas delas que se fazem presentes nesta pesquisa: “Qual a relação entre a educação artística e as competências sociais, a cidadania ativa e a participação social plena?” e “Qual a eficácia formativa dos programas e métodos em educação artística tanto do ponto de vista pessoal quanto social?”. Tais questões aproximam-se da temática abordada em conferência da INSEA - *International Society for Education through Art* que ocorreu também no ano de 2010 e tratou da arte como meio de transformação social.

Para finalizar devolvo às questões tratadas nas conferências, dois projetos de artistas contemporâneos. Tais projetos, ao meu ver, evocam o princípio do diálogo como condição estética e transitam na fronteira da arte, da educação e das relações humanas. Trata-se de projetos em andamento, criados por artistas que têm na sua condução a aproximação das suas atividades profissionais artísticas e educativas. São

¹¹ Forma de pesquisa destinada a aumentar a nossa compreensão de determinadas atividades humanas por intermédio de meios e processos artísticos.

artistas que me inspiram a dar continuidade aos propósitos desta pesquisa, mesmo após o final da dissertação.

O primeiro projeto é o *Armazém de Histórias Ambulantes* de Ana Flávia Baldisserotto. Trata-se de uma banca itinerante que opera por escambo e está em atividade nas ruas da cidade de Porto Alegre desde 2007. O *Armazém* tem como sede uma carrocinha que concentra os negócios de recepção e venda de escritos de gaveta, fotografias que “não deram certo” (ou não saíram como o autor desejava), entre outras linhas de produtos exclusivamente desenvolvidos por organização da artista e seus colaboradores. Como particularidade deste comércio, a moeda necessária para levar o item desejado é a disposição do comprador de contar uma história ao vendedor(a) de plantão.



Acompanhei a proposição de Ana Flávia, desde as primeiras saídas da "carrocinha". Pude acompanhar um pouco do tanto de narrativas, imagens e encontros que se fizeram na itinerância do Armazém de Histórias Ambulantes. Cabe aqui também dizer que a artista participou da minha formação, não apenas como professora, mas como alguém com quem compartilho algumas das minhas inquietações artísticas.

A carrocinha de histórias ambulantes se fez imagem presente durante a leitura das proposições de Paul Auster executadas por Sophie Calle¹² :

¹² A partir da relação de Sophie Calle com dois textos ficcionais, de autoria de Hervé Guibert e Paul Auster, Annateresa Fabris (2009) discute um ponto central de sua poética: a atuação como performer, colocada por alguns críticos sob o signo do situacionismo.

Adotar um lugar e transformá-lo numa extensão da própria personalidade. Ir ao local todos os dias no mesmo horário e lá permanecer durante uma hora, anotando tudo o que se produzia ao seu redor. Deveria tomar apontamentos e fazer fotografias para verificar se era possível aprender algo sobre as pessoas, o lugar ou si mesma. (FABRIS, 2009, P.76)

Em contexto semelhante, a artista Thereza Portes desenvolve o projeto-laboratório *Nessa rua tem um rio*, que propõe encontros entre os jovens do Instituto Undió – formados a partir de atividades propostas pela organização – e artistas que trabalham e/ou dialogam com intervenções como forma de atuação/produção de imagens e sentidos. O projeto *Nessa rua tem um rio* propõe, interferências poéticas na Rua Padre Belchior e arredores, e um convite para pequenas ‘interrupções’ nos hábitos e ritmos usuais do centro da cidade, como possibilidade de inaugurar novas leituras e pontos de vista sensíveis sobre o cotidiano da e na cidade e suas possíveis (e infinitas) ‘entrelinhas’, sobre arte, memória, corpos e pensamentos.

Por que afinal adotar tais preceitos de coletividade e investir no relacionamento e na cooperação entre os sujeitos como metodologia para pensar o ensino de arte? Por que esta metodologia? Porque justamente ela trabalha aspectos importantes na relação humana, ela atua no presente das relações e nas situações que as circundam e porque ela considera os sujeitos como atores sociais e agentes potenciais de transformação de situações e processos coletivos. Incorporar tais aspectos da arte contemporânea em dispositivos de aprendizagem coletiva, são em alguma medida, uma tentativa de se comprometer com as qualidades éticas dos processos artísticos e/ou educativos. Para além do *saber* e do *saber-fazer*, como propõe Laddaga (2012), aqui está em jogo o *saber-ser* – elemento fundamental na pesquisa.

4. ENCONTROS

Pretendo, nesta subseção, narrar e analisar alguns momentos dos encontros que realizei com as crianças. A intenção aqui é mostrar como os encontros foram realizados e, sobretudo, o que os mobilizou – tanto em termos de proposições, como em termos de desdobramentos e diálogos entre e com as crianças. Para além disto, pretendo apontar o que de singular promoveram as obras e os artistas, abordados em algumas proposições.

Antes de tratar da singularidade dos encontros, apresento uma breve contextualização dos mesmos:

PORTO ALEGRE: 12 encontros em 2014
Chegada (02, 09 e 10 de junho): Primeiras aproximações com o grupo, apresentações, ideia de viagem, desenhos e intervenções na mala, termos de consentimentos, primeiras gravações em vídeo.
Correspondências (16 de julho): Retorno à Escola Motta e Silva após ida a Cumuruxatiba, abertura da mala com correspondências (produções diversas das crianças) exibição de fotografias e vídeos, proposta de criação de vídeos.
Mapas (17 e 18 de julho): Confecção de mapa "imaginário" a partir das referências de mapa no trabalho de artistas e de referências espaciais da cidade consideradas importantes pelo grupo. Filmagem do processo de trabalho e de elementos do cotidiano da escola.
Correspondências (12 de agosto): Mostra de vídeos de Cumuruxatiba, abertura da mala, respostas às correspondências.
Mala (24 de setembro): Encontro dedicado às intervenções na mala com colagem e pintura, a partir das referências imagéticas surgidas no contexto da pesquisa.
Bordado (16 de outubro): Conversa sobre a origem dos materiais do bordado, sobre os meus avós, sobre as coisas que ficam das pessoas que vão. Apresentação da obra de Arthur Bispo do Rosário, conversa sobre bordado como desenho e escrita. Proposta de bordar pano grande com o grupo todo. Linha na agulha, primeiros pontos.
Percorso afetivo (11 de novembro): Ida ao centro da cidade e visita ao Santander Cultural. Crianças produziram filmes narrando a sua percepção sobre os lugares percorridos.
Bordado (19 novembro, 1 dezembro): finalização do bordado, encerramento dos encontros, depoimentos.

CUMURUXATIBA: 10 encontros em 2014
Chegada (16 de junho): Primeira aproximação com o grupo, conversa com as crianças, apresentação do projeto. Localização de Porto Alegre e Cumuruxatiba em mapa do Brasil. Abertura da mala com correspondências (cartas escritas e desenhos).
Mala (18 e 19 de junho) Resposta às correspondências recebidas em forma de escrita, pinturas e produções audiovisuais. Intervenções na mala.
Filmes (21 de julho): Retorno de Porto Alegre, exibição de filmes produzidos na Escola Motta e Silva, gravação de "vídeos-respostas" e série de entrevistas entre as crianças.
Mapa (22 e 23 de julho): Confecção de mapa "imaginário" a partir das referências de mapa no trabalho de artistas e de referências espaciais da cidade consideradas importantes pelo grupo. Filmagem e fotografias do processo de trabalho e de elementos do cotidiano do grupo.

