

IMAGEM E CRIAÇÃO DE SI A PARTIR DA ARTE
POSSIBILIDADES ÉTICO-ESTÉTICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL

TAILA SUIAN IDZI

FABIANA DE AMORIM MARCELLO (ORIENTADORA)

TAILA SUIAN IDZI

IMAGEM E CRIAÇÃO DE SI A PARTIR DA ARTE:
POSSIBILIDADES ÉTICO-ESTÉTICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL

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

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

Linha de pesquisa: Ética, alteridade e linguagem na educação.

Porto Alegre, 2016

TAILA SUIAN IDZI

IMAGEM E CRIAÇÃO DE SI A PARTIR DA ARTE:
POSSIBILIDADES ÉTICO-ESTÉTICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL

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

Aprovada em 13 de julho de 2016.

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

Prof.^a Dr.^a Luciana Gruppelli Loponte - PPGEDU/UFRGS

Prof. Dr. Celso Vitelli – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Simonis Richter - UNISC



“Os tesouros” – Alice e Raissa

Exercícios de composição com objetos.
(Registros da pesquisadora)

*Às crianças que comigo escrevem esta pesquisa,
cujas vozes, imagens e singelezas produzidas
ressoam para além destas páginas,
mas também no meu cotidiano,
reafirmando a necessidade da arte na escola e na vida.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha orientadora, Fabiana Marcello, pela confiança, por acreditar no meu trabalho e por me lembrar, sempre que era preciso, da beleza do fazer pesquisa. Pela paciência, pela dedicação e por me ensinar o árduo labor de “se abrir para a escuta”. Pela escrita e pela fala inspiradoras quando me fugiam as ideias. Por me acompanhar de forma tão dedicada em todos os momentos desse processo.

Ao Celso Vitelli e à Luciana Loponte, por me acompanharem desde a graduação, sempre com conselhos que me faziam pensar mais a respeito das coisas, tensionando as ideias tidas como dadas.

À Sandra Richter, por aceitar compor a banca, pelas contribuições que nos fizeram repensar os caminhos a seguir, nos entremeios das relações entre as crianças e a arte.

Aos colegas do grupo de pesquisa Juliane, Gregory, Indira, Julia e Daiane, pelas dicas sempre tão preciosas, pelos conselhos, pelos cafés, pelas leituras, por me ouvirem. À Ju, pelas leituras, pelas contribuições teóricas, pelos apontamentos certos.

Ao Elias, pela delicadeza, pelos cafés, pela companhia, pela preocupação, pela compreensão, pelo cuidado, pela tranquilidade, pela generosidade, pela presença constante nesses últimos meses.

Às amigas queridas que se fizeram tão presentes nesses dois anos de escrita, mesmo nos distanciamentos da vida: Aline, Bruna, Carine, Ana. Pelos planos [ainda] não realizados, pelas alegres cantorias, pela parceria, por sempre torcerem por mim, por me encorajarem nas minhas decisões, pelos conselhos, pelos editais, pelas trocas, pelas dicas, pelas bergamotas, pelos empréstimos de livros, de vistas para o Guaíba, de materiais de desenho, do chuveiro quente e por todas as trocas singelas que nos fortalecem.

À minha família, por compreender a minha ausência nos churrascos, nos aniversários e, ao mesmo tempo, por se fazerem tão presentes na minha vida.

Às professoras da SMED, por me acompanharem, por me encorajarem, por me aconselharem nos momentos difíceis dessa jornada.

Às colegas da EMEF Aramy Silva, pela acolhida, pelos diálogos, pela amizade.

À turma que me acompanhou nesse trabalho: à Annelise, pelas pitangas, à Alice, pelo sorriso, ao César, pelas constantes contribuições, ao Hugo, pela partilha generosa da coleção de carrinhos, ao João Victor e ao Ruan Vitor, por me ensinarem que nos vazios também há sentidos, à Izadora, pelas contribuições sempre tão geniais, à Julia, pelo ouvido atento, à Manu, pelas boas ideias, ao Pyetro, pelo coração-gato, à Raissa, por pensar comigo como uma escrita poderia ser também uma imagem, à Yasmin, pela

disponibilidade, por topar alguns desafios de forma tão generosa, ao Kalel, pelas contribuições que me fizeram pensar diferente.

Ao Adalberto, por todas as dicas de como fazer uma cianotipia “dar certo”.

À SMED-POA, especialmente na pessoa de Valéria Carvalho de Leonço, por acolher esta investigação e pelo comprometimento ao me orientar nos procedimentos éticos e legais implicados no ser professora que pesquisa em seu próprio local de trabalho.

Por fim, agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por ter sido “casa” nesses sete anos em que passei pelos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais e, agora, Mestrado em Educação. Agradeço também e especialmente à CAPES, que tornou possível esta pesquisa por meio da concessão da bolsa.

RESUMO

A presente investigação parte do questionamento a respeito das potências dos encontros entre arte e infância para pensar o si mesmo. Para tanto, temos com horizonte teórico os últimos estudos de Michel Foucault, nos quais o autor se debruça sobre a constituição do sujeito na Antiguidade Clássica. É, portanto, a partir do estudo das técnicas de si greco-romanas, precisamente aquelas ligadas à escrita de si, que se busca pensar as possíveis formas de relação consigo hoje, por meio das relações entre arte e infância. Mais precisamente, o objetivo desta pesquisa é discutir de que maneiras é possível, hoje, falar, pensar, escrever e criar imagens de si no contexto escolar – particularmente, no da educação infantil – em diálogo com obras de artistas contemporâneos inseridas em práticas pedagógicas e metodológicas de pesquisa. Para isso, foram selecionados alguns artistas que, de certa forma, realizam um trabalho sobre si mesmos a partir da criação de imagens: José Leonilson, Arthur Bispo do Rosário, Anna Bella Geiger e Rosana Paulino. A escolha desses artistas se deve ao fato de que todos eles têm em comum uma relação particular consigo calcada no gesto, como forma de inscrição de si nas matérias ordinárias do cotidiano. Metodologicamente, no processo de se compor como professora e investigadora, foram organizadas sete proposições pedagógico-metodológicas com base em obras produzidas por esses artistas. Tais proposições foram desdobradas e postas em funcionamento em 12 encontros com um grupo de 13 crianças, em idades entre 5 e 6 anos, em uma escola de municipal de ensino fundamental da rede pública de Porto Alegre, de setembro a dezembro de 2015. Atribuí a esses encontros – radicados no cruzamento entre arte e infância – o nome de *conversadorias*: são desdobramentos de um conceito de curadoria educativa e consistem em colocar em debate distintos objetos artísticos, materiais visuais, obras de arte e o próprio material que é produzido em sala de aula, no intuito de dar a ver relações ainda inexistentes entre eles. O material produzido foi analisado a partir de duas discussões: a primeira delas tratou das formas pelas quais as imagens fotográficas poderiam, em suas lacunas, dar a ver imagens de ausências. Menos do que se configurarem como algo negativo ou em vias de ser completado, as ausências foram tomadas como metáfora para pensar as relações particulares entre as crianças, o si mesmo e o outro: um outro ausente, mas nem por isso menos atuante. A segunda discussão privilegiou as possíveis formas de estabelecer relações com o tempo e com as imagens na contemporaneidade, expressas nos gestos das crianças e nos modos de se relacionarem com as matérias e com os eventos cotidianos, pautados no elo entre o tangível e o intangível, entre o efêmero e o permanente. Como conclusão, o trabalho de pesquisa apostou em favor da potência da arte para a produção de imagens singulares que permitam a criação e intensificação das relações das crianças consigo e com os outros: em outras palavras, imagens de si.

Palavras-chave: imagens de si, ensino de arte, relações consigo, ética do olhar, pesquisa com crianças.

RÉSUMÉ

Cette recherche part de la problématique concernant les puissances des rencontres entre l'art et l'enfance afin de penser le soi. Pour ce faire, nous nous appuyons sur la perspective théorique des dernières études de Michel Foucault, où l'auteur s'est penché sur la constitution du sujet dans l'Antiquité Classique. C'est ainsi donc – à partir de l'étude des techniques de soi gréco-romaines, notamment celles liées à l'écriture de soi – que l'on vise à penser les formes de rapport à soi actuellement possibles à travers les liens entre l'art et l'enfance. Plus précisément, nous avons pour but de discuter les manières dont il est possible de parler, penser, écrire et créer des images de soi aujourd'hui dans un contexte scolaire – particulièrement en ce qui concerne l'école maternelle – tout en dialoguant avec des œuvres d'artistes contemporains insérées dans des pratiques pédagogiques et méthodologiques de recherche. Pour cela, nous avons sélectionné certains artistes qui réalisent, en quelque sorte, un travail sur eux-mêmes à partir de la création d'images, à savoir José Leonilson, Arthur Bispo do Rosário, Anna Bella Geiger et Rosana Paulino. Le choix de ces artistes est en effet dû au fait que tous ont en commun une relation particulière avec eux-mêmes, basée sur le geste comme un moyen d'enregistrement de soi dans les matières ordinaires de tous les jours. Méthodologiquement, dans un processus de composition en tant qu'enseignante et chercheuse, sept propositions pédagogiques et méthodologiques ont été organisées ayant pour base des œuvres produites par ces artistes. Ces propositions ont été ensuite déployées et mises en service dans 12 regroupements avec un groupe de 13 enfants, âgées entre 5 et 6 ans, dans une école publique à Porto Alegre, de septembre jusqu'à décembre 2015. J'ai attribué à ces regroupements – situés à la confluence de l'art et de l'enfance – le nom d'*imagialogues* (*images + dialogues, conversadorias* en portugais): ce concept a été pensé à la lumière du processus de constitution en tant que curateur éducatif, c'est-à-dire de transposition de l'activité de curateur artistique au contexte éducationnel. Cela consiste à mettre en débat de différents objets artistiques, ainsi que de documents visuels, d'œuvres d'art et même ce qui est produit en salle de classe dans le but de faire ressortir des relations encore inexistantes entre eux. Le matériel produit a été analysé à partir de deux discussions: la première portait sur la façon dont les images photographiques pourraient, dans leurs lacunes, représenter l'absence d'images. Contrairement à ce qui pourrait se définir comme quelque chose de négatif ou encore sur le point d'être achevé, ces absences ont été prises comme une métaphore pour la réflexion sur les relations particulières entre les enfants, le soi et l'autre: un autre absent, mais pas moins actif. La deuxième discussion a dégagé les moyens possibles d'établir des relations avec le temps et les images dans la contemporanéité, exprimée dans les gestes des enfants et dans leurs façons de se rapporter aux matières et événements quotidiens, axés sur le lien entre le tangible et l'intangible, entre l'éphémère et le permanent. Pour conclure, nous avons parié sur la puissance de l'art pour la production d'images uniques qui permettent la création et l'intensification des relations des enfants avec eux-mêmes et avec les autres: autrement dit, des images de soi.

Mots-clés : images de soi ; enseignement de l'art ; rapports à soi ; éthique du regard ; recherche avec des enfants.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
INFÂNCIA E PRODUÇÃO DO SI A PARTIR DA ARTE: ENCONTROS, DESLOCAMENTOS, OLHARES.....	16
ARTE COMO ELEMENTO MOBILIZADOR DO DEBATE COM AS CRIANÇAS.....	24
A PROPÓSITO DA PROBLEMÁTICA DO SUJEITO EM FOUCAULT E DAS PRÁTICAS DE SI.....	44
ESCRITA COMO LUGAR NO PENSAMENTO – DAS FORMAS DE PENSAR O SI.....	50
CONVERSADORIAS: DESENHANDO PERCURSOS METODOLÓGICOS NOS DIÁLOGOS ARTE-INFÂNCIA.....	58
HIATOS, CONFLUÊNCIAS E POTÊNCIAS ENTRE ESCUTA E PROPOSIÇÕES: QUANDO A PROFESSORA FAZ DA SALA DE AULA SEU LOCAL DE PESQUISA.....	59
“Meu ouvido não é lento” – A propósito de uma escuta que se quer propositiva.....	68
CONVERSADORIAS: DESENHANDO CONTORNOS DE UMA CURADORIA QUE SE QUER EDUCATIVA.....	74
A arquitetura das conversadorias.....	78
ERRÂNCIAS POÉTICAS: A DANÇA DA VIDA NAS AGLUTINAÇÕES PROFESSORA – PESQUISADORA – ARTISTA.....	85
Objetos afetivos e a cianotipia que não deu certo.....	90
OS FANTASMAS DA IMAGEM: A ARTE DE DESENHAR AUSÊNCIAS.....	96
O si mesmo e o outro: imagens de ausências.....	98
DAS FORMAS PARTICULARES DE HABITAR O TEMPO.....	113
Ética das imagens: por um ouvido atento, por um olhar mais lento	117
Coletas, guardados, acúmulos do tempo.....	121
Aí está meu coração.....	127
Inventariar, inventar: por uma (po)ética do olhar.....	132
E PARA... TERMINAR?.....	135
Referências.....	140

INTRODUÇÃO

Inúmeras inquietações me convocaram a fazer dos encontros da infância com a arte uma necessidade de pesquisa – e é justamente delas que parte este trabalho. Primeiramente, é importante dizer que tais inquietações estão entrelaçadas à minha experiência profissional como docente, e isso não somente pelo fato de ser professora, mas de ter sido – e de continuar sendo – atravessada por experiências nesse campo. Mais precisamente, refiro-me ao fato de ter iniciado a carreira como uma professora de artes visuais “infiltrada”¹ na educação infantil, em uma escola pública de turno integral da Restinga, bairro da Zona Sul de Porto Alegre.

Na ocasião, eu atuava como professora em uma turma com 24 crianças, entre meninos e meninas, dos cinco aos seis anos de idade. Esse início de carreira direcionou meu olhar para um tipo específico de valorização do convívio e da experiência na educação infantil. Foi a partir desse início, bastante desafiador, que eu passei a acreditar na possibilidade de investir em novas metodologias para essa etapa do ensino, que privilegiassem modos singulares do fazer artístico em sala de aula.

Entre as inquietações provocadas por essa experiência, duas em especial se fazem importantes para a pesquisa, considerando o intuito mais amplo de pensar as aproximações entre as crianças e as artes visuais no contexto escolar. A primeira delas trata de uma fala, para mim, marcadamente “poética” das crianças, à qual passei a dar importância e a aprimorar o exercício de escuta. Permito-me dizer “fala poética” pois acredito que o fato de conviver diariamente com as crianças oportunizou uma sensibilização da minha escuta para o que os alunos traziam em termos de construções, por vezes inusitadas ou incomuns, e o quanto, com isso, elas permitiam que outros sentidos pudessem ser construídos e conferidos ao cotidiano. Frases como “O vento tá fazendo um trabalhinho! Ele não tem o que fazer!” ou “Os *tangerinos* são filhos do

¹ Penso que cabe explicar melhor a posição de professora de artes “infiltrada” na Educação Infantil. À época, recém formada na Licenciatura em Artes Visuais, eu havia sido contratada pela prefeitura de Porto Alegre como professora. No entanto, essa contratação só se deu pois, na época, a prefeitura, tendo esgotado todas as possibilidades de nomeação de monitoras, passou a nomear as professoras que haviam sido aprovadas em concurso público para ocupar essa outra função. Dizendo de outro modo, eu era uma professora, que havia sido contratada como professora, porém para atuar em sala de aula como monitora (ou seja, eu não era a professora titular da turma). Soma-se a isso o fato de que o trabalho das educadoras da escola em que eu trabalhava era, no turno da tarde, convencionalmente um trabalho de recreação. Ser uma professora de artes “infiltrada” significava, portanto, poder oferecer, em alguns momentos, atividades que privilegiavam a criação artística e um contato maior com a arte, seja em atividades na escola ou em museus e galerias ao redor da cidade.

sapo!”, ditas pelos meus alunos, tornaram-se objeto de minhas anotações. Passei a colecioná-las e a utilizá-las como matéria-prima para processos de criação em sala de aula, bem como para a elaboração de suas avaliações semestrais. Mais do que isso, essas frases eram como um presente em meio a um cotidiano tão difícil, marcado por uma rotina escolar que poderia, para alguns, durar as doze horas que a escola permanecia aberta. O cotidiano, aos olhos dos meus alunos, possuía uma carga poética por estar situado numa outra relação com a linguagem e num outro tipo de produção de sentido – talvez no limite daquele, aparentemente exato e preciso, de toda e qualquer palavra. Ao ensaiar formas de se expressar e de dar sentido ao mundo que as cerca, ao que veem e ao que sentem, as crianças teciam, aos meus olhos, um outro mundo possível, uma outra relação com a criação. Ao dizer isso, aposto na afirmação em favor não da precariedade da linguagem infantil, mas justamente do contrário: do esforço em dar forma, em apreender e assim experienciar, no jogo do possível e do impossível, a tarefa – aparentemente tão simples, mas tão complexa e corajosa – de “se fazer entender”. Aliás, é justamente essa carga poética e as inúmeras possibilidades de criação conjunta que me motivam a pesquisar o fazer artístico na educação infantil.

Aliados à escuta, ao convívio e às possibilidades criativas inúmeras, estávamos sempre em contato com obras de artistas e escritores, em um exercício constante de diálogo com o que víamos. A fala de uma criança do grupo, o trabalho de um artista visual ou as frases de algum poeta poderiam ser (e vêm sendo cada vez mais) elementos que dão origem a um novo trabalho do grupo de alunos, geralmente em produções coletivas.

Assim, a segunda inquietação que vem atravessando minhas experiências como professora de artes diz respeito a um convite ao olhar que se estabelece no contato com as obras. Mas a que convite ao olhar – e a que obras – me refiro? Elejo aqui, desde já, uma das questões fundamentais e que guiarão, em grande medida, as questões da pesquisa: não se trata de obras que nos convidem a uma mera contemplação de suas propriedades ou qualidades estéticas, mas que estabeleçam conosco um tipo muito particular de relação. Falo de diálogos potencialmente mais abertos, no momento em que os artistas tomam como temática – e aqui já assumindo o viés foucaultiano de análise – *a sua relação consigo*. Dizendo de outro modo, destaco, portanto, não a mera “fala” sobre si, mas um trabalho de criação em que o artista, efetivamente, *opera sobre si mesmo*.

Nesse convite, vários elementos são postos em tensionamento: o artista, que estabelece uma relação consigo mas também conosco por meio de seu trabalho e de seu ponto de vista sobre o mundo; o espectador, que não somente observa, mas que é capaz de pensar a si mesmo por meio da experiência da arte e, mais particularmente, da imagem. Além disso, se interessa a esta pesquisa um jogo do olhar ao qual a arte nos convoca – e que nos convida, também, a pensar o si mesmo – é porque vejo a sala de aula como um ambiente bastante rico para a exploração desse jogo.

Assim, é a partir dessas inquietações, agora desdobradas, que emerge o objetivo desta pesquisa: discutir de que maneiras é possível, hoje, falar, pensar, escrever e criar imagens sobre si no contexto escolar – particularmente, no da educação infantil – em diálogo com obras de artistas contemporâneos, inseridas em experiências e práticas pedagógicas e metodológicas de pesquisa.

Desse modo, pensando o objetivo de forma mais ampla, a presente investigação pergunta-se sobre o lugar do si, ou sobre os lugares a partir dos quais somos convocados a pensar sobre o si hoje. Para tanto, elejo duas instâncias: a escola, uma vez que o processo investigativo é feito com um grupo de crianças pequenas, inseridas no contexto da educação infantil; e a arte contemporânea – mais propriamente, alguns artistas que, a meu ver, promovem formas singulares de pensar o *si*: Arthur Bispo do Rosário, José Leonilson, Rosana Paulino e Anna Bella Geiger.

O critério de escolha desses artistas está ligado ao fato de que cada um deles, de modo muito particular, articula em seu trabalho questões a respeito das formas de ser sujeito na atualidade. Considero que, por meio de seus trabalhos, eles oferecem ao olhar maneiras de como esse “si” é pensado em suas poéticas, valendo-se de linguagens inventadas nas quais imagem, escrita e objetos contaminam-se permanentemente. Os artistas que escolho, ainda que de formas distintas, convidam-me a pensar modos pelos quais a arte nos provoca e nos instiga a voltarmos para nós mesmos, a fazermos um trabalho sobre si, tal como propunha Foucault, a partir do estudo das práticas de si. Mais do que isso, eles nos permitem pensar possibilidades de *produzir* o “si” por meio da arte.

Nesse sentido, desenvolvi uma pesquisa com crianças, no intuito de investigar formas de desenvolver um trabalho sobre si mesmo mobilizado pela arte. Trata-se de uma pesquisa realizada com uma turma com a qual já vinha trabalhando desde o início de 2015 no Bairro Cristal, em Porto Alegre, na Escola Municipal de Ensino

Fundamental Aramy Silva. São crianças com idades entre 5 e 6 anos, em um grupo de meninos e meninas do Jardim B.

Dessa forma, o presente trabalho procura compartilhar com as crianças obras que me inquietam enquanto artista e professora, estabelecendo, a partir desses encontros, convites para que se pense o *si* – nesse caso, o *si* das crianças. Mas, ao partir das minhas inquietações enquanto docente e artista, eu mesma sou levada a exercer um trabalho sobre mim, colocando-me a pensar o exercício de ser professora de artes não somente como transmissão de saberes, mas como partilha e criação conjunta de mundos possíveis. É assim, portanto, que também procuro estabelecer diálogos com outros educadores, que porventura possam vir a se sentir provocados pelos encontros entre as crianças e a arte, sobretudo no que diz respeito às potências da arte para pensar o *si*.

Para dar conta dessas discussões, na primeira seção deste trabalho busco tratar das concepções de infância e de criança. Para tanto, opto por percorrer alguns trabalhos que me permitiram traçar deslocamentos e distintos modos de olhar para esses sujeitos e para essa experiência. Para tanto, embaso-me em algumas concepções teóricas de Pereira (2012), Masschlein (2008), Larrosa (1998) e Peixoto (1992). Também procuro debater aqui as múltiplas possibilidades investigativas no que tange à criação de sentidos com a arte à luz dos estudos de Sarmiento (2005), valendo-me, para tanto, de sua discussão acerca dos conceitos de imaginário e de culturas infantis.

A segunda seção apresenta os artistas desta pesquisa e os insere nas discussões a respeito das confluências entre arte e vida na arte contemporânea. Essa discussão se faz importante na medida em que busco mostrar a matéria mesma que tornou possível um diálogo entre o grupo de crianças e as obras dos artistas que mobilizaram as estratégias pedagógicas e metodológicas da pesquisa.

Na terceira seção, com o objetivo de aprofundar os conceitos teóricos centrais do trabalho, procuro discorrer sobre a emergência das práticas de *si* no trabalho de Michel Foucault, a fim de investigar, a partir disso, algumas problemáticas a respeito das formas de constituição de *si* mesmo pelo sujeito. No diálogo com esse autor, procuro pensar os modos de se colocar em jogo consigo mesmo a partir da arte. Para tanto, interessam-me as práticas de *si* ligadas à escrita, naquilo que nos permite estabelecer relações com as possíveis formas de escrita e, sobretudo, de inscrição de *si* mesmo hoje, no diálogo constante com o outro.

Na quarta seção, apresento as estratégias metodológicas. Para isso, estabeleço três marcos centrais que me permitem melhor apresentar os processos de escolha e de ação operados com as crianças: o primeiro deles trata das tensões experimentadas enquanto professora que investiga sua própria sala de aula. O segundo marco refere-se à “arquitetura” das proposições metodológicas lançadas ao grupo de crianças com quem trabalho – e que, para mim, implicou em um processo de curadoria educativa ou o que chamei de *conversadoria*. Por fim, o terceiro marco opera nas fronteiras entre ser professora-pesquisadora-artista e nas implicações disso para as atividades pensadas com as crianças.

A seguir, encaminho-me para as análises do material produzido no campo de pesquisa, organizadas a partir de duas subseções. A primeira delas é motivada a partir de um procedimento fotográfico que, durante os encontros, “deu errado”: a cianotipia. Se a fotografia deveria nos revelar uma imagem com traços definidos, quando ela “dá errado”, ela nos dá a ver meros borrões, manchas. Diante disso e da tentativa de buscar contornar as “imagens da ausência” que o procedimento que “deu errado” nos trouxe, foi possível perceber, na fala das crianças, histórias de si também marcadas por ausências. Tais histórias foram analisadas por meio do conceito de imagem de si (MARCELLO, 2008) em desdobramentos teóricos que se embasam na escrita de si da antiguidade clássica, sobre a qual Foucault se debruçou. A partir de Peixoto (1992), busquei tensionar a discussão perguntando de que forma poderíamos ver o invisível das imagens em uma atitude ética para com elas.

Na segunda subseção de análise, elejo o modo como o operador “tempo” se fez constante no trabalho com as crianças em seu diálogo com as propostas que a elas trazia: tempo da imagem, tempo da infância. Ancorada nas leituras sobre o cuidado de si em Michel Foucault, procuro pensar as urgências do presente no que diz respeito às formas de relação com as imagens hoje, bem como sua produção no espaço escolar. Para tanto, lanço-me na articulação teórica do conceito de ética das imagens em Peixoto (1992) e do conceito de imediatez, em Marcello (2008), procurando pensar, com cada um desses autores, nas formas pelas quais as crianças respondem às urgências do presente a partir da sua relação com as imagens e com o tempo dessas imagens.

Por fim, na última seção, ao concluir este trabalho, faço uma retomada dos momentos que nos conduziram a outras formas de relação consigo e com as imagens de si, pautados em distintos modos de operar com o tempo, com o espaço e com o outro.

Em tais momentos, alguns paradoxos instauraram-se no que diz respeito às maneiras de se conduzir no tempo e no espaço escolar: acredito que é neles que reside a potência dos nossos encontros, naquilo que eles se configuram como formas de criação com a infância e com a arte.

INFÂNCIA E PRODUÇÃO DO SI A PARTIR DA ARTE: ENCONTROS, DESLOCAMENTOS, OLHARES



*Elise Siegel. In the room of dream/dread, I abrupt awake clapping.*²

A imagem que abre essa seção, *In the room of dream/dread, I abrupt awake clapping* (2001), é parte de uma série de trabalhos de Elise Siegel, na qual a artista retrata crianças em cenas um tanto incógnitas. A montagem em questão sugere, talvez, algum tipo de jogo, embora não saibamos dizer precisamente qual. As crianças de Siegel parecem ter sido surpreendidas por quem entra na sala e, imóveis, têm suas palmas e expressões congeladas. A cena é muda e estática, tal qual as faces das crianças, que direcionam seus olhares para a entrada da sala. O título parece nos sugerir um sonho ou pesadelo da artista. Não sabemos se se trata de um sonho ou de uma memória – ou

² Imagem de instalação na Jane Hartsook Gallery, 2001. Oito figuras em cerâmica em dimensões reais em cadeiras de madeira. Dimensões variáveis.² Fonte: Site da artista. <http://elisesiegel.com/>

se, no sonho, a artista via-se como uma criança ou como uma adulta adentrando um espaço cheio de crianças. Os sentidos podem ser feitos por aquele que entra na sala.

Ao me imaginar entrando na sala onde se encontram as crianças de Siegel, penso em uma situação que me permite estabelecer relações com a entrada na sala de aula, tanto como professora, quanto como pesquisadora, ou na posição de professora-pesquisadora. Como na cena que trago aqui, há sempre um universo de significações e linguagens do qual não participamos, no qual somos o outro, o desconhecido, o estranho, enquanto também vemos o grupo de crianças como os outros, os desconhecidos, os estranhos.

A presente seção busca tratar dos encontros que se estabelecem nesta pesquisa; encontros entre esses “estranhos”: a arte e a infância, a pesquisadora e as crianças. Acredito que esse é o primeiro desafio que assumo nesta pesquisa: falar desses encontros e de como busquei promovê-los.

Para isso, inicio aqui pelos conceitos de criança e de infância, que, a princípio, me são os outros, os desconhecidos, embora as crianças com quem eu trabalhe me sejam já conhecidas, justamente por serem alunas e sujeitos de pesquisa. E se faço isso é porque, como professora e como pesquisadora, não consigo compreender separadamente o conceito de infância e o de pesquisar com crianças, assim como também não compreendo minha prática enquanto professora separada de um processo de pesquisa. Nesta seção, portanto, gostaria de percorrer algumas investigações que, na maneira singular de se efetivarem, me permitem pensar uma forma de se relacionar com crianças que não se separa do próprio conceito de infância, este, por sua vez, múltiplo, plural, histórica e culturalmente contingente. Nesse sentido, compartilho da visão de Pereira (2012, p. 23), que aposta numa “indissociabilidade [o que não significa, portanto, sinônimo] entre os conceitos de infância e crianças, entendendo as crianças como categoria social constituída por sujeitos concretos e a infância como a experiência que lhes é própria”.

Para dar conta disso, gostaria de debater algumas pesquisas nas quais os *encontros* entre as crianças e a arte dão a ver formas particulares de produzir e se de relacionar com as imagens. Selecciono essas pesquisas pois, nelas, as formas de promover encontros – nos modos de olhar para o que é ou foi produzido a partir deles e também na maneira de se relacionar com as crianças – me apontam para algo aqui fundamental: a constituição de uma ética relacionada à infância e às imagens que delas e

a partir delas produzimos no trabalho investigativo. Acredito que essas pesquisas, por operarem com o conceito de infância de modo singular, têm em comum a característica de nos oferecerem outros tipos de olhares: olhares das crianças sobre si mesmas, olhares nossos sobre elas, olhares delas sobre o mundo, olhares delas sobre nós, olhares compartilhados, olhares sobre as coisas que nos propomos olhar juntos. E, ainda, olhares delas sobre outras crianças, sobre as suas famílias, sobre as suas comunidades, sobre a vida, sobre as pequenas coisas do cotidiano. Mais precisamente, ao lançar meu olhar sobre pesquisas recentes com crianças, encontro em pesquisadores como Brandmiller (2015), Bello (2016), Horn (2010), Weiberg (2016), Delavald (2013) e Borges (2013) a criação de formas muito particulares de se lançar na direção das crianças, nos diferentes contextos em que se encontram.

Em Horn (2010), Brandmiller (2015) e Bello (2016) encontramos três pesquisas completamente distintas, mas que, em comum, buscam criar metodologias que favoreçam os diálogos entre grupos de crianças de diferentes contextos. Nessas pesquisas, os pesquisadores atuam como mediadores dos diálogos, que talvez também pudessem ser entendidos como uma forma de *correspondência*. Trata-se de desenhos, cartas e vídeos trocados entre crianças do campo e da cidade (HORN, 2010); vídeos, fotografias e outras produções visuais trocadas entre crianças das cidades de Cumuruxatiba (BA) e Porto Alegre (RS) (BRANDMILLER, 2015); fotografias e foto-diálogos trocados entre crianças da Colômbia e do Brasil (BELLO, 2016).

Esses pesquisadores operam com o par deslocamento-encontro na medida em que, num sentido literal, deslocam-se entre as distâncias espaciais e contextuais dos lugares onde pesquisam, encontram-se *com* e promovem encontros *entre* diferentes grupos de crianças. Assim, por meio da própria metodologia de pesquisa, tais trabalhos produzem olhares sobre as crianças mas também as convidam, no uso de materiais visuais, a produzir olhares sobre si mesmas e sobre as crianças com quem trocam esses materiais. Neles, coloca-se em atividade uma dinâmica que implica em deslocar o olhar sobre o outro e sobre si mesmo, no qual se destacam os percursos singulares pelos quais os sujeitos encontram, de certo modo, formas de se narrar, de falar de si – entendidas como formas de colocar o próprio olhar em jogo, de perscrutar caminhos (de si, do outro) por meio do olhar.

Weiberg (2016), Delavald (2013) e Borges (2013) apresentam três situações de pesquisa em escolas do Município de Porto Alegre e, partindo disso, propõem encontros

entre as crianças e a arte, mais precisamente a arte contemporânea, mediados pelas pesquisadoras. Nessas três situações, as pesquisadoras desenvolvem formas particulares de atenção para com os sentidos, na busca de pensar, cada uma à sua maneira, “o que pode a arte” (WEIBERG, 2016) no espaço escolar. Ao mesmo tempo, é importante dizer que as pesquisas de Weiberg (2016) e Delavald (2013) se desenvolvem junto a grupos dos quais também haviam sido professoras: no caso de Weiberg, em plena atuação junto ao grupo do qual era professora de artes.

Em Delavald (2013), o olhar da pesquisadora repousa nas potências dos momentos nos quais as crianças estão diante das imagens das obras dos artistas, principalmente no contato com elas no espaço do museu: momentos de admiração, de estranhamento ou de contemplação. Sua prática requereu um ouvido atento, que se perguntava sobre a produção de sentidos presente também nos silêncios das crianças – que, nesse caso, dizia respeito, de modo especial, ao ressoar da arte no olhar infantil.

Borges (2013) desenvolve uma metodologia que busca promover trânsitos de sentidos a partir de objetos do cotidiano, brincando com a funcionalidade desses materiais, a partir de um grupo de obras de artistas selecionados por ela e na medida em que operam na lógica da apropriação e da transposição de sentidos. Neste estudo, destaco o olhar cuidadoso da autora ao focar o gesto das crianças no campo da investigação das imagens fotográficas que compõem uma espécie de ensaio visual que nos acompanha na leitura.

Junto à turma da qual é professora de artes, Weiberg (2016) investiga as possibilidades de criação por meio do desenho a partir do que chama de um “laboratório de negociação”: é por meio da experimentação de formas de desenhar que não dizem respeito a desenho como representação do real que se instauram dinâmicas de desestabilização do olhar. A partir do conceito de sala de aula entendida como “laboratório de negociação”, a autora questiona-se a respeito das possibilidades de pensar o si mesmo, bem como de abertura ao mundo e ao outro.

Ao trazer esses pesquisadores, encontro formas muito diferentes de *estar com* as crianças e também de buscar, junto a elas, modos muito particulares de produção do olhar por meio da arte. Como vemos, há diferentes modos de se deslocar e há diferentes papéis exercidos por esses pesquisadores, como também diferentes espaços nos quais essas pesquisas se realizam, sendo o espaço escolar apenas um deles. Desses materiais, a relação particular e cuidadosa que os pesquisadores estabelecem para com o olhar na

condição propositiva para as crianças se faz decisivo: na escolha dos materiais e nas formas de interação com as crianças, suas práticas investigativas apontam não apenas para a formação do olhar dos sujeitos de pesquisa, mas se faz também *com* esses sujeitos, na companhia deles, por meio de um *estar juntos*.

Voltando aos encontros que promovo nesta pesquisa, eles se desenvolvem na escola, assim como em Delavald (2013), Borges (2013) e Weiberg (2016). Como referido, o presente trabalho é feito junto a um grupo de crianças da educação infantil, inseridas no contexto de uma escola municipal de ensino fundamental da qual, assim como Weiberg (2016), também sou professora. Dizendo de outra forma, a relação que estabelecemos aqui é a de professora e alunos – ainda que o que se busque também seja pensar a escola como o espaço da relação que desenvolvemos e, por que não, também um espaço de (re)criação dessas mesmas relações e do próprio caminho a ser trilhado. Em alguma medida, agrego-me a esse grupo de trabalhos em uma mesma preocupação: a urgência de possibilitar à própria experiência pedagógica uma abertura de sentidos que parta, principalmente, da espera, da escuta, da desestabilização, da disponibilidade, da vulnerabilidade, enfim, da abertura para as incertezas.

A partir disso e com a ajuda desses trabalhos, fui construindo um caminho por meio do qual penso a própria escola – uma instituição tão marcada por relações aluno-professor – e, mais precisamente, da escola fundamental, um espaço reinventável, de criação conjunta e de convívio; um espaço para o vazio, para as incertezas e para o criar juntos como forma de, a um só tempo, educar e pesquisar. Para tanto, pergunto: que concepções de infância nos amparam quando nos lançamos nesse desafio pedagógico-investigativo? É possível pensar a própria infância como um vazio, ou seja, esvaziar-se das pré-concepções que fazemos sobre as crianças?