Percurso afetivo (25 de julho): Passeio pela cidade com as crianças narrando o percurso e falando sobre o que encontravam no caminho.

Bordado (25 de novembro): Conversa sobre a origem dos materiais do bordado, sobre os meus avós, sobre as coisas que ficam das pessoas que vão. Apresentação da obra de Arthur Bispo do Rosário, conversa sobre bordado como desenho e escrita. Proposta de bordar pano grande com o grupo todo. Linha na agulha, primeiros pontos.

Bordado (26 e 27 de novembro): finalização do bordado, encerramento dos encontros, depoimentos.

4.1. CHEGADAS



Primeiro encontro com as crianças da Escola Motta e Silva – Fotografado por Professora Márcia

No dia 2 de junho de 2014, em Porto Alegre, fiz a primeira visita à Escola Motta e Silva. Conversei com a direção e fui encaminhada para uma professora da turma de 3º ano (do turno manhã) do ensino fundamental. Em linhas gerais, apresentei a ela o que seria feito nos encontros e, em seguida, ela me apresentou para a turma. Já no dia 9 de junho, realizei o primeiro encontro com as crianças da Motta e Silva. Nosso primeiro contato iniciou com a ideia de viagem. Carregava uma mala antiga, que foi do meu avô. Essa mala já circulou em outras escolas e possui marcas e registros gráficos de outras crianças. Dentro dela, e para o encontro com as crianças da Escola Motta e Silva, havia

câmeras fotográficas mais antigas, que não mais funcionam (em seu sentido convencional)¹³. Falamos sobre o ato de fotografar e sobre olhar. Emprestei as câmeras para que elas procurassem no pátio “coisas que nunca tinham visto”. Ali, fizeram “fotos imaginárias”, que depois foram transformadas em desenhos feitos em etiquetas adesivas. Nesta etapa, meu diálogo com ela se estabeleceu tendo como pressuposto a ampliação da ideia das “coisas que nunca tinham sido vistas” para além do pátio da escola. Enquanto desenhavam, conversamos sobre a ideia de viagem e das coisas que descobrimos quando vamos a lugares desconhecidos. Em, seguida, as etiquetas foram coladas na parte externa da mala. Combinamos que um lado da mala ficaria para as “fotografias” das crianças de Porto Alegre e outro seria para aquelas das crianças de Cumuruxatiba – já que, claro, também neste momento inicial eu apresentei a elas a proposta de diálogo e troca com as crianças do pequeno vilarejo baiano.



Mala com os adesivos produzidos pelos alunos da Escola Motta e Silva – Fotografada por Professora Márcia .

¹³ Esse primeiro contato, com uso de câmeras como objeto de aproximação propondo olhares para o espaço cotidiano, foi em decorrência das minhas proposições na pesquisa de especialização (BRANDIMILLER, 2011). A forma de me aproximar, acredito, foi um resquício, uma memória de uma experiência prazerosa que desenvolvi ao aproximar crianças da fotografia analógica.

Dia 16 de junho de 2014, realizei o primeiro encontro na Vila Escola Projeto de Gente, em Cumuruxatiba. Antes de chegar na Vila Escola, encontrei com Alexandre Cavalcanti, educador que concebeu e fundou o projeto. Ele me contou da sua trajetória de vida e das suas motivações para criar o projeto da Vila Escola. Seguimos, então, para o local que atualmente abriga o projeto: uma pousada que só funciona como tal nos meses de dezembro, janeiro e fevereiro, mas que, no resto do ano, é ocupada pelas crianças e educadores que compõem a Vila Escola Projeto de Gente. Na chegada, conversei com as crianças, apresentando o projeto e a mala – e, também aqui, de algum modo, as crianças de Porto Alegre. Mostrei a eles a cidade de Porto Alegre em um mapa do Brasil. Sugeri uma intervenção na mala, no lado que havia sido “destinado” para eles. Eles optaram pela pintura.

4.2 MALA

Como se pode observar, durante todos os encontros, uma antiga mala me acompanhava. Objeto que, tal como eu e os sujeitos desta pesquisa, foi se transformando ao longo das viagens. Não se tratava de uma mala qualquer. Ela pertenceu ao meu avô, que, dentre tantas coisas, foi um grande viajante, uma pessoa por quem tive enorme admiração. A mala se enquadraria facilmente na categoria dos objetos sem nenhuma utilidade ou valor; de objeto abandonado e descartado pela sociedade de consumo, mas um verdadeiro achado para aqueles que olham o mundo não só a partir desta perspectiva. Nela encontrei de imediato uma matéria aberta; um objeto de infinitas possibilidades: a mala entrou comigo nesta pesquisa apta a expressar novas significações e ganhar alma e *status* de objeto artístico. As crianças chamavam de “a mala da Julia” e eu completava: “a nossa mala!”. Em um dado momento, entrou no grupo de Cumuruxatiba um aluno novo. Ao explicarem para ele sobre os nossos encontros, dois meninos comentavam:

Sávio: *Essa mala é muito antiga... Quantos anos tem essa mala, Julia?*

Eu respondo: *Ela é do tempo do meu avô,*

Théo: *É antiga mesmo!*

Sávio: *Julia é a mulher da maleta... Julia e sua maleta!*

Théo: *Ela vem de avião com a maleta, com as coisas de Porto Alegre... um dia perderam a mala e ela teve que ficar um tempão pra achar... Daí a mala veio toda amassada e a Julia consertou e a gente pintou... Você também pode colar alguma coisa se você quiser: só não pode no lado de Porto Alegre, que é deles... No nosso todo mundo aqui pintou com tinta.*

A mala foi um continente livre, onde cada um pôde colocar o que quis e, ao mesmo tempo, todos puderam opinar se concordavam em ter ou não ter determinados conteúdos dentro dela. Algumas crianças traziam de suas casas (ou arranjavam na própria escola) presentes para serem enviados. Vieram alguns objetos que variavam de peças de bijuteria a flores, pequenas pedras e figurinhas. Assim, a mala tornou-se um eixo de correspondência entre eles. Objeto inconcluso, de tempos e sujeitos distintos, a mala acabou permanecendo comigo, para, quem sabe, continuar promovendo outras possibilidades de troca.

4.3 MAPAS

Tendo em vista todo o tema mais amplo da pesquisa e mesmo do caráter imediato da proposição, uma das primeiras proposições realizadas com as crianças (para além daquela da interação com a mala, citada acima), consistiu em pensarmos, de maneira metafórica e simbólica, sobre os *espaços*, as *distâncias*. Assim, na proposição que passo a narrar, utilizei como referência as obras *Encontros Geofictícios* de Mayana Redin; *Blue Planet*, de Jorge Macchi e *Percursos em Marte*, de Marina Camargo¹⁴. Tais obras se utilizam da ideia de mapa, porém, ao invés de referenciar geograficamente um local, desconstroem, poetizam, ou reinventam mapas tradicionais.