Ao me indagar sobre os vazios que circundam o conceito de infância, gostaria de retomar uma discussão feita por Larrosa (1998): para este autor, a infância é enigma, inquietude, incerteza, questionamento, vazio, que tentamos domar, aprisionar, controlar, fazendo-a objeto de nossos estudos. Na vasta produção de conhecimentos sobre a infância, ela tem sido objeto de uma relação entre o que sabemos e o que *ainda* não sabemos sobre ela. A medicina, a psicologia e a educação, entre tantos outros campos, parecem a cada vez conhecer as especificidades dos modos pelos quais as crianças se desenvolvem, aprendem e dominam a linguagem – e isso na intenção de melhor responder ao que seriam “suas necessidades”. Ainda assim, e para muito além da

academia, assume-se, de algum modo e ainda que no senso comum que a publicidade e a indústria de consumo voltadas para o público infantil parecem, da mesma forma, saber do que as crianças gostam ou não.

Contudo, Larrosa nos propõe um olhar sobre a infância, para além dessas relações de saber / não-saber sobre ela, mas que a enxergue pelo viés do que a faz ser um *outro*:

pensá-la à medida que sempre nos escapa: à medida que inquieta o que sabemos (e a soberba da nossa vontade de saber), à medida que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder e à medida que coloca em questionamento os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la) (LARROSA, 1998, p. 70).

Se há concepções possíveis para falar de infância hoje, uma delas é a da infância que nos escapa. Exatamente por isso, a infância nos convida a nos lançarmos no vazio das incertezas da pesquisa, percorrendo as suas instabilidades, ou seja, percorrendo justamente o não-sabido. Mais do que mero deslocamento teórico, entendo que se trata aqui de uma atitude ética, neste caso, radicada no ato mesmo de assumir e percorrer incertezas.

Percorrer incertezas, na pesquisa com crianças, tem relação com a discussão a respeito do *caminhar* na pesquisa, tal como proposta por Masschelein (2008). Como metáfora, o gesto de caminhar converge não para a chegada a um lugar predeterminado – lugar idílico ou terra prometida – mas para o modo mesmo de se fazer nômade, sem destino preciso, onde a própria ação é que desenha os trajetos, produzindo, pois, uma outra forma de olhar para si e para o mundo. Nessa relação, o que nos impulsiona a caminhar, o que nos conduz, é, paradoxalmente, “algo que ainda não foi dado”, que “sai se apresentando ao longo do caminho que estamos seguindo” (Idem, p. 39). Nesse caminhar errante, é preciso, portanto, estar atento: às paisagens, às estradas e ao presente. No cruzamento entre infância e pesquisa, entendo que, da mesma forma, o caminhar nos conduz a trajetórias errantes, muitas vezes ainda inexistentes. Ao resolver fazer uma pesquisa com crianças, penso que também estou assumindo o compromisso de andarilhar de mãos dadas com elas, percorrendo as incertezas que a pesquisa enquanto *estar juntos* promove. Ao mesmo tempo, caminhar também tem a ver com colocar o olhar em jogo, deslocar-se para fora de si, procurar *ver* de outra forma; ver de outra forma tanto a infância quanto as imagens que, contemporaneamente, a constituem e produzem. Entendo, nesse sentido, que o caminhar da pesquisa envolve, igualmente,

tomar a própria infância como *paisagem* (PEIXOTO, 1992): percorrê-la procurando, nas imagens que produzidas por ela e oferecidas a ela, as marcas quase imperceptíveis dos gestos, as singularidades produzidas em um tempo único.

O que implica pensar a infância como paisagem? Implica, num primeiro momento, o entendimento de paisagem como aquilo que nos convida a *caminhar*, a observar seus silêncios, seus vazios, os respiros poéticos que oferece ao mundo. As paisagens não são imagens da ação, mas, antes, da *desaceleração*; são imagens que nos convocam a outras formas de (re)ligação com o mundo (PEIXOTO, 1992).

No intuito de pensar, junto a essas questões, outras possíveis formas de *desaceleração* e de *religação* com o mundo, gostaria de trazer aqui a discussão a respeito das formas de constituição do imaginário e do brincar infantil nos estudos de Sarmiento (2005) – já que é a partir dessa relação que se encontra o entendimento acerca da escuta e do olhar sobre a infância e a arte na presente investigação.

Sarmiento estabelece uma contraposição bastante fértil entre os modos de olhar para a produção do imaginário infantil na modernidade. Para ele, a maneira como o imaginário infantil é visto nas correntes da psicologia da modernidade coloca-o em uma posição deficitária: “as crianças imaginam o mundo porque carecem de um pensamento objetivo ou porque estão imperfeitamente formados os seus laços racionais com a realidade” (SARMENTO, 2005, p. 2).

Em uma perspectiva sócioantropológica, o imaginário infantil é estudado em suas relações com as condições sociais e culturais que o produzem. A criança produz seu imaginário e suas linguagens permeada pelas culturas nas quais está inserida. Nisto, exercem papéis fundamentais o seu contexto social, os produtos culturais que são consumidos pelas crianças e suas relações com os adultos, com o meio e com seus pares.

Se a criança é o outro do adulto e possui formas particulares de produzir sua cultura, sua linguagem e seu imaginário, o que as distingue, o que as torna particulares, com relação às culturas adultas? Para Sarmiento (2005, p. 4), essa especificidade reside na “relação particular que as crianças estabelecem com a linguagem, através da aquisição e aprendizagem dos códigos que plasmam e configuram o real, e sua utilização criativa”. As crianças aprendem por intermédio de instituições como a família e a escola, mas também produzem seus conhecimentos a partir das culturas da infância. Por sua vez, as culturas infantis não exprimem um *déficit* linguístico, a ser superado por

instituições como a escola. Do contrário, as linguagens infantis expressam a competência das crianças em criar a partir dos códigos preexistentes.

Nessa perspectiva, as crianças são vistas como seres sociais e culturalmente ativos. Isto se contrapõe à concepção de criança como sujeito passivo e influenciável pela cultura de consumo, ou incapaz de criticar seu próprio contexto cultural. As crianças são, sim, sensíveis aos apelos da cultura de consumo (que é para elas produzida), mas, por outro lado, também possuem capacidades criativas singulares.

O ato da brincadeira possui laços estreitos com a forma da criança de ver o mundo. Brincando, a criança reelabora os sentidos do real e das experiências vividas. Os objetos e elementos de sua realidade e de sua cultura são deslocados espacial ou temporalmente, ou têm suas funções reinventadas a qualquer instante: uma garrafa de *Coca-cola* pode ser um microfone, uma nave espacial; os bonecos da *Liga da Justiça* podem ser, no imaginário infantil, uma família comum; um urso de pelúcia pode ser, em um instante, o marido da boneca *Barbie*, e minutos depois, um telefone.

Pensando a partir das contribuições de Sarmiento acerca do imaginário e das culturas infantis, e dos interesses desta pesquisa – que partem da elaboração de diálogos entre um grupo de crianças e obras de alguns artistas –, pergunto-me a respeito das relações que podem ser tecidas nestas situações. Assim, creio que um dos elementos mais ricos para pensar as aproximações entre a produção das linguagens artísticas e as linguagens infantis reside nos deslocamentos que tanto a arte quanto a brincadeira promovem. Tanto no brincar quanto no ato de produzir arte, encontramos o jogo de rearticulação e reelaboração da realidade e da transposição desses objetos do real para o imaginário. Artefatos do cotidiano como colheres, relógios, cadeiras e uma infinidade de outros objetos podem ser deslocados de suas funções originais, servindo ao prazer daquele que reinventa o mundo.

Pensando nisso, pergunto-me: que formas de reinvenção do mundo (e, sobretudo, de si mesmas) podem ser possíveis nas aproximações entre as crianças e os artistas desta pesquisa? Quem são os artistas que elejo para promover diálogos com as crianças? Para tratar dessas relações, faz-se importante a apresentação desses artistas. É sobre isso que trata a próxima seção.

ARTE COMO ELEMENTO MOBILIZADOR DO DEBATE COM AS CRIANÇAS



Deflagramentos de Situações. Artur Barrio, 1970.³

O objetivo desta seção é apresentar os artistas que me convidam a fazer da arte contemporânea elemento mobilizador de debates e práticas da pesquisa com as crianças. Faz-se importante salientar que, ainda que o objetivo de pesquisa não seja o de analisar, em si mesmos, as obras e os artistas, eles estarão a todo o tempo presentes na tessitura da escrita deste trabalho. As obras e os artistas dos quais me proponho a tratar constituíram um porto de partida para propor um tipo particular de diálogo com as crianças. E se posso *partir* deles é porque, penso e assumo como pressuposto que as obras que eles criam operam com sentidos precisos sobre o *si* (sentidos que, a meu ver, importam ao problema de pesquisa).

Início, pois, com uma imagem de Artur Barrio, com o intuito de falar do lugar singular que as obras ocupam nesta pesquisa. As obras que trago nos convocam a pensar o si e criar sentidos conosco e com o mundo. Tal como as obras do artista, o que

³ Deflagramentos de Situações. Artur Barrio. Registro fotográfico de ação, 1970. Fotografias de César Carneiro. Fonte: Blog do artista. <http://arturbarrio-trabalhos.blogspot.com.br/>

pretendi foi *deflagrar situações* – entre diálogos e proposições – junto ao grupo de crianças com o qual trabalho. Na obra intitulada *Deflagramentos de situações* (1970), o artista deposita, nas ruas da cidade do Rio de Janeiro, “500 sacos plásticos com sangue, pedaços de unha, fezes, urina, papel higiênico, meleca, modess, algodão, serragem, restos de comida, pedaços de filme, etc.” (JAREMTCHUCK, 2007, p. 44). A ação era feita exclusivamente pelo artista, que caminhava pelas ruas depositando os objetos – e, para isso, contou com os registros de César Carneiro, que buscava fotografar a reação das pessoas nos lugares onde os saquinhos eram depositados. As reações das pessoas frente às situações deflagradas eram as mais diversas: houve um homem que perguntou ao artista se se tratava de um despacho e que, ao saber que a ação era uma obra de arte, levou um dos sacos consigo; houve também uma senhora que ofereceu um sanduíche ao artista.

Deflagramentos de situações tinha como foco as interações que seriam geradas a partir da ação. Os passantes seriam, portanto, parte também do trabalho. Ao mesmo tempo, tratava-se de uma busca do artista em contestar o sistema de artes da época, por meio da utilização de materiais descartáveis, perecíveis, e de espaços não convencionais, como a própria rua.

Mas o que significa “deflagrar” situações? Em uma breve pesquisa em dicionários, encontro, para a palavra “deflagrar”, dois significados principais: o primeiro deles evoca a ação de arder com chama intensa, ou de algo que reage repentina e rapidamente com explosões. O segundo significado diz respeito a um surgimento ou início repentino de algo. Tais significados dizem respeito, portanto, tanto a um momento repentino no qual as coisas acontecem, como a um ardor, a uma “explosão”. É desse ardor gerado pelos processos de deflagrações que me interessam as imagens das obras dos artistas de minha pesquisa, em seu potencial de gerar encontros com as crianças com quem trabalho. Pergunto-me, assim, sobre as potencialidades, as marcas, as singularidades que alguns artistas nos trazem para pensar esses encontros e para, a partir deles, produzir relações de sentidos, *deflagrar situações*: de que lugares e situações particulares falam cada um dos artistas aqui selecionados? Que relações consigo estabelecem por meio das obras? E de que forma isto nos convida a criar sentidos?

Arthur Bispo do Rosário e José Leonilson têm em comum a forma como as instituições – psiquiátricas, em se tratando de Bispo, e hospitalares, em se tratando de

Leonilson –, deixam marcas profundas em suas formas de representar o mundo, o viver e o próprio corpo.

Arthur Bispo do Rosário foi um artista à margem do sistema de artes e ao mesmo tempo da sociedade, uma vez que passou boa parte de sua vida asilado em sanatórios. Dentre esses, destaca-se a Colônia Juliano Moreira, no Rio de Janeiro, na qual permaneceu internado, entre quarenta ou cinquenta anos de sua vida, e onde veio a falecer. Nesse período, o artista criou grande parte de sua obra e que, como ele próprio muitas vezes afirmou, era uma tarefa legada a ele por Deus, de recriar o mundo e todas as coisas existentes.

Durante o tempo em que permaneceu recluso, acredita-se que criou maior parte de seu trabalho nos sete anos em que permaneceu fechado em sua cela, ao ouvir uma voz que lhe disse: “Jesus filho, tranque-se num quarto e comece a reconstruir o mundo”⁴. Foi a partir desse momento que passou a produzir sua obra, que consistia em uma intensa atividade de coleção, criação e recriação de materiais que recolhia do ambiente do hospital psiquiátrico onde vivia ou que lhe eram doados. Eram canecas, talheres, sapatos, ferramentas, além de brinquedos e miniaturas que produzia. Esses objetos adquiriam novos sentidos e significados por meio de seu exercício de criação e recriação constante de si. Em seu processo de recriar o si, o mundo e o dia a dia do manicômio onde vivia, por meio do que coletava, diferentes processos se sobrepunham. Alguns desses utensílios eram recobertos por fios azuis ou inseridos em “vitrines” compostas de vários exemplares de um objeto. Em sua produção, encontra-se também bordados, feitos com fios obtidos a partir de lençóis, de roupas e de uniformes que encontrava no hospital. Os mesmos bordados, aliás, se faziam presentes em estandartes, nos quais inscrevia, em palavras e desenhos, tudo aquilo que sabia sobre o mundo, dividindo seus saberes em temáticas, como: tipos de moradias e meios de transporte existentes em diferentes países do mundo; esportes, seus principais times, e os times campeões dos principais torneios. Era por meio dos bordados que nomeava suas obras, identificava cada uma – ou boa parte delas – no intuito, talvez, de se fazer compreensível ao Deus que o encarregou dessa produção. No conjunto de todos esses processos, Bispo ressignificava os objetos, dava ao banal um *status* e um uso diferentes daqueles que os mesmos já possuíam: dos utensílios de uso cotidiano às roupas e

⁴ Arthur Bispo do Rosário. Série Vídeo cartas - Fernando Gabeira. Filme documentário. Direção Fernando Gabeira. 1985. Disponível na internet em: https://www.youtube.com/watch?v=x9wc-_XoCcw

tecidos, tudo era ressignificado, retransformado ao desejo do artista, ou da “voz” que dizia ouvir.

Dentre as suas obras, destaca-se o *Manto de Apresentação*. O *Manto* foi criado com a intenção de ser usado por ele no dia do Juízo Final. Era com essa vestimenta que o artista acreditava que deveria se apresentar a Deus. Por esse motivo, no interior do manto estavam bordados os nomes das pessoas que conheceu em vida, de todos os que era capaz de se lembrar. A parte externa, ornada com bordados e cordões, possui algumas relações com uniformes oficiais militares, com suas insígnias e bordados. Jaquetas militares também eram produzidas pelo artista. Um resquício, talvez, do tempo em que foi marinheiro, uma das tantas funções ocupadas por ele entre as longas interações.



*Moinho de Cana. Arthur Bispo do Rosário. Sem data.*⁵

⁵ Papelão, madeira, fios de algodão. Fonte: UAI - <http://www.uai.com.br/>

O artista cearense José Leonilson, por sua vez, nos oferece uma outra forma de perceber o corpo e a experiência de passar pelas instituições médicas. Após ter descoberto sua condição HIV positiva, Leonilson cria, em 1992, uma série de pequenos desenhos com tinta preta. Neles, o artista trata do cotidiano de medicações, pílulas, seringas e procedimentos médicos. A alguns desses desenhos, Leonilson nomeia com nomes de flores (como prímulas, margaridas), que, por sua vez, podem ser pensadas como representações também da morte.

No desenho intitulado “O Perigoso”, uma pequena gota de tinta preta na parte superior, ao centro do papel. O título, localizado logo abaixo da gota, nos dá uma “pista” poderosa para sondar os possíveis sentidos da obra. Por que uma gota de tinta pode ser perigosa? Ora, talvez não se trate de uma mera gota de tinta, mas talvez remeta a uma gota de sangue. Conhecendo um pouco mais do artista e de sua poética, a associação entre imagem e escrita nos dão as chaves para atribuímos nossos sentidos. “Perigoso”: assim Leonilson classifica o próprio sangue. A simplicidade com que o artista articula imagem e palavra nesse trabalho nos revela também o tom jocoso, irônico, que utiliza para falar da própria dor. Ele nos diz de um lugar e de uma situação muito particulares, nos oferece testemunhos do convívio com uma doença, para ele e naquele momento, devastadora, na proximidade da morte, com a fragilidade da vida humana. No entanto, mais do que isso, o artista consegue, por meio da sua linguagem, mostrar que esse lugar é também de resistência.

Representações do corpo no trabalho de Leonilson datam antes mesmo do artista ter confirmado ser soropositivo. Ele se constitui uma temática presente em toda a sua obra, desde a juventude, quando deu início à sua produção. O corpo é evocado a partir de vestimentas e panos costurados, por vezes também bordados, pela mão do próprio artista. Dentre esses trabalhos, destaca-se *Voilà Mon Coeur* (1989), que consiste em um pedaço de feltro no qual são bordados vinte e seis cristais lapidados, deixando a linha azul acinzentada à mostra. No verso de *Voilà Mon Coeur*, as linhas do bordado são aparentes. Junto a elas, estão inscritas as frases: “*voilà mon coeur, il vous appartient*” (aí está meu coração, ele lhe pertence) e mais abaixo, “ouro de artista é amar bastante”. Exposto na Galeria Luísa Strina no mesmo ano de sua produção, esse trabalho foi tema de uma conversa entre Adriano Pedrosa e Leonilson sobre a exposição dessa face amorosa do artista ao público (PEDROSA, 1998).



*Leonilson. Voilà mon coeur, 1990.*⁶

Expor o coração em uma galeria. Penso neste trabalho como uma excelente metáfora para tratar de uma temática que atravessa a obra de Leonilson, que é a das *relações*. Essa temática se faz potente sobretudo porque se trata de uma inserção de questões íntimas na esfera pública. Nesse sentido, penso que Leonilson, à sua maneira, soube levar seu trabalho artístico às últimas consequências do que poderia ser executar um trabalho sobre si por meio da arte, compondo algumas verdades sobre si mesmo no trabalho artístico, sem medo da exposição que isto poderia significar.

Nesse caso, falar do corpo, da experiência e do viver são apenas algumas formas de executar um trabalho sobre o si, das quais Leonilson e Bispo lançam mão por meio de suas poéticas. Elejo esses dois artistas por afinidade com os trabalhos que eu mesma desenvolvo como artista visual. Quanto a Leonilson, tive a oportunidade de trabalhar na

⁶ Leonilson. Voilà mon coeur. Bordado, cristais e feltro sobre lona 77 x30 cm, 1990. Foto: Eduardo Frapoint. Fonte: DALLA ZEN, Laura Habckost; ARIKAWA, Cristina Yuko. Material didático exposição Leonilson - Sob o peso dos meus amores.

exposição *Sob o Peso dos Meus Amores* (2012), na Fundação Iberê Camargo, na função de mediadora. Porém, o motivo maior para essa escolha reside no fato de que eles me fornecem, por meio de suas obras, excelentes recursos para pensar o *si* por meio de práticas pedagógicas na educação infantil, que é o objetivo deste trabalho.

Certamente há outras formas de ver o outro, ou de falar de si mesmo por meio da arte. Esta questão aponta para o paralelo arte/vida, questão de fundamental importância para a arte contemporânea. Apostando na atualidade e na importância da relação de inseparabilidade entre a arte e a vida, pergunto-me que outros artistas dinamizam essa problemática em seu trabalho, oferecendo-nos, de seu ponto de vista, formas particulares de pensar o “si”, ou até mesmo, deflagrando situações nas quais somos convocados a pensar em uma relação com esse “si”.

A busca de uma confluência entre arte e vida nas artes visuais data, pelo menos, de antes 1960, e não diz respeito a um só tipo de prática, mas a inúmeras formas que eclodiram em diferentes lugares do mundo e, com efeito, também na América Latina e no Brasil. Houve, naquele momento, uma busca de determinados artistas em romper com alguns conceitos hegemônicos a respeito da arte, como a separação em categorias tradicionais de pintura, escultura, desenho, entre outras. Houve, da mesma forma, a necessidade de romper com a separação entre teoria e prática – e não são poucos os escritos de artistas, em cartas, ensaios ou manifestos que tratam desse tema.

Podemos citar, por exemplo, o texto *O legado de Jackson Pollock* (1959), de Allan Kaprow, que faz uma nova leitura da obra de Pollock, inserindo-o numa lógica de abertura dos processos de inseparabilidade entre arte e vida (FERREIRA, COTRIM, 2006). Pergunto-me: de que forma as obras de Pollock, que se tratava, sobretudo, de pinturas, poderiam ser pensadas como instauradoras de um processo no qual arte e vida não se separam? Jackson Pollock foi um importante artista no cenário dos anos 1950 e 1960, nos Estados Unidos, criador da *action painting*. Nessa técnica, o artista abria suas telas no chão e, literalmente, nelas *adentrava*. A tinta automotiva que usava era respingada na tela, por meio de movimentos rápidos, que registravam o gesto do artista. O resultado era um efeito *all over*, no qual toda a superfície era completamente preenchida pelo gesto, por vezes resultando em camadas e mais camadas de linhas.



*Jackson Pollock em seu studio, 1950.*⁷

Para Kaprow, as pinturas de Pollock não tratam de texturas gigantes, mas de grandes dimensões nas quais nos perdemos no gesto do artista. O gesto, por sua vez, tem continuidade em nossa imaginação quando estamos diante de seus quadros. Por

⁷ Jackson Pollock em seu studio, 1950. Registro: Hans Namuth. Fonte: <http://www.aaa.si.edu/collections/container/viewer/Jackson-Pollock-in-His-Studio-by-Hans-Namuth--286112>

isso, os quadros de Pollock são, para Kaprow, ambientes que extrapolam os limites da superfície da tela e, portanto, deixam de ser pintura para pertencer ao espaço. Na esteira de Pollock, devemos tomar o espaço, o corpo e a vida cotidiana como preocupações da arte. Nessa lógica, e para alguns, as categorias tradicionais e hegemônicas de arte deixam de fazer sentido: “Jovens artistas de hoje não precisam mais dizer ‘Eu sou um pintor’ ou ‘um poeta’ ou ‘um dançarino’. Eles são simplesmente ‘artistas’”. (KAPROW, 2006, p. 45).

As relações feitas por Kaprow entre arte e vida a partir da obra de Pollock – bem como a inserção de objetos do cotidiano na arte, promovidas por Leonilson e por Arthur Bispo do Rosário – nos levam a pensar em um sem-número de linguagens e processos que se desenvolveram antes mesmo de Pollock ou Kaprow. Os trabalhos desses artistas se inserem em um contexto maior, e é precedido por procedimentos anteriores que dão início aos deslocamentos dos objetos comuns para as artes.

Por volta de 1915, o artista francês Marcel Duchamp, em atitude irreverente frente à arte, inscreve um trabalho em uma exposição sob o pseudônimo de R. Mutt. A obra inscrita consiste em um mictório de porcelana, que recebe o título de *A Fonte*. O artista cria, com isto, o conceito de *ready-made*, que consiste em extrair objetos cotidianos de seu contexto original, conferindo a eles o estatuto de arte (GALE, 2009).

O gesto duchampiano de inserção de objetos da vida cotidiana na arte é precedido pelos cubistas na colagem, por volta de 1912, com a inserção de papéis, tecidos, areia, entre outros materiais, em suas pinturas. Poucos anos mais tarde (1919), os dadaístas retiravam palavras e imagens de jornais e revistas, articulando-os na criação de cenas, ou mesmo de textos absurdos ou inusitados. É nesse contexto que eclodem linguagens como a *assemblage*, que, em processo análogo à colagem, junta objetos do cotidiano de variadas formas. Todas essas formas de colocar objetos comuns nas obras de arte marcam uma ruptura que diz respeito muito menos à parte física da obra – quais são os materiais utilizados para fazer obras de arte – do que à ideia nela contida. Muda-se o foco da aparência da obra para os deslocamentos que são promovidos a partir da inserção de objetos em outros contextos, articulando novos sentidos.



A Fonte. Marcel Duchamp, 1917, replica 1964⁸

O procedimento de Duchamp nos ajuda a pensar em uma forma de inscrição de si que aparece nas obras, tanto de Bispo quanto de Leonilson, uma vez que ambos os artistas executam a operação de retirar os objetos do cotidiano para inseri-los em suas obras. Na esteira de Duchamp, esses artistas se inserem em uma lógica operacional já institucionalizada no campo das artes e que data de quase cem anos atrás. Assim, retirar objetos do seu contexto original e inseri-los em uma nova lógica, no caso de Bispo e de

⁸ A Fonte. Marcel Duchamp, 1917, replica 1964. 360 x 480 x 610 mm. Tate Gallery. Fonte: <http://www.tate.org.uk/art/artworks/duchamp-fountain-t07573>

Leonilson, dizem respeito às formas por eles buscadas no intuito de expor sua relação com o mundo.

Esse procedimento tem relações com a ideia de *coleção*, tal qual pensada por Walter Benjamin (2009). Para Walter Benjamin, alguns princípios seriam fundamentais para que se constituísse uma coleção. Primeiramente, o objeto, para ser colecionável, precisa ser, antes de tudo, desligado de suas funções originais. Dessa forma, pode relacionar-se mais intimamente com os demais objetos, por meio das semelhanças. A coleção não é uma lista. Ela se constitui dos objetos, e não da listagem deles, sendo que cada um desses objetos “torna-se nesse sistema uma enciclopédia de toda a ciência da época, da paisagem, da indústria, do proprietário do qual provém” (BENJAMIN, 2009, p. 239). O colecionador é o detentor desses saberes, e tem como mais profundo encantamento “inscrever a coisa particular em um círculo mágico no qual ela se imobiliza, enquanto percorre um último estremecimento, o de ser adquirida” (BENJAMIN, 2009, p. 239).

Um duplo jogo é acionado: a peça “se perde” em meio às outras, mas também “emerge como uma ilha no mar de névoas que envolve seus sentidos.” (BENJAMIN, 2009, p. 239). O que motivaria o colecionador talvez seja sua “luta contra a dispersão” (BENJAMIN, 2009, p. 245) dos objetos no mundo – mais ainda, talvez, hoje, frente aos cada vez mais avassaladores processos de obsolescência programada. Ele seria uma figura de olhar distinto diante dos objetos, capaz de ver coisas que um proprietário profano não seria capaz.

Partindo disso, de que forma o procedimento de deslocar os objetos de seu contexto original, operando pela coleção no sentido aqui descrito, se relaciona com o trabalho de Bispo e Leonilson? Em Arthur Bispo do Rosário, por exemplo, a questão do cuidado que tinha com seus objetos é bastante especial. O espaço onde seus objetos eram guardados era imaculado, e nele ninguém podia entrar ou tocar, salvo com sua autorização. Da mesma forma, como nos lembra Dantas (2009, p. 98), não se podia retirar suas peças do espaço original, pois isso as colocava “em contato com o mundano, trazendo o risco de contaminá-la[s], corrompê-la[s]”. A respeito disso, podemos pensar na *imobilidade* à qual estão presos os objetos colecionados, no *círculo sagrado* em que estão inseridos – uma relação que também se faz ao lembrar a “luta” travada quando algum dos colegas da instituição psiquiátrica, funcionário ou visitante ousasse retirar qualquer uma de suas peças do lugar, sob qualquer hipótese, mas, principalmente, para

reinseri-la no mundo, com suas funções. Isso, de fato, quase aconteceu, nos relata Dantas (2009), com um dos chinelos de suas *assemblages*, não fosse o artista impedir um colega de tal feito, uma vez que isto significava “sujar”, profanar os seus objetos.

Por meio de suas coleções, Bispo cria uma narrativa de si mesmo. Se o artista define seu trabalho como “registros de sua passagem pela terra” (MACIEL, 2006, p. 297), ele também atribui a essas ações uma função autobiográfica. O Deus de Bispo o incumbiu de uma grande responsabilidade. E ao longo de sua vida, a produção intensa à qual se dedicou está cheia desses materiais, marcados pela gestualidade de bordados, escrita e amarrações. Os utensílios do cotidiano dos quais Bispo se apropria para fazer suas vitrines, em sua maioria, se assemelham muito uns aos outros, produzidos em escala industrial, em moldes ou formas que os fazem (quase) iguais. O que os personaliza, no entanto, é o gesto, gesto que se inscreve de duas formas: primeiramente, na retirada do artefatos do cotidiano e de seu contexto original. E, em seguida, na inscrição da gestualidade do artista, ou seja, nas amarrações que faz para afixá-los às placas, nas irregularidades e desalinhos que o gesto produz.

Podemos pensar as vitrines, os objetos recolhidos por Bispo, como uma forma de resistência à institucionalização à qual esteve submetido ao longo de sua vida, passando por diferentes asilos. Os objetos que recolhia eram aqueles de uso comum aos asilados, perdidos ou encontrados por ele, e que, assim, passavam a ganhar sua marcas. Ele passava a colecionar, possuir essas peças, de forma que, já na velhice, não ocupava mais uma cela comum, pois era preciso mais espaço para guardar suas coleções. Seu trabalho, portanto, o diferenciava, em um ambiente que procura tratar todos como iguais.



Talheres, Arthur Bispo do Rosário. sem data.⁹

⁹ 49 colheres de sopa, 10 de chá, 4 de café e 5 de sobremesa, 10 garfos, 6 facas de metais diversos e 2 caixas de papelão Hércules contendo 7 colheres cada uma; madeira, papelão, plástico, pregos, fita de tecido e fórmica. 137.00 x 47.00 cm. Museu Bispo do Rosário Arte Contemporânea/Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, RJ). Reprodução fotográfica: Vicente de Mello. Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10811/arthur-bispo-do-rosario>



El Puerto. Leonilson, 1992.¹⁰

Leonilson compartilha de duas questões que surgem na obra de Bispo, e que também o inserem na lógica da coleção. Primeiramente, é preciso dizer que esse artista também possuía suas coleções: de brinquedos, objetos e documentos (como bilhetes de

¹⁰ El Puerto. Leonilson, 1992. Bordado sobre tecido de algodão e espelho emoldurado. 23.00 x 16.00 cm. Coleção Família Bezerra Dias. Foto: Eduardo Frapoint. Fonte: DALLA ZEN, Laura Habckost; ARIKAWA, Cristina Yuko. Material didático exposição Leonilson - Sob o peso dos meus amores.

cinema, entre outros), hoje cuidadosamente catalogados pelo projeto que leva seu nome¹¹. Essa coleção se caracteriza, tal qual no trabalho de Bispo, como fragmentos de sua existência.

O segundo ponto que liga sua produção à de Bispo, no que diz respeito à lógica da coleção, trata do procedimento de deslocar os objetos de seu contexto original e submetê-los à sua poética, à sua gestualidade e à sua própria lógica. Na dupla operação que isola o objeto e insere nele a sua gestualidade, Leonilson também inscreve o si. Isto porque os objetos passam a constituir uma poética do corpo. Falar sobre si para Leonilson é falar sobre o corpo, sobretudo após o período de 1991, quando descobre ser soropositivo. Antes disso, porém, suas produções já apresentavam confluências entre corpo e obra, presente em aquarelas e pinturas. Agora, no entanto, esse sentido se amplia e se aprofunda, assumindo outros formatos, como a representação de si mesmo que faz por meio de desenhos e objetos, como em *El Puerto*, (1992).

Em *El Puerto* – um espelho de moldura laranja, muito comum em lojas populares de utilitários – é coberto por um tecido estampado por linhas verdes e brancas intercaladas. Bordadas pelas mãos do próprio artista, algumas informações fornecem pistas do que pode se tratar o objeto: LEO, 35, 60, 1.79, EL PUERTO. Nome, idade, peso, altura, ou, de outra perspectiva, alguns dados que revelam ou não a identidade do sujeito que cobriu intencionalmente o espelho. Contudo, é justamente esse ato que torna a imagem inquietante: se o espelho é, na história da arte, instrumento que possibilita a muitos artistas a execução do autorretrato, cobri-lo causa certa surpresa. Ao mesmo tempo, subverte a própria função do espelho, que é a de mostrar, de dar visibilidade. O artista não quer se ver e não quer ser visto. Ele revela-se no desejo de não se revelar, de manter-se oculto para si mesmo – e, de algum modo, para o outro.

Junto a *El Puerto*, outras representações de si por meio de objetos e desenhos se somam, e configuram, de certa forma, algo que se converte em uma coleção de sentidos, marcas e significados sobre o si. Para Maciel (2011, p. 36), o caráter colecionista do artista o insere em uma lógica de coleção e de inventário que, diferente da de Bispo, que procura fazer um inventário do mundo, “recusa a monumentalidade a ordem enciclopédica, em prol de algo [...] mais particular”, como se quisesse, no conjunto de sua obra, fazer “um diário do mundo em que viveu de sua história pessoal”. O caráter autobiográfico de seu trabalho se configura como uma forma de narrativa de si: é na

¹¹ Projeto Leonilson. www.projetoleonilson.com.br/site.php

“escrita” dessa espécie de “diário”, escrito com vestígios de uma existência – de sua própria existência – que o artista se lança ao olhar do outro.

Procurei tratar aqui das formas como Leonilson e Bispo nos convocam a pensar em nossa relação com os objetos do cotidiano por meio de suas obras. Dentre os procedimentos que estabelecem esse convite, está aquele que promove deslocamentos dos objetos de seus contextos originais e, com isso, provocam situações de estranhamento diante das imagens que produzem. Acredito que é nesse estranhamento que reside uma das maiores potencialidades das imagens para que, a partir delas, criemos nossos sentidos.

Para além desses dois artistas, duas artistas que, da mesma forma, promovem deslocamentos e que, por isso, interessam a este trabalho, quais sejam: Anna Bella Geiger, Rosana Paulino. Cada uma a seu modo, essas artistas buscam criar uma relação consigo e com o outro por meio da fotografia de si mesmas. Não se trata, no entanto, de quaisquer retratos ou autorretratos, mas de abordagens particulares da linguagem da fotografia, que implicam em jogos que operam com certa “quebra” da imagem. As fotografias são extraídas de seus contextos originais, por vezes perfuradas, personagens são transpostos de uma cena à outra, ou cenas totalmente inusitadas são justapostas, criando relações improváveis.

Na série fotográfica *Artes e decoração. O artista deve ser criado num ambiente cultural elevado* (1975), Anna Bella Geiger realiza fotomontagens com fotografias de si mesma inseridas em recortes de ambientes retirados de revistas de decoração. Somente um olhar mais apurado denuncia a falsidade da operação. Na série *Diário de um artista brasileiro*, do mesmo ano, a artista cria montagens de retratos seus com outros artistas famosos no cenário mundial, como Marcel Duchamp, Roy Lichtenstein, entre outros. Nelas, Geiger surge ao lado de Duchamp como sua noiva, ou entre Lichtenstein e a tela do artista, como se fosse sua modelo.



Ana Bella Geiger. *Diário de um artista brasileiro (fragmento)*, 1975.¹²

No que esses jogos implicam? De seu lugar de artista, mulher, brasileira, latino-americana, Anna Bella cria situações irônicas e de contestação: do lugar da mulher na arte, do lugar do artista brasileiro na arte, ou mesmo do *status* social do artista. Filha de imigrantes, a artista também questiona o que é ser brasileiro. Na série *Brasil Nativo/Brasil Alienígena* (1976-1977), ela cria um jogo de contrastes entre fotografias suas e postais nos quais o índio brasileiro é retratado. Se, de um lado, os postais trazem a marca de como o índio brasileiro era retratado e propagandeado à época, no cenário da ditadura militar do país, de outro, ao colocar-se nas mesmas ações, a artista constata o evidente fracasso de ser, ela mesma, o brasileiro nativo: converte-se em *Brasil Alienígena* (JAREMTCHUK, 2007). Assim, a constituição de si mesmo em um viés crítico e a recolocação desse “si” em outros lugares, revelando uma inadequação do

¹² Imagem 9 Ana Bella Geiger. *Diário de um artista brasileiro (fragmento)*, 1975. Registro fotográfico: Juliana Lima. Fonte: Fundação Vera Chaves Barcellos. Disponível na internet em: http://fvcb.com.br/?attachment_id=5225

sujeito representado, é a forma da qual Anna Bella Geiger lança mão para falar de seus lugares e “deslugares” como mulher, artista, filha de imigrantes.