Além das imagens destes três artistas, mostrei a eles algo que me interpelou na praia em Cumuruxatiba: os desenhos formados na areia. Naquela região a oscilação entre maré alta e a maré baixa é muito grande, e a distância das marés é uma marca da geografia local.

Outros desenhos também são formados pelos crustáceos que percorrem a areia. Fotografei estes desenhos e mostrei aos dois grupos. Os de Cumuruxatiba logo reconheceram e aos de Porto Alegre expliquei a origem das imagens. Mostrei tais imagens às crianças dos dois grupos e perguntei a elas se também aqueles desenhos poderíamos pensar



Desenhos na areia da praia em Cumuruxatiba - Fotografada por Julia Burge

¹⁴ Trata-se de obras que desconstroem mapas geográficos tradicionais, utilizando partes, fragmentos dos mesmos para construir um mapa fictício a partir do encontro de outras partes, outros fragmentos que usualmente não são encontrados nestes mapas tradicionais, tais como oceanos, rios, ilhas.

como mapas. Eles concordaram, dizendo que alguns desenhos “eram parecidos”. Então, perguntei como poderíamos chamar estes “mapas” e obtive algumas respostas tão poéticas quanto as próprias imagens:

É o mapa do caminho do mar! (Eduardo - Cumuruxatiba)

O mapa de areia (Kimberly - Porto Alegre)

*É a estrada do grauçá*¹⁵ (Gustavo - Cumuruxatiba)

O mapa dos bichinhos da areia (Nathanael - Porto Alegre)

Nos encontros anteriores, já havíamos trabalhado com a ideia de mapa e observado alguns mapas políticos (mapa mundi e mapa do Brasil, por exemplo), percebendo as distâncias e outras características de uma região e outra, tornadas visíveis naquela representação gráfica (tamanhos, etc.). Obviamente que não tive intenção de ensinar conteúdos geográficos para as crianças. Antes de disso, interessou-me pensar o mapa menos como conhecimento “formal”, “formalizado” e mais como espacialidade poética, como metáfora, enfim, como imagem sem correspondente literal e verificável.



Escola Motta e Silva, alunos olham distância de Porto Alegre a Cumuruxatiba – Fotografada por aluna (Victória)

¹⁵ Nome popular de pequeno caranguejo albino na Bahia, cuja presença se faz em abundância durante a maré baixa. Cientificamente esta espécie é chamada de “Ocypode quadrata”. Em : <<http://www.dicionarioinformal.com.br/grau%C3%A7%C3%A1/>> acesso em 2 de junho de 2015

A partir do trabalho dos três artistas acima citados, apresentei a ideia de mapas imaginários ou mapas artísticos. Tomando como referência o que as crianças destacavam do seu próprio local (cidade, bairro e escola), propus a criação coletiva de um mapa com os grupos. Tivemos uma conversa a partir da qual os alunos fizeram um levantamento dos elementos da sua região que consideravam importantes aparecer nesse mapa e que tipo de criação eles fariam a partir disso. Em seguida, as próprias crianças dividiram as partes que cada um gostaria de desenhar e, por fim, foram construindo a pintura cartográfica a partir tanto do imaginário, quanto das referências espaciais do seu local. Para isso, foi utilizada a técnica escolhida por eles: pintura.

Ainda inspirados no trabalho da Mayana Redin e Marina Camargo, propus aos alunos realizar um percurso em torno da escola (ou projeto), a partir do qual as crianças pudesse narrar os pontos importantes deste caminho: casas de pessoas conhecidas, nome de lugares, ruas, praças, etc. As crianças revezaram a câmera e, enquanto uma delas filmava, as outras mediavam. Em Porto Alegre, não foi possível fazer o percurso nos arredores da escola. Como alternativa, fizemos um passeio de ônibus, saindo da escola em direção ao centro da cidade.



Crianças constroem mapa imaginário na Vila Escola Projeto de Gente- Fotografada por criança (Gabriela)

Nas duas atividades desta proposta, o objetivo era observar como as crianças de um grupo falariam do seu lugar para as crianças do outro grupo. Interessou-me saber

como elas nomeariam os lugares, que histórias e afetos estariam envolvidos nesses lugares.

No trabalho a partir de mapas, a relação das crianças com o espaço foi, claro, evidente. Em Cumuruxatiba as crianças tinham uma relação pessoal e familiar com todo o trajeto que percorremos a pé (centro do vilarejo, percursos da escola à praia e outros locais de referência deles). Elas sabiam o nome das pessoas que moravam nas casas, bem como a história de alguns locais. Em Porto Alegre, tendo em vista a óbvia diferença de dimensões, o percurso pela cidade foi feito com ônibus cedido por uma instituição cultural e o trajeto foi da escola ao centro da cidade. Propus inicialmente percorrer a pé os arredores da Escola Motta e Silva, porém a escola não autorizou devido às áreas de criminalidade na região – é, no mínimo, curioso que se possa circular com tranquilidade a zonas distantes e que se torne, para alguns, inviável a circulação ao lado da escola, da casa. Assim, planejei visitar com eles uma exposição¹⁶ e, no trajeto, realizar a proposta que chamei de “mapa falado” – em que as crianças narravam o percurso do ônibus e contavam sobre a cidade em filmagem para ser mostrada ao grupo de Cumuruxatiba. Diferente das crianças daquele vilarejo, haja vista, como dito, a diferença de dimensões e de possibilidades de circulação, as de Porto Alegre conheciam apenas algumas partes do trajeto e tinham uma relação com o espaço da cidade própria dos habitantes das grandes cidades – qual seja, aquela de uma lógica mais fragmentária.

Para além de perceber a relação das crianças com o seu próprio espaço, pude observar as noções de espaço *do outro* (o espaço das crianças de cidade distante) que elas foram adquirindo a partir das produções que recebiam. Faço esta observação com base em algumas falas das crianças.

Crianças do grupo de Porto Alegre

Lá não passa carro? (Ysrael)

As ruas são de terra...por isso que eles andam de pé descalço? (Kauany)

A escola fica dentro da praia? (João)

Crianças do grupo de Cumuruxatiba:

O ônibus anda bem rápido (Guilherme)

Aquele estádio era da Copa? (referindo-se ao estádio Beira-Rio) (Eduardo)

¹⁶ Mostra *Moacyr Scliar, o Centauro do Bom Fim*, que apresentou a vida e a obra do escritor gaúcho no Santander Cultural, em Porto Alegre (RS). A visita foi realizada no dia 11/11/2014.

Tais questionamentos mobilizavam tanto as crianças quanto a mim. Talvez se possa dizer que, por meio deles, tive um retorno quanto às minhas próprias proposições – já que, de algum modo, eles foram um sinal de que as crianças se deslocaram em direção ao outro, nem que fosse por meio da criação de hipóteses. Dizendo de outro modo, as crianças, também mobilizadas pelas perguntas, criaram um ambiente de troca de percepções e ideias a partir do outro.