Rosana Paulino, Série Bastidores, 1997.¹³

No trabalho da artista paulistana Rosana Paulino, é também a questão do seu lugar que é reivindicado, por meio da linguagem da fotografia. Rosana questiona acerca do lugar da mulher negra nas representações do feminino presentes na história do Brasil. A artista, negra e de origem humilde, aprendeu o ofício da costura e do bordado com a mãe, que por muito tempo desenvolveu a função de bordadeira (PAULINO, 2011). As costuras e imagens do feminino, bem como fotografias de álbuns de família, constituem elementos significativos em seu trabalho. Na série *Bastidores* (1997), cópias de fotografias de rostos mulheres negras, provenientes de álbuns da família da artista, são

¹³ Rosana Paulino, *Série Bastidores*, 1997. Imagem transferida sobre tecido, bastidor e linha de costura. 30cm. Fonte: Site da artista. <http://www.rosanapaulino.com.br>.

traspostos para tecidos. Presos em bastidores, os tecidos são bordados: sobre as bocas, por vezes, sobre os olhos das mulheres. Trata-se, segundo a artista, de marcas de uma violência silenciosa a que é submetida a mulher negra no Brasil – e, portanto, de marcas históricas e sociais – marcas que pertencem não só ao tempo da escravidão, como também ao nosso tempo.



*Rosana Paulino, Parede da Memória, 1994.*¹⁴

Em *Parede da Memória*, 1995, retratos de álbuns de família da artista são transferidos para o tecido por meio da serigrafia. Costurados, preenchidos, como pequenas almofadas, estes retratos estão dispostos lado a lado, em uma parede. As costuras ligam poeticamente as fotografias, e oferecem à artista um meio de dialogar

¹⁴ Rosana Paulino, *Parede da Memória*, 1994. Instalação. Fotografias em tecido nas dimensões 8 x 8 x 3 cm cada. In: *Istoé - Artes Visuais. O acervo diante do espelho*. Publicado em: 03/02/2016. Disponível na internet em: http://istoe.com.br/445569_O+ACERVO+DIANTE+DO+ESPELHO/ Acesso em junho de 2016.

com a própria história. Penso que é nesse diálogo com a própria história, bem como a recorrência a temas que lhe são caros, como o seu gênero, a sua cor, que permitem a Rosana executar um trabalho sobre si mesma por meio da arte.

Ao trazer mais detalhadamente as produções de Bispo, Leonilson, Anna Bella Geiger e Rosana Paulino, busco destacar a maneira como cada um, a seu modo, nos convida a olhar mais apuradamente para as relações que estabelecem consigo e com o mundo; o jeito como executam, de certa forma, um trabalho sobre si, sobre sua história, que não se separa de uma relação com o outro – sabendo que esse “outro” pode ser o mundo, podem ser as mulheres da família de Rosana Paulino, pode ser eu mesma ou podem ser os meus alunos.

O que busquei tratar nesta seção diz respeito aos meios pelos quais, em Leonilson e Arthur Bispo do Rosário, o tensionamento entre imagem, palavra e objeto presentes em seus trabalhos pode ser visto sob a ótica de uma escrita que se faz imagem de si mesmos, ou de uma imagem que se faz escrita de si. No que diz respeito aos trabalhos de Anna Bella Geiger e Rosana Paulino, por sua vez, percebo que existe uma segunda inscrição que se faz nas fotografias: trata-se da intervenção que as artistas realizam sobre os registros fotográficos, inserindo ali o seu gesto, na tentativa de se compor entre o que existe, o que é dado e o que está por se fazer.

Entendo, assim, que o “si” com o qual esses artistas estabelecem relações tão caras e tão particulares, nos permitem pensar em um conceito que Michel Foucault já trabalhou, em especial, no que diz respeito aos seus últimos estudos. Se falo de formas de falar, pensar, escrever e criar imagens sobre si mesmo, acredito que é de grande importância dinamizar, na presente investigação, o conceito de *práticas de si*. Dentro de um grande universo de práticas de si aos quais Foucault se debruçou, elejo operar, prioritariamente, com o conceito de *escrita de si*. Mais propriamente, minha busca está em compreender de que maneira o trabalho desses artistas pode ser visto como uma escrita de si que se faz na atualidade, no presente, na contemporaneidade – o que pode ser resumido pela seguinte questão: de que forma escrita de si pode ser pensada hoje? Ou, de que forma a arte contemporânea pode ser pensada como escrita de si? São essas questões que busco desenvolver na próxima seção.

A PROPÓSITO DA PROBLEMÁTICA DO SUJEITO EM FOUCAULT E DAS PRÁTICAS DE SI

O objetivo desta seção é apresentar um dos conceitos-chave desta pesquisa: o conceito de *práticas de si*, ao qual Michel Foucault dedicou-se em seus últimos estudos. Quanto a isso, e já de início, duas considerações parecem fundamentais. A primeira delas é a de que as práticas de si dizem respeito a um universo bastante amplo de práticas, de maneira que nos interessa operar especialmente com aquelas estudadas por Foucault a partir de textos da Antiguidade Clássica. A segunda é a e que, veremos, nesse período histórico, as práticas de si – ainda que sejam “de si” – diziam respeito a uma relação de cuidado que o sujeito tinha consigo, mas que, igualmente, implicava relações específicas com o outro.

O estudo e discussão desse conceito se fazem importante na medida em que opero com uma noção de um si que se produz nas relações com o outro, e por meio de uma prática permanente. É partindo desse pressuposto que se quer elaborar as práticas deste trabalho: investigando as formas pelas quais podemos pensar a nós mesmos diferentes do que somos, porém junto ao outro. Situando essa discussão junto aos sujeitos com quem pesquiso – as crianças do Jardim B –, pergunto-me: de que formas o convívio com o grupo e o contato com a arte pode ser pensado à luz das *práticas de si*? Quais as implicações disso para que pensemos as práticas na Educação Infantil, no contato com a arte?

Se Foucault investigou as práticas de si na Antiguidade Clássica, foi no intuito de pensar sua atualidade. Ou seja, foi porque convocado por questões do presente que o autor se deslocou, historicamente, para os dois primeiros séculos de nossa. Que questões do presente seriam essas? Aquelas que dizem, ainda que indiretamente, que as formas pelas quais o sujeito se produz e é produzido são contingenciais e não fixas. Com base nisso, interessa-me pensar, à luz dos estudos de Foucault, sobre o modo como também a arte pode nos convidar a exercer um trabalho sobre si mesmo, num exercício semelhante àquele ligado às práticas de si operadas por Foucault. Faço essa escolha por considerar a arte uma ferramenta potente no exercício de olhar para si mesmo e também para o outro, já que pode ser tomada, também, como ferramenta de diálogo.

Para tanto, penso que se faz importante, primeiramente, expor como emergem as práticas de si nos estudos de Foucault, ainda que de maneira resumida. Mais

precisamente, proponho-me a problematizar de que forma esse *si mesmo* é pensado por Foucault em sua relação com as *práticas de si*.

A temática do sujeito é, de fato, um tema tão presente quanto constante nos estudos de Michel Foucault (FOUCAULT, 1995). Pode-se dizer que o autor preocupou-se, ao longo de sua trajetória, com as relações entre o sujeito e a verdade. Isso significava indagar-se a respeito de como o sujeito se torna o que é por meio das mais variadas experiências com a verdade, mediado pelas instituições com as quais se relaciona e nas quais está inserido. De formas distintas, essas problemáticas o levaram ao estudo da história da loucura, da psiquiatria, das instituições de confinamento, da sexualidade, no intuito de investigar as formas pelas quais o sujeito é *constituído* nesses contextos (FOUCAULT, 2004).

Ortega (1999), um dos principais comentadores da obra de Foucault, aponta que se costuma dividir a produção desse autor em três diferentes momentos, a partir de três eixos temáticos. De maneira bastante resumida, frequentemente se traduz o pensamento foucaultiano de forma isolada e, mais do que isso, compartimentada: o primeiro, a *arqueologia* (1961-1969), eixo de trabalho no qual o autor teria se dedicado ao estudo sobre conceitos como o de *verdade e saber*. O segundo, a *genealogia* (1971-1976), investido no aprofundamento sobre a questão do *poder*. O terceiro e último, então, voltado para a problemática do *sujeito e o si* – tema que encontra suas raízes a partir de 1978, já no segundo volume de *História da Sexualidade*, até morte do autor, em 1984. Obviamente que essa sistematização, para nós, converge não na aposta de uma mera passagem de um eixo a outro por Foucault, mas, de acordo com Ortega (1999, p. 37), numa tentativa de compreender, nos limites e interesses desta investigação, nos “deslocamentos *dentro* de um mesmo eixo”. Mais propriamente, interessa-nos, sobretudo, o movimento que ocorre no final do trabalho de Foucault, no qual se dá a passagem da temática do poder para a do sujeito e o si. Nessa passagem, o foco do estudo de Foucault está na construção de uma relação consigo mesmo pelo sujeito por si mesmo – nas formas pelas quais o sujeito se volta para si mesmo, em uma atitude que implica o movimento de pensar e produzir a si mesmo.

A relação particular que é construída do sujeito consigo é encontrada por Foucault no estudo de textos tão diversos quanto *Alcibiades*, diálogo de Sócrates escrito por Platão, além daqueles de pensadores como Epicuro, Epicteto, Sêneca, Marco Aurélio e Plutarco. Podemos ver, nesses textos, exemplos práticos de como esses

autores da filosofia clássica se preocuparam em construir uma ética do cuidado de si, que implicava no cuidado com os outros. Assim, pode-se dizer que temos uma primeira relação importante: o conceito de práticas de si está inarredavelmente atrelado ao de cuidado de si.

O preceito do cuidado de si, que tinha importância fundamental no contexto da pólis greco-romana, possui diferentes implicações em *Alcibiades* com relação aos outros textos de que trato aqui. Em *Alcibiades*, diz respeito a uma finalidade política e a uma fase específica da vida: a passagem da adolescência para a vida adulta, enquanto, nos demais períodos, trata-se de uma regra que perpassa todos os momentos da vida dos sujeitos (FOUCAULT, 2006).

A leitura que Foucault faz do *Alcibiades* mostra que Sócrates está preocupado com a forma como seu discípulo Alcibiades está se ocupando de si, tendo em vista a proximidade da idade adulta e, com ela, o desejo de governar a cidade. O texto aponta para a questão do cuidado de si em um contexto bastante específico, que é aquele do governante, que, para saber cuidar das questões da cidade deve, antes, bem governar a si mesmo, sua vida, sua casa (GROS, 2012). Por sua vez, o trabalho de Sócrates como filósofo também diz respeito a uma atitude de interrogar os cidadãos sobre a forma estão tomando conta de si mesmos (FOUCAULT, 2006). Trata-se de uma atitude ética inerente ao trabalho do filósofo no contexto da pólis.

Contudo, é em um sentido mais amplo que a questão surge nos textos de Epicuro, Marco Aurélio, Sêneca. Nesses autores, cuidar de si perpassa todas as idades do homem, não estando vinculado somente ao final da adolescência e à política, como é o caso de Alcibiades. O cuidado de si, quando pensado por meio de *práticas de si*, contribuiria para formar um tipo de conhecimento sobre si. Mas esse conhecimento, por sua vez, não seria um fim em si mesmo ou o conhecimento pelo conhecimento: haveria ali uma valorização dos saberes da medida em que se podem colocar em prática na vida dos cidadãos da pólis (FOUCAULT, 2006). Dizendo de outro modo, esse “conhecimento” poderia ser usado para pensar “princípios de ação”. Exemplo disso, temos em *Tratado da Cólera*, de Sêneca, um exercício ligado ao cuidado de si: o “exame de consciência noturno” (GROS, 2012, p. 323), no qual o sujeito repassa as ações do dia, no intuito de “redefinir princípios de ação” (Idem, p. 324). Nessa prática de si, há uma relação singular do sujeito com uma verdade que é *sua* e na medida em que executa um *trabalho sobre si*. Não se trata da busca de uma verdade externa a si

mesmo, nem tampouco de um mero saber que vai transformar o sujeito naquilo que ele *deve ser*, mas de uma busca constante pela transformação de si, de um pensar e repensar a si mesmo por meio de práticas diárias e paulatinas (ORTEGA, 1999; MARCELLO e FISCHER, 2014). Ou seja, busca-se o cuidado de si em atitudes práticas, na medida em que elas se oferecem como marcadores decisivos para uma transformação de si.

Assim, cabe salientar que o trabalho sobre si mesmo, que a transformação de si, se faz no intuito de exercer um deslocamento: daquilo que se é àquilo que se pode vir a ser. Não se objetiva, por meio desse exercício de conversão, permanecer o mesmo, mas de transformar-se como sujeito. Cuidar de si, nesse sentido, diz respeito a um trabalho que nunca cessa. Por esse motivo, constitui uma atitude que é, ao mesmo tempo, ética e estética diante da vida (HERMANN, 2005), já que nisso reside o intuito de fazer-se, todos os dias, por meio de suas ações, “melhores, belos, obras de arte mesmo” (MARCELLO e FISCHER, 2014, p. 172).

Penso que é importante pormenorizar cuidadosamente os termos que trago nessas relações afim de estabelecer que não se tratam de sinônimos. Falei aqui de *práticas de si, cuidado de si e conversão a si*. O cuidado de si diz respeito à relação que o sujeito estabelece consigo, por meio de práticas de si. Já as práticas de si, na qualidade de exercícios do cuidado, implicam em diferentes formas pelas quais o sujeito se volta a si mesmo. No estudo dos textos clássicos, Foucault (2006) encontra diferentes expressões que dizem respeito à conversão a si: retornar a si, voltar-se a si, fazer um retorno sobre si, entrar em si mesmo, retirarmo-nos em nós mesmos, retirarmo-nos em lugar seguro. É, pois, sob um conjunto diverso de expressões, que a ideia da “conversão a si” se complexifica: “não se trata simplesmente, como na ideia, por assim dizer, ‘nua’ do cuidado de si, de prestar atenção a si mesmo, de dirigir o olhar a si ou de permanecer acordado e vigilante em relação a si mesmo” (FOUCAULT, 2006, p. 302); mais do que isso, todos os esforços de conversão a si tratam de um deslocamento, de uma trajetória, de um movimento.

A fim de melhor elucidar o que se impõe ao “retorno a si”, Foucault nos traz a metáfora da navegação, na qual estão presentes as ideias de um *deslocamento* e de um *retorno*. Nela, uma e mesma questão: deslocar-se de um ponto a outro em uma trajetória que é o si mesmo. Esse deslocamento tem como objetivo chegar a um porto, a um lugar seguro, ainda que ele esteja envolvido com uma trajetória incerta, que é a própria vida.

Uma vez que se trata de uma trajetória de si para si mesmo, o porto, o ponto de chegada não é senão que o si mesmo.

Para desenvolver a relação entre a metáfora da navegação e a constituição de si, o autor estabelece um paralelo com a *Odisséia*, de Ulisses. Isto nos permite pensar no deslocamento como uma espécie de viagem: nela, com todos os seus riscos – de se estar distante de casa, distante das relações conhecidas com o mundo – o sujeito se impõe o exercício de tentar ser diferente do que é, trilhar caminhos desconhecidos, para, então, distante de tudo o que conhece, pensar e recriar as relações consigo mesmo.

Faz-se importante tecer algumas considerações a respeito dessa relação consigo no trabalho de Foucault, a fim de retomar algumas questões-chave da discussão acerca das práticas de si, que nos ajudam a melhor compreender como se dá a relação entre o “sujeito” e o “si” no contexto das práticas de si greco-romanas e sua importância para esta pesquisa. Pode-se dizer que, para Foucault, o si reside nessa relação do sujeito consigo – justamente como algo que constitui a sua subjetividade. Subjetividade que não se faz isoladamente, senão que permeada pelas relações do sujeito com o mundo.

Assim, tomando como ponto de debate as questões de fundo que sustentam as discussões acerca da produção de subjetividade, considerando as discussões foucaultianas aqui tecidas, é que busco pensar nos temas deste trabalho. Mais propriamente, tomo como pressupostos os seguintes elementos: 1) a ideia de que a produção de subjetividade não se separa de um cuidado de si, mediado por práticas de si; 2) de que a noção de si mesmo é sustentada por uma transformação, paulatina e constante, do sujeito por si mesmo, no longo e árduo processo (trajetória) de retorno a si; 3) de que, como afirmado já no início desta seção, tais práticas menos do que se efetivarem como exemplos lineares a serem repetidos hoje, nos permitem pensar outros jogos possíveis de criação de si mesmo.

É nesse sentido, então, que entendo que, de modo especial, o trabalho de artistas como, por exemplo, Leonilson e Bispo do Rosário permitem pensar os modos como são postas em tensionamento as relações que eles mesmos criam consigo e com suas experiências e vivências singulares. Daí a perguntarmo-nos: de que forma pode-se dizer que esses artistas executaram certos movimentos no pensamento e na arte, colocando-se em jogo consigo?

No caso de Bispo, penso em uma relação consigo que se estabelece em um contexto institucional, que é o do manicômio. As experiências de vida de uma pessoa

que permaneceu por volta de 50 anos em uma instituição como essa são, sem dúvida, marcadas por esse contexto. Ao fazer um movimento de conversão de si para consigo, ao produzir a si mesmo por meio da sua linguagem, Bispo estava também (se) inscrevendo nos objetos, o seu gesto, a sua caligrafia. Em contrapartida, nos bordados, muitos deles feitos com os fios das roupas de uniformes desfeitos, inseria fragmentos da Colônia Juliano Moreira. O artista fazia da clausura, do quarto que habitava, ambiente de criação.