4.4 CORRESPONDÊNCIAS



Alunos de Porto Alegre lêem cartas enviadas pelos alunos de Cumuruxatiba – fotografado por Professora Márcia

Após a minha primeira ida a Cumuruxatiba, retornei ao Colégio Motta e Silva. Os alunos me esperavam cheios de entusiasmo e expectativa. Tivemos uma longa conversa. Eram muitas as indagações que eles me traziam. Eu chegava com a mala carregada de novidades. Antes da minha partida, as crianças de Cumuruxatiba haviam feito alguns desenhos e pedido que eu os colocasse na mala. Fomos, então, para a sala

de vídeo, onde abrimos a mala. Estava cheia. As crianças de Cumuruxatiba também haviam escrito cartas para as de Porto Alegre – algumas destinadas a alguém específico, outras ao grupo todo. Eu contava histórias de lá, eles me ouviam atentos, fazendo perguntas e contando coisas também.

Vieram também imagens, que contaram da viagem junto comigo: desenhos, fotografias e vídeos produzidos pelas crianças de Cumuruxatiba. Nesta manhã, senti que o trabalho começava a engrenar com força, que um diálogo estava sendo construído entre os dois grupos e entre os grupos como um todo. O entusiasmo nas crianças mim foi, para mim, um elemento importante de avaliação do trabalho. Com entusiasmo, as crianças foram convocadas a se movimentarem, pois desejavam explorar aquilo que estavam descobrindo. Elas criavam, propunham e me levavam com elas. Quando liam as cartas, queriam imediatamente responder. Quando viam as imagens, faziam comparações com os acontecimentos e as coisas do seu cotidiano. Neste dia eu também levei conchas, imagens de mar, moluscos e caranguejos, o que ajudou a proporcionar o clima de Cumuruxatiba na escola da Vila Cruzeiro.



Abertura da mala na chegada de Cumuruxatiba - fotografadas por professora Márcia



Abertura da mala na chegada de Cumuruxatiba - fotografadas por professora Márcia

4.5 PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS

Conforme já mencionado na seção anterior, no trabalho com as crianças noto o fascínio que elas assume pela criação coletiva, sobretudo quando se refere à produção de pequenos vídeos. Neste caso, suponho que o fato de ser um registro de imagens com a proposição de falar para um outro, seja um ativo. Também e, principalmente, nos vídeos se criou um diálogo entre as crianças de uma cidade e de outra. Um garoto de Porto Alegre, por exemplo, faz uma careta para a câmera em um dos vídeos. Em Cumuruxatiba, depois de assistir ao material audiovisual produzido pelas crianças de Porto Alegre, um menino menciona a careta e faz outra na sua gravação em vídeo, mencionando-a como resposta. As crianças da Vila Escola Projeto de Gente, ao filmarem seu espaço, mostram e descrevem sua horta em detalhes. Os alunos da Escola Motta e Silva sentem-se, exatamente por isso, convocados a mostrar e falar de sua horta. E o fazem de outra forma: criando uma música que comparava uma horta à outra. O mesmo ocorre quando veem as crianças tocando flautas e buscam no armário da sala de aula algum instrumento para tocar. Ou seja, começaram a aparecer aí possibilidades de

criação na troca, para muito além da mera e imediata imitação. Talvez se possa dizer que o que emerge, sim, seja uma forma de pensar a si mesmo *convocada* pelo outro.



Crianças de Porto Alegre assistem ao vídeo produzido pelas crianças de Cumuruxatiba – Fotografada por aluno (Rodrigo)

4.6 BORDADOS



Crianças bordando em Porto Alegre - imagem fotografada por aluna (Érica)

Após os encontros de apresentação, dos trabalhos com mapas e das correspondências anteriores, vinha pensando nas proposições outras, que pudessem dar rumo a um fechamento dos encontros – considerando que a pesquisa ofereceu múltiplas possibilidades de atuação, tendo dois contextos distintos e dois territórios a serem explorados.

A cada vez mais, em cada um dos polos, surgiu um extenso terreno de minúcias a serem observadas. Até que, em determinado momento, questionei-me: “o que fazer com tudo isso?”. Sentia que precisava de um fio condutor para alinhar as tantas possibilidades de desfecho e finalizar a pesquisa com cada um grupos. Então, do bordado surgiu o fio, que passou a ser fio condutor. Foi da minha convivência com uma proposta artística e um grupo de bordados que surgiu a ideia a ser tecida. Dentro da

mala, agora levava outros materiais: diversas linhas coloridas, agulhas e um grande pano branco.

Ao pensar em bordado, de imediato (e inevitavelmente), lembrei-me da obra de Bispo do Rosário, e foi com referência a este artista que apresentei a proposta às crianças, falando um pouco sobre seu trabalho e mostrando algumas obras selecionadas.

Na sua vida, Bispo bordou textos, palavras e figuras sobre lençóis e em um cobertor, sobre pedaços de pano de segunda-mão, muitas vezes com fios desfiados de seu uniforme manicomial. (...) A produção de bordados ocupa lugar importante no conjunto da obra de Bispo. (...) Da mesma forma que manipulava os materiais, Bispo manipulou as palavras, ou seja, como substâncias mágicas (DANTAS, 2009, p. 132).

Propus, com isso, “desenhar e escrever com agulha e linha”, e eles se entusiasmaram com a ideia. Ensinei os primeiros passos (pois, boa parte deles nunca havia costurado), mostrando, assim, como se colocava a linha na agulha e como se dava um ponto. Rapidamente foram aprendendo e ensinando uns aos outros. De imediato, o envolvimento foi de todo o grupo, tanto em Porto Alegre, quanto em Cumuruxatiba, confluindo num ambiente de aproximação e diálogo, que permaneceu nos encontros seguintes.

Além de ter o trabalho do Bispo como referência, a aproximação com o bordado se deu a partir de conversas sobre a origem daqueles materiais que eu levava. Tanto o tecido, quanto as linhas que levei comigo na mala, pertenceram à minha avó¹⁷ - de algum modo, também eles estavam guardados em caixas, à espera de uso. Conversamos sobre as coisas que ficam das pessoas que vão. O colorido das linhas atraiu a atenção das crianças de imediato. O tecido foi se transformando em linhas, desenhos, os quais, em sua maioria, simbolizavam o lugar onde dois mundos se comunicavam: o das crianças de Cumuruxatiba e o das crianças de Porto Alegre.

As obras de Bispo podem ser interpretadas por diversos vieses. Procurei aproximações da produção têxtil das crianças com as do artista. Bispo em sua obra fazia uma espécie de catalogação do mundo, reinventando e organizando por palavras e figuras as coisas que existem na terra. A criação de Bispo era de ordem sacra: não havia para ele uma preocupação com o caráter de obra de arte, tratava-se da criação de seu próprio universo a partir da representação das coisas que faziam parte da sua vida.

¹⁷ Tal qual a mala utilizada nos encontros da pesquisa, que foi do meu avô materno, os materiais de costura também tinham origem na minha avó materna. Trago estes dados para a pesquisa, pois, tratando-se de uma proposição artística, a origem afetiva dos objetos torna-se para mim um elemento importante.