A relação entre o sujeito e a sua experiência poderia se dar por meio de uma forma de posicionar-se frente ao mundo que se transfigura em linguagem. Em Leonilson, esse posicionamento transparece até mesmo na marca do gesto que inscreve nos bordados, nos desenhos, nos tecidos que lhe serviam de suporte. O gesto do artista joga com a oposição entre a delicadeza das matérias: tecidos, linhas de bordar; e com um alinhavo e um bordado que, parece, em certos momentos, apressado, grosseiro, urgente, como em *Voilà mon coeur* (1989). Talvez essa dinâmica de oposição entre a fragilidade dos materiais e a marca forte da gestualidade, que ocorre nesses momentos, fosse uma forma que encontrava para falar de temáticas que tratam de seu lugar no mundo. Temáticas talvez, a meu ver, tão urgentes, quanto o próprio gesto, e que dizem respeito a si mesmo e ao seu tempo, e sua condição como ser humano: as relações amorosas entre dois homens, a temática da morte, da doença e de um corpo que sucumbe à doença.

Por meio dos trabalhos e artistas aqui destacados, encontro algumas pistas importantes relativas a tipos particulares de “conversões de si para si” que a imagem pode promover na arte contemporânea. Mais do que isso, creio que as formas de pensar o si mesmo por meio da arte poderiam ser transpostas, inclusive, ao contexto escolar, propondo-nos outras formas, ao menos, distintas daquelas que, nesse espaço, tradicionalmente somos convocados a pensar a si. Refiro-me, como exemplo, a métodos como o da autoavaliação: na contramão desse tipo de prática, os meios que busco não tratam de formas de *avaliar* o sujeito, com base em pressupostos do que poderia ser considerado correto, ou do que se espera que ele tenha feito ou faça. Trata-se, sobretudo, de buscar formas de pensar-se diferentemente não só daquilo que se espera, mas também daquilo que se é.

Pergunto-me, por esse motivo, quais as potencialidades do ensino de artes na escola que permitem aos sujeitos ir além das imposições e das regras institucionais,

resistir, produzir-se como pessoas – e mais do que isso, criar pontos de discussão, por meio da arte, que favoreçam outra forma de intensificação de si na relação com o outro?

Penso que as contribuições de Foucault no que diz respeito ao sujeito e ao si para a educação e, em especial, para o ensino de artes, estão na recusa do mero conhecer, ou do mero conhecer a si mesmo, e também da não aceitação dos modelos prontos: tanto para o sujeito, quanto para o si. A recusa do que está dado implica, por sua vez, em um trabalho de criação sobre si mesmo. Por esse motivo, penso que se faz necessário, no trabalho pedagógico, tratar das diferenças entre os sujeitos da educação como potencialidades criadoras, ao contrário de buscar enquadrá-los naquilo que tradicionalmente se espera dos sujeitos inseridos nos contextos escolares. É claro que essa busca implica muitos desafios. Considero que talvez o maior deles seja a minha transformação como professora, de quem também se espera, no senso comum e como fórmula ainda presente, mesmo já tão desgastada, uma atitude, um comportamento “de professora”, relacionados a práticas de disciplina e de “controle” sobre a turma.

Sendo assim, pergunto: que conexões podemos estabelecer com esse sentido de um cuidado que se estabelece consigo e com a infância, mediado pela arte no espaço escolar? Por que esse trabalho sobre si mesmo se faz tão importante?

Entendo que as proposições pedagógicas e metodológicas desta pesquisa convergem com o sentido dado à discussão sobre a metáfora da “viagem” ou de deslocamento, referida anteriormente, em direção a novas formas de traçar os caminhos do si e os caminhos em direção ao outro – aqui as crianças com quem trabalho e os artistas com os quais dialogamos. Ao colocar o mapa dessas relações sobre a mesa, traço uma rota que percorre os caminhos das possibilidades de criação de si existentes nas obras dos artistas que aqui seleciono – que, por sua vez, são pensadas à luz dos escritos de Foucault, precisamente no que diz respeito a um tipo específico de prática de si, nesse caso, a *escrita de si* – tema central da próxima seção.

ESCRITA COMO LUGAR NO PENSAMENTO – DAS FORMAS DE PENSAR O SI

Dentre as inúmeras práticas de si estudadas por Foucault, uma delas interessa-me em especial, qual seja, aquela ligada à escrita de si. Segundo Ortega (1999), pode-se dizer que Foucault, ao longo de sua vida, fez da própria escrita uma prática tal como

aquela operada pelos gregos na qualidade de prática etopoiética. Para o autor, Foucault entende que “escreve-se para transformar-se, e nisso consiste a atividade etopoética da vida” (ORTEGA, 1999, p. 57). O termo *etopoiética* deriva de uma série de palavras de origem grega e surge, em Foucault, a partir de suas leituras de textos de Plutarco e Dionísio de Halicamasso:

Ethopoiên significa: fazer o *êthos*, produzir o *êthos*, modificar, transformar o *êthos*, a maneira de ser, o modo de existência de um indivíduo. É *ethopoiós* aquilo que tem a qualidade de transformar o modo de ser de um indivíduo (FOUCAULT, 2006, p. 290).

Foucault encontra, nos textos de Epicteto, uma forma de escrita associada à meditação, a um pensamento sobre ele mesmo, que “reativa o que ele sabe, torna presentes um princípio, uma regra ou um exemplo, [em que o sujeito] reflete sobre eles, assimila-os, e assim se prepara para enfrentar o real” (FOUCAULT, 2004, p. 147). Tal afirmação também nos permite dizer que a escrita de si na Antiguidade Clássica se constituía como um trabalho que não implicava apenas o *pensamento* acerca da realidade, mas também em uma *atitude* (MARCELLO e FISCHER, 2014), uma vez que objetivava a transformação dos sujeitos. Ou, dizendo de outro modo, que pensamento e ação eram, pois, inseparáveis. Para compreender melhor como se daria a transformação de si por meio da escrita, é importante descrever aqui duas das principais formas de escrita de si existentes na Antiguidade, que são os *hupomnêmata* e as *correspondências* – pelo menos tal como descritas por Foucault.

O significado da palavra grega *hupomnêmata* pode ser encontrado em dicionários e enciclopédias, como lembrete, memória, nota, comentário, anedota. Usada no plural, os *hupomnêmata*, na Grécia antiga, eram escritos na forma de um caderno de anotações, guia de conduta, livro da vida nos quais se procurava captar aquilo que já foi dito, lido, escrito, pensado por si ou por outrem, como forma de constituição de si. Não se tratava de um mero diário, no qual se procura relatar acontecimentos ou memórias, nem tampouco de uma relação depositária com o conhecimento. Tratava-se, num sentido mais amplo, de escritos sobre o cotidiano, de saberes que se produzem no ato mesmo de escrever, sem com isso isolar a escrita de uma prática inarredável, ligada àquela da leitura. Esses escritos poderiam ser lidos posteriormente, utilizados para a meditação sobre si. Por esse motivo, Sêneca, por exemplo, se refere a eles como uma

escrita da alma, como se escrever fosse realizar uma escrita interior (FOUCAULT, 1992).

Uma das formas de compor a escrita de si, que não se resumia à mera narrativa sobre si, consistia em reescrever, reinterpretar, reler, por exemplo, sobre um autor que se leu, um discurso que se ouviu. Nessa forma particular de escrita, não era imprescindível compreender a totalidade do que era dito ou lido, mas era fundamental que se estabelecesse, a partir disso, um diálogo consigo e com os outros: mais uma vez, leitura e escrita como processos inseparáveis. Ou seja, era fundamental que as frases, textos, trechos selecionados (seja de um autor, ou, mais amplamente, algo que se ouviu ou que se pensou) pudessem servir como uma verdade para aquilo que se afirma, para as circunstâncias vividas. Foucault (1992) seleciona duas diferentes passagens em Epicteto e Sêneca, nas quais ambos aconselham aos seus discípulos e correspondentes a fazer uma seleção de passagens de textos que lhes pudessem servir como verdades para a vida. Sêneca, por exemplo, diz a Lucíolo que leia sempre “escritores de reconhecida autoridade” (FOUCAULT, 1992, p. 142) e que se retire de suas leituras “um pensamento próprio para digerir esse dia” (FOUCAULT, 1992, p. 143). Essa passagem evidencia a necessidade de que os excertos, quando escolhidos, estivessem relacionados à vida e aos fatos do cotidiano.

Foucault relaciona a escrita dos *hupomnêmata* a três metáforas bastante férteis para entender a importância de como esses escritos operavam na constituição do sujeito, ambas relacionando a escrita ao corpo, em seu sentido literal. A primeira delas compara a escrita ao processo de *digestão*, no qual o sujeito, ao transcrever as suas leituras,

se apossou delas e fez sua a respectiva verdade: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida ‘em forças e em sangue’ (*in vires, in sanguinem*). Ela transforma-se, no próprio escritor, num princípio de ação racional (FOUCAULT, 1992, p. 144).

A segunda metáfora é vista em Sêneca, por meio da imagem das batidas de um *coração*. Ou seja, ao relacionar o que se lê ao que se escreve, recomendava-se que se fizesse isso de forma a que o conjunto das leituras selecionadas e as verdades que elas expressam pudessem ser apropriadas de modo a assumirem uma unidade, semelhante a como ocorre com as batidas de um coração: “Num mesmo coração há vozes altas, baixas e medianas, timbres de homem e de mulher” (FOUCAULT, 1992, p. 144): não há, nesse som uníssono, a distinção das vozes que o compõem.

Além disso, nos escritos da alma, ou mesmo em nossa própria alma, Sêneca sugere também, utilizando uma terceira metáfora, a da *filiação*, que os ditos e escritos apropriados não fossem reconhecidos de todo por sua fonte primária, mas que pudessem a ela se assemelhar, tal como os filhos se assemelham aos pais, em função de suas características genéticas. Dizendo de outro modo, era necessário que se pudesse reconhecer a gênese do pensamento-escrita por meio da semelhança, mas também que as ideias ali selecionadas compusessem o corpo das verdades mais amplas sobre as quais se escrevia (nesse caso, as verdades do próprio sujeito).

A segunda forma de escrita de si na Antiguidade Clássica sobre a qual Foucault se debruça refere-se às *correspondências*. Tratava-se de cartas geralmente enviadas como forma de aconselhamento, exortação, consolo, auxílio, de um mestre a um discípulo ou amigo ou colega.

As cartas poderiam conter alguns textos ou reflexões dos *hupomnêmata*, que, ao serem enviadas a outra pessoa, constituíam-se, portanto, em uma forma diferente de diálogo. Mais do que isso, as correspondências constituíam uma relação mais intensa com o outro por meio do texto, podendo ser uma forma de compartilhar, com o mestre ou com o amigo, muitas das reflexões e meditações que eram feitas nos *hupomnêmata*.

As cartas, assim como os *hupomnêmata*, não correspondiam a uma espécie de narrativa de si. Havia nelas, antes, um exercício de abertura ao outro, no qual o sujeito busca, a um só tempo, no gesto mesmo da escrita, compor e revelar sua alma a um outro, que, junto a ele, também se mostra, se dá a ver. Aquele que escreve se faz presente ao destinatário, muitas vezes, por meio do procedimento de narrar a si mesmo, mas não sendo reduzido a isso. Dentre as formas de narrar-se, uma delas se fazia repassando as ações de um dia a quem recebia a carta. Os acontecimentos narrados não eram escolhidos por sua importância imediata, mas pela forma como, em seu conjunto, se constituíam como um modo de ser, como permitiam, por sua exposição cotidiana, compor um sujeito que, a todo o tempo, se autoexamina, exerce sobre si uma atenção e um cuidado com seu corpo e sua alma. Assim, mais importante do que fatos em si, era o regime de abertura instaurado por sua descrição: dar-se a ver ao outro por meio da escrita.

O que aproxima esses modos particulares de escrita, investigados por Foucault ao retomar as técnicas de si na Antiguidade Clássica? O que os distingue, os separa? Como já referido, os *hupomnêmata* se estabelecem como uma “recolha de coisas lidas e

ouvidas, e suporte dos exercícios de pensamento” (FOUCAULT, 1992, p. 160), mas não são, diretamente, narrativas de si. As correspondências contemplam narrativas da relação consigo, mas na exata medida em que se oferecem ao olhar do outro, estabelecendo uma troca, na qual o sujeito observa-se a si mesmo. Em ambos os casos, no entanto, se estabelece uma relação consigo mesmo e com o outro. Se nos *hupomnêmata* a relação que se dá com o outro lido ouvido por meio da escrita já é, sim si, é uma forma de diálogo; nas correspondências, por sua vez, a relação ativa, com a presença constante do outro, é de troca, na qual se faz presente o olhar daquele a quem se dirige a missiva, num ver e dar-se a ver mútuo. Como se percebe, no entanto, o mais importante nessas formas de escrita, desenvolvidas na Antiguidade Clássica, é que ambas objetivam a transformação de si mesmo na relação consigo e com o outro. O sujeito escreve para transformar-se, e por meio dessa transformação, é que tem acesso à verdade sobre si (ORTEGA, 1999; MARCELLO e FISCHER, 2014).

Ao estudar as práticas de si na Antiguidade Clássica, Foucault não está, com isso, propondo um “retorno aos gregos” (GRABOIS, 2011, p. 119), como já referido, mas o faz porque vê nessas práticas uma possibilidade de pensar a atualidade (ou, mais propriamente, quais seriam as práticas de si hoje, oferecidas a nós). Assim, elas se inserem no conjunto de práticas por meio das quais o sujeito é levado a estabelecer determinadas relações consigo não com fins de chegar a uma verdade única ou mesmo de correspondência a um modelo (como talvez sejam as práticas de si mais frequentes no tempo atual).

Dessa forma, ao trazer a escrita de si para o âmbito deste trabalho, interessa-me pensar o campo de possibilidades de *inscrição de si* disponíveis na cultura hoje. Se na Antiguidade Clássica a escrita era uma das formas pelas quais os sujeitos pensavam o si mesmo e, mais do que isso, se colocavam em jogo consigo, hoje temos um enorme contingente de meios – na cultura ocidental – que poderiam se oferecer como maneiras de colocar-se em jogo consigo. Ao dizer isso, não estou deixando de considerar as grandes lacunas históricas e culturais, entre outras tantas, que nos separam das práticas de si greco-romanas. Mas interessa investigar, por exemplo, como podemos dinamizar esse conceito, ou seja, pensá-lo em nosso tempo a partir de práticas que coloquem o sujeito em outras relações com o si e com a verdade.

Para tratar dessa forma de dinamização desse conceito, portanto, uma questão se faz crucial: de que forma estamos operando com a inscrição do si hoje? A arte

contemporânea, em especial aquela operada pelos artistas que aqui escolho, convida a criar caminhos possíveis de inscrição de si, que percorrem a escrita, mas também as imagens, os objetos do cotidiano. Nessas formas de inscrição do gesto nas matérias, é possível estabelecer diálogos com alguns elementos da escrita de si por meio dos quais os sujeitos buscavam criar outras formas de religação com o mundo.

Partindo de algumas relações que acredito ser possíveis de serem feitas a respeito dos artistas que aqui elejo, penso que tanto Leonilson quanto Bispo usavam, de certa forma, o seu próprio trabalho para criar a si mesmos. Isso se fazia, talvez, na própria forma de elaborar as suas linguagens, de buscar, mesmos nas matérias com as quais trabalhavam, possibilidades de tramar sentidos consigo, com os outros e com os espaços que habitavam. As linguagens de Leonilson e de Arthur Bispo do Rosário se fazem no gesto, no ato mesmo de produzir os bordados. As escolhas e materiais que surgem determinam novos procedimentos nas obras desses artistas. No caso de Bispo, podemos dizer que o ato de desfilar uniformes para obter seus fios nos fornece um elemento importante para compreender como esse artista produz a si mesmo, porque insere, de modo muito particular, elementos de sua vida, de seu contexto, em suas obras.

Da mesma maneira, a relação entre matéria, linguagem e verdades sobre si também existe na obra de Leonilson: a escolha por trabalhar com tecidos pode residir em vários fatores: seu pai era comerciante de tecidos. Os ofícios da costura e do bordado parecem resgatar da tradição das mulheres nordestinas, lugar onde nasceu. Por sua vez, esses elementos se tornam mais evidentes em seu trabalho, tendo descoberto a sua condição de soropositividade. É também por motivos alérgicos, o artista se volta mais para a produção com tecidos. A escolha das matérias não é mero acaso, mas antes configura a sua linguagem; uma linguagem que trata, por sua vez, dos modos como a doença passa a fazer parte de seu dia a dia. E nessa relação o artista produz a si mesmo, ao partilhar o seu cotidiano.

Mais do que isso, acredito que se podem estabelecer, aqui, algumas relações entre elementos mais específicos da escrita de si e os meios de inscrição de si desses artistas, que não se trata de formas de escrita em um sentido literal, mas que dialogam com a cultura que lhes é contemporânea, com as matérias, técnicas e recursos existentes em seus contextos.

Como já dito, a escrita dos *hupomnêmatas* consistia na recolha do que era lido, ou ouvido em um discurso para compor o próprio pensamento, executando sobre si um

trabalho filosófico. Se pensarmos na cultura atual, na qual somos soterrados pelas informações veiculadas nas redes sociais, compartilhadas sem nenhum critério, e às vezes nem mesmo lidas, nem mesmo questionadas, acredito que se faz urgente criar novas formas de composição do pensamento – e também do olhar para consigo hoje. Penso, ainda, que a arte poderia ser usada como uma espécie de “arma” contra o pensamento simplista e o crescente empobrecimento das imagens que nos circundam, e que não se oferecem como formas de pensamento, que não questionam os padrões, os estereótipos, as verdades da cultura do presente.

Nesse sentido, acredito que um artista como Leonilson criou para si maneiras muito particulares, muito delicadas de dialogar com as “verdades” desse mundo. E que também tomaram a forma de escrita. Leonilson era um artista que exercia uma prática constante de escrita como modo de pensar a si mesmo, em cadernos que podem ser vistos em coleções e acervos hoje. As páginas dos seus cadernos eram lugares habitáveis frente ao caos da sociedade contemporânea a si, diante das tensões do mundo e do viver. Ali as verdades eram postas em jogo: as verdades sobre si, das coisas ditas e ouvidas, as verdades de um mundo que não aceita as diferenças, que não aceita a *sua* verdade, a própria homossexualidade e, mais tarde, a própria doença.