Partindo desta compreensão, propus às crianças que pensassem naquilo que bordariam, naquilo que para elas tinha sido importante, nos nossos encontros, no encontro delas com o grupo distante ou mesmo na vida pessoal. Dentre as figuras estão casa, sol, coração, flor, barco, escola, bandeira do Brasil, símbolo da Vila-Escola, mar, árvore, morcego, rosto, linhas, bananas, ondas... e, ainda, “a estrada que vai de Porto Alegre para Cumuruxatiba e a que vai de Cumuruxatiba para Porto Alegre” (segundo a descrição da aluna Léia). Além dos desenhos, o tecido tem nomes e números bordados e aplicações de tecidos estampados. O bordado, proposto inicialmente por mim, foi tecido carinhosamente pelos alunos de Porto Alegre. A aluna Kimberly enquanto as crianças bordavam, iniciou uma filmagem, que depois teve sequência por outros alunos. Na filmagem, a aluna diz:

"Oi pessoal da Vila Escola, eu tô... [corrige-se] a gente tá fazendo um bordado e queria que vocês terminassem esse bordado para nós". (Kimberly)

(Depois, ela segue filmando o bordado e analisando):

"Olha, tá ficando legal! Esse bordado é bem grande, tem um montão de pessoas fazendo... vocês vão gostar, eu acho."

Ela segue gravando o vídeo entrevistando as crianças que estão bordando. Durante a filmagem aparecem os desentendimentos: as crianças discutem entre elas ignorando a presença da câmera. Depois, voltam a falar com as crianças da Bahia a partir da câmera que vai passando de aluno em aluno. Cada um vai contando o que está bordando: árvore, nomes, estrelas... até que uma menina aponta na imagem singular e sintomática dois caminhos sinuosos, porém concretos, que ligam os grupos:

"Aqui é a estrada...a estrada dos nossos mapas. Essa é a estrada que vai e essa que volta, vai de Porto Alegre e volta de Cumuruxatiba." (Léia)

Os últimos encontros tiveram clima de despedida e de saudade. Estávamos felizes e emocionados com o vínculo que se criou. O importante nos nossos encontros eram os próprios encontros, a vontade de estar junto e compartilhar. É importante ressaltar que não foi sem dificuldades que ocorreram os nossos encontros. Talvez a principal delas tenha sido a de administrar a minha própria expectativa em relação às

crianças e aos encontros, de forma a não tentar antecipar aquilo que esperava ouvir delas, nem tampouco formatar os encontros sem dar vazão àquilo que de mais sublime pudesse espontaneamente aparecer. Este foi de fato um grande desafio. Para que houvesse o espaço de diálogo espontâneo entre eu e as crianças e entre elas mesmas, foi preciso uma negociação constante com os educadores, de forma a acalmar também a expectativa deles em relação aos grupos pelos quais se sentem responsáveis. O bordado trouxe um aspecto de troca e união (não sem as desavenças, pequenos desentendimentos entre os alunos, que também surgiam como parte da convivência entre eles) . Não sei explicar exatamente o porquê, mas o bordado foi o objeto no qual se materializou, com maior força, a ideia de coletividade, de fazer junto.



Crianças bordando em Cumuruxatiba - Fotografada por criança (Sávio)

Pensando no que de singular a obra do Bispo promoveu, recorro à relação do artista com o espaço e com o tempo. A noção de espaço em Bispo estava relacionada à divisão de mundos: o mundo que ele criava com seus bordados e suas *assemblages*, dentro do sua cela na Colônia Juliano Moreira¹⁸, e o mundo para além dos limites da porta:

Com o seu trabalho, o espaço que habitava foi se tornando organizado, “cosmisado”. O seu mundo, o seu cosmo era, pra ele, o verdadeiro mundo e a verdadeira realidade. Para além da porta de seu templo, o que encontrava era um espaço estrangeiro e caótico. Ao sair pela porta

¹⁸ A Colônia Juliano Moreira foi um hospital psiquiátrico onde Bispo do Rosário esteve internado durante cinquenta anos a partir de 1938.

de seu aposento, o artista não só passava do mundo sagrado para o profano, mas do “cosmo” ao “caos” (DANTAS, 2009, p. 98).

Esta condição de fronteira, de dois mundos que se comunicam pela arte, parece-me uma metáfora próxima ao trabalho desenvolvido com as crianças: dois mundos, criados pelas produções infantis. A passagem entre o mundo das crianças de Porto Alegre para o mundo das crianças de Cumuruxatiba se deu por meio da arte. Os “espaços” onde os dois mundos se comunicavam eram a mala, as produções audiovisuais, os desenhos e, especialmente, o bordado. Enquanto na mala havia uma fronteira (de cada lado as intervenções de uma grupo), foi no bordado que tais fronteiras se desmancharam. Crianças de Cumuruxatiba deram sequência àquilo que os de Porto Alegre haviam começado, num espaço tecido a muitas mãos.

Partindo da noção do espaço da criação para Bispo como espaço sagrado ou mesmo templo, Dantas faz uma relação etimológica entre *templum* e *tempus*, em que o primeiro está relacionado ao espacial e o segundo ao temporal:

Nesse templo onde o tempo circula, a dicotomia entre lembrança e esquecimento, passado e futuro, real e fantástico, consciente e inconsciente, vida e morte, deixa de existir (DANTAS, 2009, p. 98).

Utilizo a imagem do templo, aposento de Bispo (no qual o tempo circula), para pensar o tempo do tecido bordado por nós nesta pesquisa: o tempo da criação artística. Está presente neste bordado uma ideia de continuidade e de repetição; o tempo do ir e vir, da viagem de ida e volta, de esticar o tecido, bordar, novamente dobrar e guardar na mala para depois desdobrar e seguir a bordar; o vai e vem da agulha, as marcas das linhas que tecem a passagem das crianças por ele e também por mim. O tempo do bordado é circular.

5. OLHAR E ESTRANHAMENTO

A estranheza ao mundo é um momento da arte
(ADORNO, 2006, p. 274)

Cumuruxatiba: tarde de sol e vento. Algumas crianças bordavam um pano grande com linhas coloridas, na sombra de um quiosque. Enquanto bordavam, teciam também diálogos. Simultaneamente, outras crianças banhavam-se no mar, outras corriam e brincavam na areia, algumas cavavam buracos. Outras ainda brincavam sobre uma canoa, encostada na areia da maré baixa. Uma delas filmava este acontecimento. Nesta tarde, um piquenique ao pôr-do-sol encerrava os encontros da pesquisa com aquele grupo.