Leonilson também criou outros meios de relação consigo, presentes em fitas cassete que costumava gravar, na forma de diário e também em pinturas, na superfície finíssima dos tecidos, das matérias. Foi ali que fez a sua verdade, contrastando-a às verdades do mundo, ao caos cotidiano, à intolerância a qualquer diferença de pensamento.

Também Arthur Bispo do Rosário buscou criar seus modos de dialogar com as coisas ditas, ouvidas, vistas e lidas. Para suportar a vida, para resistir ao próprio surto, o artista costumava confinar-se em seus aposentos na Colônia Juliano Moreira, onde se entregava à intensidade de sua obra. Junto às matérias com as quais fazia seus bordados, com os jornais, revistas, listas telefônicas – ou, em outras palavras, com os elementos que o presente lhe dispunha – Bispo inscrevia a própria história, mapeando os lugares por onde passara, a própria colônia onde vivia, bem como os nomes que o ligavam a pessoas, a lugares e a elementos da cultura que lhe era contemporânea.

Diante do surto, diante da doença, diante do caos do mundo e da não aceitação das suas verdades, das suas diferenças, os dois artistas se entregaram formas intensas de reificação dos sentidos com o mundo. Não eram precisamente formas de escrita em um

sentido literal, mas havia, ali, uma insistência do gesto, de inscrever, na forma das coisas e nas formas do mundo, as suas próprias marcas.

Para além da recolha do já dito, portanto, os *hupomnêmatas* consistem em formas de religar o homem com o mundo por meio do pensamento escrito. Mas também são pensados a partir da metáfora da *digestão* – o que os assinala não como meras cópias de textos ou dos pensamentos do outro, mas, sobretudo, como apropriação, no sentido de compor a si mesmo com as palavras lidas ou ouvidas. É nesse sentido que me imponho, aqui, o desafio de fazer dos processos desses artistas elementos para pensar as possibilidades de criar o si mesmo em um trabalho que aproxime arte e as crianças. É em alusão à escrita dos *hupomnêmata* como processo de digestão que, também eu, “mastigo” as obras vistas, aproprio-me de alguns elementos seus que me ajudam a nutrir o pensamento direcionado às relações éticas e estéticas diante da imagem no trabalho com crianças.

Além disso, tomando como elemento importante a esta investigação a constante presença do olhar do outro na escrita – e também na leitura – das correspondências, gostaria de pensar as formas de regime de partilha de [si ligadas ao olhar do outro] possíveis de serem feitas em meu contexto de trabalho junto às crianças. Se esses processos específicos de escrita consistiam, na Antiguidade, modos de colocar-se em jogo (consigo e com o outro) por meio do olhar, gostaria de buscar, na amplitude dos modos de inscrição de si possíveis hoje, aqueles nos permitam, também, criar dinâmicas de abertura e de exposição ao outro.

Neste estudo, colocar essas dinâmicas em exercício implicou buscar, no trabalho dos artistas que aqui seleciono, elementos que nos permitissem criar relações consigo e com o outro por meio da inscrição do gesto, do jogo do olhar e também de outras formas pensadas à luz da escrita de si. Dizendo isso, penso que cabe desenhar, aqui, um breve mapa dos caminhos que percorremos no presente estudo, que me ajuda a explicitar minha intenção ao utilizar elementos da escrita de si greco-romana para pensar os modos de inscrição de si também das crianças por meio do trabalho plástico. Desse mapa, temos como norte é o *si* – mais precisamente, as relações consigo e com os outros que podem ser estabelecidas, por meio de trabalhos que operam nessa mesma chave de leitura.

CONVERSADORIAS: DESENHANDO PERCURSOS METODOLÓGICOS NOS DIÁLOGOS ARTE-INFÂNCIA

O presente capítulo tem como objetivo tratar dos caminhos traçados na busca da criação de uma metodologia que toma como tema os encontros das crianças com a arte para o pensamento de “si mesmas”. Tal caminho se construiu no diálogo com outros pesquisadores, buscando suas perspectivas acerca do que é pesquisar *com* crianças, e mais especificamente, nas aproximações entre as crianças e a arte. Mais do que isso, é a partir desse diálogo que se originam três perguntas iniciais e que norteiam a criação da metodologia da pesquisa, considerando o grupo de crianças com o qual trabalho e com o qual lidei. A primeira delas coloca em jogo a separação entre os desejos da professora-pesquisadora e as demandas das crianças, na busca de investigar os hiatos e as confluências existentes entre as proposições feitas pela educadora e as demandas dos alunos. Algo que poderia ser resumido pela seguinte questão: que potências residem no espaço que se situa entre a *escuta* das pulsações dos alunos, em seu cotidiano, e as proposições que são dirigidas às crianças?

Em seguida, como segunda pergunta, problematizo o que é, afinal, criar uma metodologia de pesquisa e de trabalho com crianças para investigar o “si mesmo” – e que, com efeito, converge no sentido de argumentar em favor de um processo de curadoria educativa ou *conversadoria*.

Por fim, pergunto-me acerca de uma sobreposição de papéis – que ocorre não somente aqui, mas nas trajetórias docentes de muitos que vivenciam a inseparabilidade entre as funções de professores, pesquisadores, artistas. Volto-me, nesse sentido, à pergunta: quais as implicações dessas sobreposições de funções para as escolhas metodológicas que faço neste trabalho?

Obviamente que meu interesse aqui não é o de responder a cada uma dessas questões de maneira imediata e linear, mas tão-somente fazer delas elementos para alicerçar discussões (opções) metodológicas.

HIATOS, CONFLUÊNCIAS E POTÊNCIAS ENTRE *ESCU*TA E *PROPOSIÇÕES*: QUANDO A PROFESSORA FAZ DA SALA DE AULA SEU LOCAL DE PESQUISA.

Partindo do meu contexto de pesquisa, algumas perguntas me acompanharam durante o processo: o que é ser uma professora-pesquisadora que investiga seu próprio espaço de trabalho? Como se dá o processo de entrada no campo, ou o processo de apresentação da pesquisa, uma vez que já estou, de certa forma, inserida no grupo? Pergunto-me, também, a respeito da separação entre aquilo que, como pesquisadores da infância, desejamos pesquisar, e aquilo que é demandado pelos sujeitos de nossas pesquisas, que são as crianças. Que potências residem no espaço que se situa entre a *escuta* das pulsações dos alunos, em seu cotidiano, e as *proposições* que são dirigidas às crianças? Qual o lugar dos meus alunos, enquanto parceiros na investigação, quando delimito minhas propostas de trabalho?

As perguntas que aqui me faço dizem respeito a um caminho de pesquisa que se constrói alicerçado por diferentes leituras que advogam em favor de fazer pesquisa *com* crianças, e não simplesmente *sobre* crianças. Tal perspectiva teórico-metodológica corresponde a um campo multidisciplinar, dos Estudos da Criança: um campo que se constrói considerando-as crianças sujeitos sociais, que “negociam, compartilham e criam cultura com os adultos e seus pares” (DELGADO E MÜLLER, 2005, p. 351). Pesquisar nesse horizonte teórico diz respeito a uma atitude de pesquisa que se particulariza por uma busca tão difícil quanto fundamental que é a de produzir um trabalho em parceria com as crianças com as quais pesquisamos.

Esse produzir juntos, que diz respeito à pesquisa *com* crianças, lega-me alguns desafios teórico-metodológicos fundamentais, que perpassam todos os momentos da pesquisa. Talvez o principal e mais importante desses desafios diga respeito à presença da perspectiva infantil nos diferentes momentos deste trabalho: o lugar da criança quando planejo as atividades, quando lanço perguntas ao grupo, quando escrevo e reescrevo a própria pesquisa. Tais questões se fazem pertinentes de serem pensadas – sobretudo no momento em que me volto aos interesses desta investigação, que dizem respeito a pesquisar, com um grupo de alunos da educação infantil, que sentidos são criados pelas crianças sobre si mesmas em contato com as obras dos artistas que seleciono.

Na leitura de Pereira (2012), encontro algumas importantes contribuições para pensar os lugares dos sujeitos na pesquisa, bem como as singularidades dos encontros que são por ela promovidos – contribuições feitas a partir da perspectiva de Mikhail Bakhtin. Para esse autor, a pesquisa é um ato que instaura um *acontecimento*, um “processo dinâmico de interlocução e produção de sentido que implica em um modo de ser no mundo” (PEREIRA, 2012, p.17). Afirmar a *singularidade* da pesquisa como *acontecimento* é também pensar que cada um dos lugares ocupados na pesquisa são únicos, irrepetíveis, uma vez que “outra pessoa não a pensaria do mesmo modo, nem outro contexto daria vida a ela da mesma maneira” (PEREIRA, 2012, p. 22).

A noção de pesquisa como acontecimento me ajuda a problematizar as relações entre os sujeitos desta investigação – crianças e professora-pesquisadora; relações que atravessam as negociações de sentidos, os diálogos que se estabelecem no campo, as falas, os textos e as formas de operar. No ato mesmo de produzir sentidos com os grupos com os quais trabalhamos, há algumas implicações que se fazem importantes destacar desde já. Uma delas diz respeito a uma diferença de lugares na pesquisa; diferença que não pode ser esquecida, a fim de evitar com que façamos considerações ingênuas acerca do papel dos indivíduos que participam do estudo. Como nos lembra Pereira (2012), há uma relação de desigualdade no que diz respeito a esses lugares, mas que não pode ser vista como uma hierarquia natural ou óbvia. As crianças não partem do mesmo lugar que nós ao iniciar a pesquisa, uma vez que são nossas a iniciativa e as delimitações iniciais do trabalho. Problematizar esses papéis nos ajuda a desenhar a investigação, delimitar suas bordas, as formas de trabalho, as direções e decisões a serem tomadas.

A problematização dos lugares da criança e do pesquisador na pesquisa com crianças torna-se fundamental a qualquer estudo que conceba a criança como ser social, agente em seu meio e produtora de cultura, pois é somente por meio dessas relações que o trabalho se desenvolve. Meu lugar aqui é marcado como o de professora que perscruta seu próprio campo. Ao dizer isso, assumo uma intencionalidade nessa posição, que é ao mesmo tempo política e singular, a partir da qual me aproximo das crianças e desenho, com e *nas* interações com elas, os caminhos e descaminhos por nós tomados.

A escolha de trabalhar junto a uma turma na qual atuo como professora surge no ano de 2013, quando comecei a trabalhar com educação infantil. Desde então, tenho percebido as potencialidades das aproximações entre os alunos e a arte em diversas

situações. Ao produzir trabalhos plásticos junto aos grupos de crianças, comecei a perceber que essas atividades se assemelhavam a práticas de pesquisa: tratava-se, na maioria das vezes, da busca por algo que não sabíamos, da busca por metodologias de trabalhos. Mais do que isso, essas práticas me permitiam ampliar as possibilidades do que podia ser feito a partir dos encontros com as crianças e a arte na escola.

Considero, portanto, o ambiente da educação infantil bastante fértil para o desenvolvimento de um estudo com os alunos, em contato com a arte. A delimitação do tema da investigação também partiu do meu trabalho como professora. No contato com os diferentes grupos de crianças desde 2013, tenho pensado na arte como um tema bastante rico para a investigação de sentidos sobre o si mesmo dos alunos. E uma vez que esses pressupostos eram formulados somente a partir das relações que tecíamos enquanto alunos e professora, senti necessidade de elaborar os sentidos dessas trocas e estudar mais sobre isso, para então devolver aos sujeitos com os quais eu trabalhava.

Como já referido, o presente trabalho se constrói em parceria com 13 crianças em idades entre 5 e 6 anos da turma do Jardim B da escola Aramy Silva. Annelise, Alice, César, Hugo, João Victor, Izadora, Julia, Manu, Pyetro, Raissa, Ruan Vitor, Yasmin, Kalel, me ajudaram a compor esta pesquisa, que se desenvolveu ao longo de doze encontros no segundo semestre do ano de 2015, às terças-feiras, na ocasião das aulas de artes, nos dois períodos semanais destinados a esses momentos.

Trata-se de uma das sete turmas nas quais desempenho a função de arte-educadora nessa escola e, por esse motivo, já nos conhecíamos desde o início do ano, quando fomos apresentados pela professora Maira, titular da turma, conforme descrevo em um diário que mantenho desde esse dia.

“Olá, meu nome é Taila e eu sou professora de artes...”

“Quer dizer que teus pais não te castigaram bastante?” (Kalel) – referindo-se ao fato de “fazer arte”. Para eles, então, eu “fazia arte” ou, ainda mais, estava ali para “ensinar a fazer arte”.

Demorou um pouco para entender o que ele disse, mas depois compreendo, e proponho à turma que cada aluno se apresente dizendo o que mais pode ser arte para Si. Entre vários depoimentos, alguns um pouco previsíveis, outros inusitados, tenho respostas como:

- Um vestido!
- Pintar! [Com lápis, com tinta, com giz de cera,...].
- Fazer desenho!
- Um elefante!

- O coração!

A conversa tecida com as crianças marca um momento inicial dessa caminhada. Ela ocorre sete meses antes de iniciar a pesquisa e expõe as impressões iniciais das crianças a respeito da arte e o estranhamento manifesto por Kalel a respeito desse termo. O que as crianças entendem por arte? O que significava “fazer arte”? Esse é um questionamento importante a muitos professores e pesquisadores antes mesmo de iniciar o trabalho com arte – e que, às vezes, parecem ser tomados como dados, como se as crianças já soubessem o que fazer naquele espaço, naquele tempo. O interesse pelas impressões iniciais das crianças a respeito da arte também se manifesta na pesquisa de Borges (2012), sendo uma das perguntas norteadoras da autora ao tomar como tema de pesquisa os encontros entre arte e infância.

Para mim, as relações das crianças com a arte são – não somente neste trabalho, mas enquanto educadora –, a porta de entrada para que possamos criar juntos. É a partir dessas relações que consigo pensar os encontros e as proposições desta investigação. Por esse motivo esse encontro inicial chamou-me a atenção. A pergunta de Kalel é provocativa: aponta para uma relação entre a arte e a infância, ao brincar infantil e às brincadeiras mais inventivas, por vezes silenciadas pelos adultos. Ao mesmo tempo, arte pode ser tantas coisas! Pode envolver, como apontam as falas dos alunos, uma ação, (“pintar”), na manipulação de materiais (lápis, tinta...) e relaciona-se com o nosso imaginário, na produção de imagens: “um elefante”, “um vestido”, “o coração”...

A intenção de pesquisar com esse grupo já existia antes mesmo de conhecê-lo. Entretanto, passava a afirmar-se na medida em que desenvolvíamos nossos trabalhos nas aulas de artes. Pesquisar junto a uma turma que eu já conhecia, na qual atuava como professora, concedia-me uma posição privilegiada, uma vez que eu conseguia observar suas respostas a partir do que eu propunha e, a partir delas, criar estratégias para os encontros, conhecer suas rotinas, o funcionamento e a organização da escola, estabelecer vínculos com as crianças.

Ao mesmo tempo, a mesma posição diante desse contexto ofereceu-me alguns desafios, alguns desconfortos não previstos nos momentos iniciais deste estudo. Fazer uma investigação na escola na qual também sou professora está longe de ser um consenso entre professores e pesquisadores. Para Barbosa e Martins Filho (2009),

afastar-se das atividades docentes permite ao professor-pesquisador uma melhor análise dos dados, permitindo-lhe, nessa distância, estranhar aquilo que lhe parece familiar ou corriqueiro enquanto educador.

Essa questão é posta em discussão por alguns pesquisadores, que apontam para a complexidade das relações entre familiaridade e estranhamento na pesquisa com crianças, sobretudo quando o professor é também pesquisador. Partindo da própria experiência, Macedo (2012) nos aponta algumas tensões instauradas quando torna tema de pesquisa as letras de *funk* cantadas por seus alunos. Frente a isso, a autora nos indaga: “é possível deixar a pesquisadora do lado de fora da escola quando se pesquisam temas ligados ao cotidiano das crianças?” (MACEDO, 2012, p. 51). Para a autora, tal posicionamento corresponde a um estado de inquietação daquele que se deixa afetar pelas tensões do próprio meio. Pressupõe, ao mesmo tempo, uma escuta *propositiva*, porque não é possível, enquanto professora-pesquisadora, “ouvir” deixar-se afetar, afetar-se sem buscar alguns tensionamentos frente ao já dado, ao já posto.

Trata-se, portanto, de um olhar que estranha e que altera aquilo que observamos enquanto pesquisadores, como afirmam Kraemer et alii: (2005, p. 49): “(...) de certa forma, esse olhar modifica o objeto da pesquisa pelo modo como o encaramos”. Ou algo que, nas palavras de Pereira (2012, p. 24) se manifesta em forma de criação: “todo pesquisador cria, com sua pesquisa, uma intervenção na experiência da infância”. Tanto Kraemer, como Pereira me convocam a pensar na impossível neutralidade do pesquisador e na singularidade de minha posição enquanto professora que investiga o seu meio.

Essa ideia se faz presente no horizonte teórico da pesquisa-intervenção, que pressupõe um pesquisar como atitude singular do pesquisador (o que se opõe totalmente à ideia de neutralidade), na medida em que aquele que pesquisa promove intervenções no contexto pesquisado. Conforme explicam Pereira et alii (2012, p. 39), “o pesquisador, imbuído na construção de uma pesquisa-intervenção, não deseja apenas perscrutar uma determinada realidade, mas, intencionalmente, fundar uma nova realidade, transformada a partir dos sentidos compartilhados com seus interlocutores”.