Porto Alegre: na Escola Motta e Silva, o mesmo pano bordado ao vento da praia em Cumuruxatiba, encobre as mesas de estudo, as mesas do dia-a-dia tão comuns nas escolas há tanto tempo. Muitas crianças bordam o pano, algumas pintam a mala, outras assistem comigo ao vídeo produzido no encontro de encerramento em Cumuruxatiba. No vídeo, imagens das crianças brincando na praia: mar, areia, vento... uma criança cavando um buraco na areia, próximo ao mar. Ao assistir esta cena no vídeo, um menino de Porto Alegre pergunta: “Na areia tem água?”. Tal pergunta, feita de maneira tão genuína, me causou certo deslocamento. O menino, ele mesmo, cavava com os olhos a imagem da praia. Havia um desempenho tátil naquele olhar. A água no buraco da areia cavado pela criança na praia foi uma imagem de estranhamento. A imagem gerou esta pergunta que, por sua vez, gerou uma nova pergunta do colega que estava ao lado: “Você nunca foi à praia?”. Assim descobrimos que o menino não conhecia o mar de perto. Apesar de ter provavelmente visto em novelas ou filmes imagens de mar, ele nunca viu o mar da criança que cava buraco na areia, da criança cujo pai vive da pesca, da criança dos pés descalços. Este estranhamento levou a criança e a mim a um outro lugar.

É a partir da descrição deste acontecimento que proponho tratar da relação de alteridade e estranhamento nesta pesquisa, por meio da análise sobre os diálogos e sobre as produções das imagens das crianças. As relações de alteridade que nesta pesquisa se construíram, se deram principalmente pelo ato de olhar e ser olhado pela imagem do outro. Durante os encontros com os dois grupos de crianças, ofereci a eles tanto a possibilidade de filmarem os momentos de criação ou algum instante que gostariam de compartilhar (como uma forma de registro para ser trocado com o grupo de outra cidade), quanto a possibilidade de criarem uma narrativa imagética (um vídeo) a partir de proposições específicas criadas por mim e por eles. Grande parte deste material que foi produzido serviu-me como ferramenta de análise para pensar num diálogo que se estabeleceu por meio do olhar e da construção de imagens.

O vídeo foi eleito como o dispositivo de comunicação preferido pelas crianças. Ele foi realizado, pelos dois grupos, com câmeras digitais de simples manuseio¹⁹. Pensando na etimologia da palavra *vídeo*, que advém do verbo em latim *videre* e significa “eu vejo”, penso na ação constitutiva do vídeo que é o ato mesmo de olhar. Parto desta concepção para analisar o que as crianças envolvidas nesta pesquisa “veem”. Mais do que isto, entendo que o diálogo entre elas se deu por meio de aproximações com a alteridade em forma de, a um só tempo, reconhecimento e estranhamento. Assim, procuro analisar aqui como as crianças, por meio das imagens produzidas, dos estranhamentos e reconhecimentos sentidos, modificam a relação de si para si mesmo e de si para o outro por meio do olhar.

Dissertando acerca do olhar, Didi Huberman (1998) no livro *O que vemos o que nos olha*, trata do inelutável paradoxo de ver e ser visto. Tal discussão contribui para pensar nesta pesquisa o sentido de olhar e ser visto pela imagem do outro. O que é esse olhar? É um olhar que nos coloca diante dos outros e diante de nós mesmos; um olhar que nos convoca a uma relação de alteridade a partir do reconhecimento e/ou do estranhamento; é um olhar sobre o outro que me convoca a pensar, pois aquilo para o que eu olho também me olha. Trata-se de entender o olhar, portanto, como ato, como *potência*.

O que significa isto? Didi-Huberman afirma que “no duplo ato de ver e ser visto, o que vemos, só vale, só vive em nossos olhos pelo que nos olha” (1998, p.29).

¹⁹ A câmera utilizada na pesquisa era digital e compacta, as crianças tiveram facilidade em manusear. As filmagens foram feitas de maneira "exploratória", onde as crianças escolhiam e decidiam o que filmar, a partir de determinadas combinações que pressupunham o respeito ao outro.

Tal olhar nos coloca diante do outro e, ao mesmo tempo, diante de nós mesmos. E por que aquilo que olhamos *nos* olha? Porque nosso olhar diz respeito, invariavelmente, a nossa experiência, a algo que está diretamente ligado a um exercício de si.

Didi Huberman vincula o ato de ver a uma espécie de vazio. Mais: para o autor, a potência daquilo que nos olha reside num vazio, pois algo nos escapa no ato mesmo de ver. Fabiana Marcello (2008), analisando a imagem da criança no cinema, apresenta de forma clara e precisa a noção mesma de olhar Didi-Huberman, a qual me ajuda a construir a relação olhar, vazio e estranhamento:

A potência daquilo que nos olha reside nesse vazio. Ou seja, no momento em que ver é tanger esse vazio – algo aí morre, algo aí foge ao nosso olhar imediato. É desse ponto que as coisas que olhamos nos olham. E, por isso, tal cisão é inelutável: queiramos ou não algo nos escapa no ato mesmo de ver, algo que nada tem de evidente. (MARCELLO, 2008, p.17)

Associo este vazio ao estranhamento, também próprio da imagem e próprio das relações humanas; associo-o àquilo que nos mobiliza nas imagens do outro produzidas nesta pesquisa: é, então, o vazio que nos provoca perguntas, que nos desloca. O vazio não é igual ao silêncio. Ao contrário, por vezes, ele pode ser encontrado por meio de rumorosas perguntas que escapam a formulações pré-concebidas, ou quando o querer saber sobre o outro sai do ponto de vista que as crianças mesmas antecipam umas em relação às outras.

O vazio se encontra, assim, muito próximo à relação de estranhamento: algo que se evidencia mais pela pergunta do que da resposta; algo propulsor de um deslocamento que se dá por meio das perguntas sobre o outro e sobre mim mesmo, como no acontecimento narrado no início deste texto. Aqui, os deslocamentos foram, a todo o tempo, constantes: nas relações entre as crianças e entre mim, pesquisadora, e as crianças.

Em Nadja Hermann (2006), encontro um outro viés para pensar estranhamento e alteridade. Trata-se do estranhamento provocado pela experiência estética como fator decisivo para uma abertura à alteridade. Para a autora, o caráter provocador da estética abre caminho para o aparecimento de um outro que não nos é dado a perceber numa “rígida estruturação racional de princípios éticos abstratos” (HERMANN, 2006, p. 10). Assim, a possibilidade da experiência estética trazer o estranhamento amplia nossa compreensão do outro e de nós mesmos:

Se, à primeira vista pode parecer frívolo ou sem importância o modo como a estética se ocupa da alteridade, comparativamente às justificações racionais com que a ética tematiza tal objeto, um olhar mais atento pode indicar o quanto ela (a estética) pode atuar para ampliar nossa reflexão moral, na medida em que nos prepara para o estranhamento. E isso pode quebrar as barreiras que se interpõem quando o meramente racional não consegue reconhecer o outro. (HERMANN, 2006, p.11)

A partir deste entendimento, a autora compreende que a experiência estética pode ajudar a estabelecer outras relações com o estranho de nós mesmos, com nossas contradições mais fortes, pois o enfrentamento com estas dimensões de nossa identidade nos prepara para o manejo ético, tanto de nós mesmos e daquilo que nos concerne, como do outro. Aproximando este pressupostos com a discussão proposta por Didi Huberman, podemos pensar na produção e na troca de imagens entre as crianças, naquilo que se perde e naquilo que se ganha quando as imagens que elas mesmas olham e produzem as convocam a olhá-las em retorno.

Assim, pensar a produção artística e estética das crianças é também pensar os vazios que elas tangem. A criação dos alunos esteve relacionada ao cotidiano deles, mas sendo ali, a todo o tempo, revisto e revisitado de outra forma. Ali, aos poucos, foi se estabelecendo em um movimento de interpretação da sua realidade a partir da realidade do outro. Assim, em alguma medida, as produções das crianças, tal qual em Nadja Hermann, reinventam o conceito de alteridade, pois:

A produção artística e a estética incluem-se num movimento de interpretação da vida e na medida em que a experiência estética enfatiza uma multiplicidade de dimensões do estranho, que nos retira da conformidade com o familiar, abrindo espaço para uma alteridade antes desconhecida (HERMANN, 2006, p. 7).

Do vazio da água no buraco de areia, dos pés sempre descalços das crianças em Cumuruxatiba, o estranhamento promovido pela experiência estética teve condições privilegiadas para ampliar as possibilidades de reconhecimento da alteridade dos sujeitos nesta pesquisa. Talvez se possa dizer que a experiência estética pôde nos auxiliar para uma contínua reconstrução do entendimento do outro. Mais do que isso, esse reconhecimento foi o ponto de partida para a compreensão e a abertura à alteridade.

6. PARA SEGUIR VIAGEM...

Considerações Finais

No último encontro com as crianças, em cada grupo e após concluir as atividades, propus uma conversa de encerramento, na qual quem desejasse poderia falar sobre como foi participar da pesquisa. Os educadores, Alexandre, da Vila Escola e Márcia, da Motta e Silva, também foram convidados para essa conversa. Trago, então, algumas das falas que surgiram no encerramento:

CUMURUXATIBA:

Foi muito legal saber fazer uma pasta (referindo-se à mala). Eu gostei muito das atividades dessas oficinas. (Gustavo)

Eu gostei da parte da horta. A horta deles é maior, mas tudo bem! (Luiz Felipe)

Eu gostei dos vídeos. De fazer os vídeos e de assistir o pessoal de Porto Alegre. (Gabriela)

Eu aprendi a bordar... [outras crianças falavam ao mesmo tempo: "Eu também"].

Eu gostei do contato com eles lá, de a gente conversar e tudo mais... Essas coisas. (Eduardo)

Eu não sabia de nada disso. Um dia eu cheguei na Vila Escola e encontrei a Julia. Daí a gente começou a fazer um trabalho e eu achei muito bom, muito interessante esse trabalho e eu agradeço por você ter vindo nos conhecer, eu achei você muito legal. (Romário)

O que eu mais gostei foi que gente sempre mandava coisas na mala. E ficava esperando, quando você ia embora, daí a gente sabia que você ia voltar mas não sabia quando, daí a gente perguntava pro Alexandre. E depois, você voltou e a mala tava diferente, tinha um monte de coisas pra ver, eu fiquei bem curioso. (Théo)

Eu gostei muito e achei eles muito legais. Eu queria que eles viessem pra visitar a gente e também queria que a gente fosse pra Porto Alegre.

(Adriely)

PORTO ALEGRE:

Eu achei muito legal a gente ter costurado, teve várias coisas pra gente aprender, e achei divertido. (Christopher)

Foi legal, deu vontade de conhecer eles de perto. (José)

Seria legal se a gente pudesse ir naquela praia. Minha mãe deixaria. Ela sempre deixa. (Kaique)

Eu lembro de todos os nomes deles: Kalebi, Sávio, Rodrigo... [as outras crianças foram ajudando a completar], Guga, Théo, Gabriela, Adriely, Matheus, Guilherme... Eu lembro o nome de todos! (Paloma)

Você ensinou bastante coisa. (Vinicius)

EDUCADORES:

Eu achei, Julia, que você trouxe uma proposta e uma experiência que, assim como você falou que a Vila Escola é uma construção, aqui tá na cara que a sua proposta é construtiva e que vai seguir em construção. Eu tenho muita esperança de que ela não se encerre aqui e acho que ela não vai se encerrar porque você trouxe para a gente uma coisa que tá aqui a prova viva de que vai seguir (apontando para o bordado que as crianças teciam enquanto ele falava). Assim como... como é mesmo o nome daquela menina que bordou a estrada? [crianças respondem: Léia]... como a Léia fez: a estrada que vai e volta, que a gente pense sempre em continuar, em seguir de alguma forma manter alguma coisa e daqui partir para outras possibilidades.

(Alexandre - Educador na Vila Escola Projeto de Gente em Cumuruxatiba)

Julia, foi um privilégio muito grande ter meus alunos envolvidos em um projeto tão especial como esse. Foi uma experiência única e que marcou cada um deles que com certeza jamais te esquecerão... Certo dia você desembarcou em nossa escola trazendo uma mala e muitas possibilidades. Tornou possível para as crianças conhecer novos horizontes, culturas diferentes e o mais incrível que foi interagir com crianças lá do outro lado do nosso país. Durante esse período pudemos acompanhar essas trocas, o envolvimento nas atividades, o interesse e as expectativas deles e a intimidade que foi se construindo entre eles através das cartas, fotos, vídeos... onde essa relação de troca se efetivava. Foi realmente muito gratificante!

(Márcia - Professora na Escola Motta e Silva)

Estes depoimentos tiveram grande significado para mim. Considerando a importância de ter as crianças como sujeitos nesta investigação, lembro da questão que eu me colocava no início da pesquisa: *o que é, para as crianças, lidar com o outro, confrontar a sua própria identidade com crianças da mesma faixa etária?* Ao longo da pesquisa, esta pergunta foi sendo respondida, e, ao final, se configurando como um trabalho composto por trocas e como algo que marcou as crianças (ou, pelo menos, algumas delas) – o que me faz acreditar que algo de significativo se construiu.

Os educadores, também eles sujeitos envolvidos em todo o processo, com o olhar de quem atua no dia-a-dia das crianças, e sobretudo elas mesmas, deixaram-me o desejo de dar sequência a este trabalho em outras instâncias.

Retomando brevemente como se deram os percursos desta pesquisa-viagem, volto ao início da pesquisa, onde éramos todos estrangeiros uns aos outros: eu, as crianças, os educadores. Os espaços percorridos também eram espaços desconhecidos – o que nos convocou, a todos, a explorar territórios e conquistar descobertas. Aos poucos, fui percebendo, a partir das falas e das imagens das crianças, *aquilo que era preciso mostrar*. Ao apresentarem suas imagens e receberem outras em troca, as crianças deslocavam-se, pouco a pouco para o espaço do outro – e isso por meio de um deslocamento que se deu por aproximações e distanciamentos, diferenças e afinidades.

O contato com a câmera, o fascínio por produzir imagens de si e do grupo, expresso pelas crianças, colocou-me diante da ideia da filmagem (e sua troca) como experiência da alteridade. Assim, fui em busca de projetos que trabalhavam com a proposta de vídeo-cartas e encontrei nelas uma perspectiva de estratégia metodológica.

Ao confrontarem-se com as produções do grupo de outra cidade, as crianças foram deslocando seus posicionamentos em relação ao outros. Se, de início o que queriam saber sobre o outro tinha como referência eles próprios, ao decorrer dos encontros isto foi se modificando. Aos poucos iam aparecendo, nas falas, nas perguntas, elementos que escapavam ao já vivido, indagações sobre algo que era pra eles realmente novo. Nesta troca, foi se estabelecendo um diálogo que, cada vez mais, os aproximava, com perguntas que eram respondidas por eles mesmos, sem mais precisarem da minha mediação. Para além do diálogo, foi construída uma rede de criações em troca.

Chegado ao fim, retorno ao que entendo ter sido o ponto de partida da minha mobilização para a realização desta pesquisa: *o desejo de proporcionar inusitadas relações de alteridade na infância e na possibilidade de uma experiência em educação*

capaz de proporcionar trocas entre mundos, a um só tempo, próximos e distantes. Conclui, neste trajeto, que dois deslocamentos se fizeram presentes na experiência da alteridade: o deslocamento em direção ao outro e o deslocamento em direção à nós mesmos.

Ao final do trabalho, após idas e vindas, encontro-me agora em um deslocamento maior: Aas viagens por ela proporcionadas, trouxeram-me ao sul da Bahia. Em seu término, faço as malas, pois estou de mudança. A pesquisa, me fez investigar um novo caminho que agora começo a trilhar – não apenas sobre a perspectiva acadêmica e profissional, mas também geográfica. Estou indo morar na cidade de Caravelas, no sul da Bahia, região próxima a Cumuruxatiba. Viajo com o desejo de continuidade desta pesquisa. Viajo em busca de uma mudança de vida pessoal. Talvez sem a pesquisa, não fosse despertado o desejo.

Assim, finalizo, com uma afirmação de Onfray que diz que “Toda viagem é iniciática – assim como uma iniciação não cessa de ser uma viagem. Antes, durante e depois se descobrem verdades essenciais que estruturam a identidade” (ONFRAY, 2009, p. 76). Na condição iniciática da viagem, encontro o movimento de reconstrução de mim mesma, depois do deslocamento (e do encontro com o outro).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Fernanda Carvalho de. *Troca, soma de esforços, atitude crítica e proposição: uma reflexão sobre os coletivos de artistas no Brasil (1995 a 2005)*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

ADORNO, Theodor W. *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70, 2006. p- 274

AQUINO, Ricardo. *A quarta épistème ilustrada na obra de Bispo do Rosário*. In: *Catálogo da exposição Arthur Bispo do Rosário: a poesia do fio*. Porto Alegre: Santander Cultural, 2012.

BAKHTIN, Mikail. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 214. p 134 -163

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas II: Rua de Mão Única*. São Paulo: Brasiliense, 1995

BISHOP, Claire. *Proyectos pedagógicos: ¿Cómo dar vida a un aula como si fuera una obra de arte?*. In: *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics Spectatorship*. Brooklyn, Nueva York, EUA: Verso, 2012. p. 241-251. Texto disponível em: http://www.taniabruguera.com/cms/files/2012_claire_bishop_artificial_hells_complete_pdf_-esp.pdf

BOURRIAUD, Nicholas. *Estética Relacional*. São Paulo: Martins, 2009.

_____. *Pós- produção*. São Paulo: Marins, 2009.

BRANDIMILLER, Julia Burger. *Exercícios do olhar: a fotografia na educação infantil*. Trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Pedagogia da Arte. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011.

CARRION, Dirce. *Moçambique Brasil: olhares cruzados*. São Paulo: Reflexo Editora, 2008.

DANTAS, Marta. *Figuras, "escritemas e figuralidade"*. In: _____. *Arthur Bispo do Rosário: a poética do delírio*. São Paulo: UNESP, 2009. p. 132 - 137

DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Editora 34, 2010. p 29-48.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. *O nome dos outros*. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: _____. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Organizado por Jorge Larrosa e Carlos Skliar. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. Porto Alegre: UFRGS /FACED, 1996.

FOUCAULT, Michel. *A Escrita de si*. In: _____. *Ditos e Escritos V – Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p.145-162

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GERALDI, Wanderlei. *Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin*. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HERMANN, Nádia. *Ética, estética e alteridade*. in : *Cultura e Alteridade: Confluências/Trevisan, Amarildo Luiz, Tomazetti, Elisete M. (orgs)*. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. *A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa*. In: DIAS, Belidson e Irwin, (Orgs.). *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

HOFF, Mônica. *Horizonte em espiral ou oxímoro perfeito*. In: SEVERO, André, BERNARDES, Maria Helena. *Horizonte Expandido*. Porto Alegre: NAU produtora, 2010.

HORN, Ticiania Elisabete. *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. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2010.

IRWIN, Rita L. *Artografia*. In: DIAS, Belidson e Irwin, (Orgs.). *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

KOHAN, Walter Omar. *Devir-Criança da Filosofia: Infância da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

_____. *A Infância da Educação: o Conceito Devir-Criança*. Em: www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html - Acesso em 07/04/2015

KRAMER, Sônia. *A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade*. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KRISTEVA, Julia. *O Gênio Feminino: a vida , a loucura , as palavras*, **tomo I**. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 2002.

LADDAGA, Reinaldo. *Estética da emergência: a formação de outra cultura das artes*/ Reinaldo Laddaga. tradução Magda Lopes. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

LARROSA, Jorge. *O enigma da infância – ou o que vai do impossível ao verdadeiro*. In: LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 183-198.

_____. *Dar a palavra*. notas para uma dialógica da transmissão. In: _____. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Organizado por Jorge Larrosa e Carlos Skliar. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MARCELLO, Fabiana de A.; FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Cuidar de si, dizer a verdade: arte, pensamento e ética do sujeito*. *Pro-Posições*. 2014, vol.25, n.2, p. 157-175. Texto disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000200009&lng=pt&nrm=iso

MASSCHCHELEIN, Jean. *E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre*. *Educação & Realidade*, vol. 33, n. 1, jan./jun., 2008. P. 35-48.

MOURA, Carolina Bottosso de. *Vozes marginais: uma análise de produção audiovisual de meninos de rua*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011

ONFRAY, Georges. *Teoria da viagem: poética da geografia*. Porto Alegre: L&PM, 2009.

ORTEGA, Francisco. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999, p. 41-63.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012, p. 61-106.

POHLMANN, Ângela Raffin. *Pontos de passagem: o tempo no processo de criação*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2005, orientadora Profa. Dra. Analice Dutra Pillar.

ROLDÁN, Ángel García. *Videoarte en contextos educativos*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Granada, Granada: 2012.

RUIZ, Coraci. *Documentário-dispositivo e vídeo-cartas: aproximações*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, 2009, orientador Prof. Dr. Fernando Cury de Tacca.

SEQUEIRA, Alexandre. *Entre a Lapinha da Serra e o Mata Capim, fotografias e relações de troca simbólicas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Artes. Belo Horizonte, 2010, orientadora Profa. Dr. Mabe Bethônico.

_____. *Meu mundo teu*. 2010. PRLV. Texto disponível em <http://prvl.org.br/noticias/meu-mundo-teu/>. Acesso em: 10 junho 2014