No que diz respeito ao fazer pesquisa na turma do JB, na escola Aramy Silva, as opiniões se dividiam. Quando afirmei minha intenção de fazer pesquisa junto aos alunos do JB, tive uma boa recepção e parceria da professora Maira, que se colocou à minha disposição no que pudesse ajudar. No entanto, a direção da escola demonstrou algumas

preocupações a respeito dessa escolha, sugerindo-me que era mais adequado, talvez, desenvolver a pesquisa junto a outra turma, na qual eu não atuasse como professora, ou talvez em outra escola. Mais tarde, a diretora esclareceu que sua preocupação era quanto à legalidade da pesquisa, relatando-me situações de processos judiciais existentes na rede, citando uma situação semelhante que acontecera com outra professora. Ao mesmo tempo, também preocupavam à direção da escola os impactos que a pesquisa teria junto à comunidade, uma vez que a escola está situada próximo a uma região de risco, em uma comunidade com condições sociais de vulnerabilidade à violência e ao tráfico de drogas.

As preocupações da direção eram muito pertinentes e me conduziram ao aprofundamento de alguns debates também metodológicos, na busca de autores que relatavam situações semelhantes, apontando para as tensões presentes dessa escolha. Junto à leitura desses autores, encontrei discussões ricas e sensíveis, que me apontaram diferentes caminhos para se fazer pesquisa com crianças, priorizando um fazer ético junto a esses sujeitos.

Ao pesquisar as letras de *funk* que eram cantadas pelos alunos, como já referido, Macedo (2012, p. 63) relata uma situação enquanto professora-pesquisadora na qual os alunos revelam, em suas falas, situações íntimas e, por vezes, particulares do seu cotidiano:

Suas manifestações sobre as músicas em muito disseram sobre a privacidade vida familiar. Músicas que falavam sobre consumo de drogas abriam o debate para as crianças fazerem revelações delicadas sobre a vida privada da família.

A proximidade que mantinha com as crianças me colocava sob dilemas éticos semelhantes no que diz respeito às informações às quais eu tinha acesso. Macedo (2012) nos lembra que tais dilemas também são vividos tanto pelo pesquisador, quanto pelo professor, na medida que ambos se encontram nos “limites entre a omissão e cumplicidade com as crianças e a denúncia e o compromisso com a proteção da infância” (MACEDO, 2012, p. 63).

Frente a isso, busquei referenciais que pudessem me auxiliar na proteção dos dados das crianças com quem trabalhava. Mais uma vez, Kraemer (2002) foi bastante importante ao apontar-me questões complexas do fazer pesquisa com sujeitos, lançando um olhar especial às crianças e à dimensão ética das relações que tecemos com elas

durante o processo de pesquisa, sobretudo no que diz respeito ao recolhimento e processamento das informações. A autora aponta alguns paradigmas relacionados ao uso dos nomes, das imagens fotográficas e quanto à devolução da pesquisa aos sujeitos com os quais pesquisamos.

O argumento central da discussão proposta por Kraemer (2002) diz respeito ao fato de que, embora a grande maioria das pesquisas analisadas pela autora compreenda as crianças como sujeitos sociais e aposte na sua capacidade de agir na cultura em que estão inseridas, tais trabalhos as mantêm anônimas na pesquisa. A questão é delicada, uma vez que, se, de um lado, os autores buscam proteger as crianças face às informações prestadas nos contextos nos quais se inserem, de outro, não parecem condizer ao referencial adotado, e que poderia dar voz a sujeitos que não têm visibilidade nesses mesmos contextos:

Eles contaram suas histórias, riram e se emocionaram com elas, revelaram segredos, fizeram denúncias, mas embora considerados autores pelo marco referencial que orientou a pesquisa, tiveram sua autoria negada e, no lugar dessa importante autoria, mais uma vez foram mantidos anônimos. Anônimos como vivem nas ruas ou nas instituições totais que os recolhem, fruto de uma situação econômica tão desigual e que impõe tanto sofrimento à população (KRAEMER, 2002, p. 50).

A escolha por revelar somente o primeiro nome de meus alunos, como o faço ao descrever meu contexto de pesquisa, diz respeito a uma escolha que é feita na busca de ser coerente com os referenciais teórico-metodológicos escolhidos, com as relações que teço com esses sujeitos, no contexto escolar e também com meu tema central, que diz respeito à produção de sentidos das crianças sobre si mesmas em contato com a arte. Ao repetir tantas vezes esse tema, quero reforçar que se trata do DNA deste trabalho, e que atravessa inúmeras escolhas que tomo aqui.

Se, como afirma Kraemer (2002, p. 52), “os nomes, os rostos e as ações constituem o sujeito: somos sujeitos da cultura visto que marcamos a história, mudamos a natureza, agimos sobre as coisas. Essas marcas têm nome, rosto, sentidos”, como omitir, em uma pesquisa que investiga a criação de sentido das crianças sobre si mesmas, marcas tão fundamentais ao reconhecimento de si? Mais do que isso, como manter anônimas as crianças no momento em que se busca desenvolver trabalhos plásticos autorais, no contato com artistas tão expressivos, e que têm seus nomes reconhecidos em âmbito nacional e internacional? Sobretudo diante de um referencial que trata das singularidades dos encontros que se promovem na pesquisa Pereira (2012),

como mantê-las anônimas? Ou, ainda, como silenciar sobre as marcas identitárias, se estou falando, na mesma pesquisa, da emergência da subjetividade de artistas como Artur Bispo do Rosário e Leonilson em espaços institucionalizados, como os hospitais, ou a condição daqueles que vivem com o HIV no país no início dos anos 90? Ou, ainda, quando se trata de artistas como Paulino e Geiger, que buscam ressignificar, por meio de suas próprias fotografias, o lugar da mulher negra na história (Paulino) e o lugar da mulher na arte (Geiger)?

Uma vez que considero fundamental que a criança se reconheça na pesquisa, optei, da mesma forma, apresentá-las por meio de fotografias tiradas por mim, por elas ou pelos seus familiares, não ocultando seus rostos, suas expressões. Essa escolha se inscreve como uma postura ético-estética que considero necessária, na posição de artista e professora de artes, para com o uso da imagem. Diante de um trabalho que investiga sentidos criados por um grupo de crianças sobre si mesmas, como mascarar seus rostos, suas expressões, suas identidades? Ao mesmo tempo, também os considero os rostos e as expressões parte do que compõe as “vozes” das crianças no texto, suas formas de apontar, na não-linearidade de suas falas, aquilo que foi sentido ou que faz sentido para elas. A escolha diz respeito a fotografias feitas por mim e por elas durante os encontros e, ao mesmo tempo, a fotografias que integram parte de minhas propostas, como relatarei mais adiante – fotografias junto às suas famílias e fotografias das crianças quando bebês, trazidas de casa.

O assunto é amplo, mas merece ser dito que essa escolha se faz ético-estética, também, em um sentido quase literal, no momento em que tantos artistas têm trabalhado com a incisão, o apagamento, a colagem sobre fotografias. No que diz respeito a uma das artistas que apresento, Rosana Paulino, as costuras sobre as bocas e olhos de fotografias de mulheres da sua família, explora sentidos diversos sobre o silenciamento e as marcas que se fazem presentes em gerações de mulheres negras. Reservo, portanto, as intervenções possíveis a serem feitas sobre fotografias ao cargo de meus alunos, nas propostas criadas para os nossos encontros.

No que diz respeito ao uso de fotografias, Kraemer (2002) discute um procedimento fundamental a qualquer pesquisa com sujeitos no que concerne à autorização do uso da imagem. A autora se dirige aos pesquisadores da infância de maneira muito particular ao comparar as diferenças na autorização de uso de imagem no fazer pesquisa com crianças ou com adultos. Ela nos lembra das sutilezas existentes no

ato de composição do texto, pois ainda que se obtenha a autorização de um adulto sobre o uso da *sua* imagem, como essa mesma imagem aparece quando justapomos imagem e escrita?

[M]uitas vezes, ainda que dispondo da autorização para usar a imagem, ao analisar as fotos e discutir as situações observadas, o pesquisador dá, com seus comentários, outros sentidos às imagens. [...] Mas, se a autorização quem dá é o adulto, e não a criança, cabe indagar mais uma vez: ela é sujeito da pesquisa? Autoria se relaciona à autorização, à autoridade e à autonomia. Pergunto: como proteger e ao mesmo tempo garantir autorização? Como resolver esse impasse?. (KRAEMER, 2002. p. 53).

Com base nessas questões, procurei elaborar documentos endereçados à escola, à Secretaria de Educação, às crianças da turma e aos seus responsáveis, buscando adaptar a linguagem a cada um desses destinatários de forma a explicar com clareza os interesses da pesquisa, o que seria feito, esclarecendo também que todo o trabalho seria desenvolvido no ambiente escolar, nos dias e horários das aulas de artes. Também procurei deixar claro que os dados seriam utilizados unicamente para os fins acadêmicos, protegendo os nomes completos das crianças. Juntamente a esses documentos, foram elaborados termos de autorização destinados a cada um desses sujeitos, os quais também preocupavam-se com a linguagem utilizada, buscando esclarecer que esses momentos seriam registrados por meio de fotografias, gravação das vozes e vídeos. Na elaboração desses documentos, tomei como referencial o trabalho impecável feito por Borges (2013), que nos descreve, em sua dissertação de mestrado, procedimentos muito sensíveis e honestos de entrada no campo: sensíveis às crianças e honestos a elas e aos referenciais que assumira na pesquisa.

Frente às ressalvas feitas pela direção da escola, procurei esclarecer à Secretaria Municipal de Educação os propósitos e as condições da investigação, o que foi feito por meio também de uma reunião marcada com a assessoria da SMED. A instituição foi bastante acolhedora com relação à proposta apresentada e buscou amparar-nos legalmente, certificando-se de que, nos termos éticos e legais, a pesquisa, desenvolvida por mim na escola em que atuo como professora, não nos traria problemas em nenhuma dessas ordens.

Busquei conversar com a direção, com a professora titular e com os pais da turma sobre a pesquisa, colocando-me à disposição a qualquer dúvida que surgisse.

Quanto às crianças, foi necessário um momento, durante um dos nossos encontros, para que eu explicasse que as atividades que estavam sendo feitas – e as que seriam feitas a seguir – se relacionavam a uma pesquisa que eu estava desenvolvendo

com elas. Esse momento ocorreu na ocasião da devolução do primeiro dos dez encontros elaborados para o trabalho. É necessário dizer que a devolução dos resultados obtidos com suas participações ocorria, principalmente, ao longo dos encontros, na retomada do que havia sido feito no encontro anterior. Por isso, penso que o entendimento do que era, afinal, fazer pesquisa, se deu nesse processo de retomada devolutiva, por meio das conversas nas quais os alunos falavam do sentido que os trabalhos produzidos tinham para si.

Foi em um desses encontros, portanto, o segundo deles, que esclareci que estávamos fazendo uma pesquisa durante as aulas de artes e que ela envolvia a produção de um trabalho com diversos materiais, como havíamos feito na aula anterior. Expliquei também que nossos encontros envolveriam a gravação das vozes de todos que quisessem falar, que eu fotografaria somente quando eu percebesse que as crianças estavam se sentindo à vontade ou permitiam o registro, e que, em alguns momentos, se fosse pertinente, faríamos vídeos de nossas conversas. Procurei, também, lembrá-los de que quem não quisesse não era obrigado a participar da pesquisa, mas que deveriam permanecer conosco nas aulas de artes, e poderiam fazer outra atividade se aquela não lhes agradasse por algum motivo.

Ao dizer isso, prossegui com a entrega dos termos de aceite elaborados para as crianças, fazendo a leitura dos mesmos e explicando os significados do que era lido. Das 19 crianças que compunham a turma, apenas duas recusaram-se a participar: uma delas manifestou-me verbalmente que não queria participar, sem me dizer o porquê de sua escolha, a outra, manifestou-se na recusa em fazer as atividades propostas.

“MEU OUVIDO NÃO É LENTO” – A PROPÓSITO DE UMA ESCUTA QUE SE QUER PROPOSITIVA

Entro na sala do JB. As crianças estão sentadas em seus lugares, com as cabeças baixas sobre as mesas, fingindo dormir. A professora itinerante, Aline, está na porta me esperando:

– Tem que dizer a palavra mágica!” – sussurra para mim: – “Abracadabra!”

Entro e digo em voz alta:

– Abracadabraaaaaa!!!!

– Como tu sabe? – Perguntam as crianças. – Porque eu sou uma bruxa! –

Respondo.

– Meu ouvido não é lento! – diz Júlia, ao perceber minha combinação com a professora Aline.

O ouvido de Júlia não é lento, como ela bem me lembra. Essa “agilidade” nas formas de *ouvir* poderia ser pensada como uma escuta atenta, sobretudo de minha parte, enquanto professora-pesquisadora, no que diz respeito a responder às necessidades das crianças no campo de estudo. Esta pesquisa desenvolve-se, portanto, nos entrelaçamentos entre *escutas* e *proposições*, por meio de uma escuta que se quer propositiva, e em proposições que buscam ouvir aquilo que os sujeitos tinham a nos dizer a respeito do tema central.

Perguntar-se sobre a construção do si infantil das crianças em contato com a arte só foi possível nesse intervalo, de escutas e proposições. No desafio de pensar junto algo que ainda não havíamos pensado, de tecer relações ainda não construídas a partir de diálogos com um conjunto de trabalhos selecionados por mim, em propostas pensadas por mim, mas que só foram possíveis ao serem afetadas pelas relações tecidas com as crianças. Diante de uma perspectiva teórico-metodológica que procura pesquisar *com* crianças, procurando ouvir suas vozes e o que dizem sobre si mesmas, foi preciso tentar aprender, como a própria Júlia, a ter um ouvido apurado, desenvolvendo modos de escuta que fossem sensíveis ao campo.

Pereira (2012) nos aponta para a complexidade da busca dos pesquisadores da infância em “ver o mundo pelos olhos infantis” (PEREIRA, 2012, p. 29). Para ela, trata-se de um movimento que implica em “retornar ao [...] lugar singular de pesquisador para, com o excedente da visão que dispõe de sua pesquisa, dar continuidade ao processo de construir suas análises” (PEREIRA, 2012, p. 29). Pensar o lugar dos sujeitos na pesquisa faz-se fundamental para a compreensão do que podem as crianças nesse espaço. Além disso, diz respeito também a um processo que perpassa toda a investigação: desde a entrada no campo às negociações de sentidos que ali se estabelecem, nos diálogos, nas atividades propostas e mesmo na escrita do texto.

Não se trata de processos estanques, mas de momentos que se atravessam, e talvez nisso resida uma das maiores complexidades dessa atividade. Ao fazer pesquisa com crianças, posicionar-se com relação a elas, buscar compreendê-las em suas falas, operar em atividades de escuta, são atitudes que se fazem fundamentais. Faz-se

necessária uma atitude que acolha a diversidade de respostas das crianças, bem como uma escuta atenta: de suas respostas e – por que não – também de seus silêncios. O que nos dizem os silêncios e as falas infantis no e para o trabalho investigativo?

A pesquisa com grupos de crianças em contextos tão distintos quanto uma escola em Florianópolis, Santa Catarina, e escolas da região de Barcelos, em Portugal, oferece a Catarina Tomás (2008) algumas pistas que nos permitem pensar a respeito das falas das crianças, bem como sobre seus silêncios. Segundo ela, a inquietude do pesquisador diante da fala das crianças, que não é linear, pode levá-lo a manipular ou induzir respostas na direção daquilo que se quer ouvir. Com relação aos silêncios, a autora nos mostra que esses podem se afirmar como “modalidade significativa de sentido” (TOMÁS, 2008, p. 394), uma vez que possuem, em cada cultura, um significado diferente.

Na “orquestração” das 28 vozes masculinas entrevistadas em Vitelli (2008), ainda que o autor não tenha pesquisado com crianças, mas com jovens, a questão do silêncio se faz presente em momentos tão distintos quanto especiais, uma vez que deixam escapar aquilo que não pode ser apreendido pela gravação. Não seria a hesitação daqueles que respondiam às suas perguntas, também ela, preciosas respostas, que dariam a ver o inacabado nas concepções que o trabalho investigou (masculinidade) para aqueles jovens? O silêncio também fornecia ao próprio pesquisador momentos para pensar em relações possíveis de serem feitas com outros autores.

Com relação aos contextos de pesquisa que dizem respeito, especificamente, aos encontros entre a arte e a infância, Delavald (2013) nomeia os momentos de silêncio de “pasma”. Ela ressalta que esses momentos não são disparados apenas pela experiência da arte, mas em diversas situações cotidianas, e dão a ver uma atitude da criança diante do mundo, que a permite maravilhar-se com as coisas. Uma situação de sala de aula, descrita pela autora, nos fornece uma pequena mostra desse “pasma”:

Um aluno chamou minha atenção para algo que se movia no cavalinho de madeira, me aproximei com o grupo e todos se impressionaram, pois uma lagarta transformava-se em um casulo diante de nossos olhos. Não precisei pedir que observassem ou dizer qualquer coisa, pois o silêncio havia tomado conta, as crianças pareciam deslumbradas diante da beleza daqueles movimentos, da vida preparando-se para transmutar. Foi uma experiência intensa que mobilizou aquele grupo de alunos (DELAVALD, 2013, p. 83).

As contribuições desses autores me permitem pensar em uma multiplicidade de formas de escuta das tensões ou pulsações dos sujeitos de pesquisa. Não se trata de uma

tarefa simples, a de “escutar”, uma vez que o “ouvir” se desdobra nas mais diversas formas de atenção. Ao descrever meus procedimentos de campo, trato, indiretamente, da presença de alguns recursos utilizados por mim, na busca de desenvolver essa escuta. Contudo, penso que se faz necessário descrever mais detalhadamente os recursos utilizados e as formas pelas quais se buscou, por meio deles, escrever, pensar e repensar este estudo.

Na análise de algumas pesquisas recentes realizadas com crianças dentre 2008-2012, Cunha (2015) diagnostica a utilização de materiais visuais na criação de metodologias. A autora observa, nesses trabalhos, uma utilização de recursos tão diversificados quanto a fotografia, o vídeo e as produções das crianças, que ultrapassa o meramente ilustrativo, mas que toma forma de discurso, em trabalhos genuinamente autorais.

Segundo Cunha (2015), a utilização de recursos como a fotografia e o vídeo como materiais visuais buscava, em muitos casos, “documentar os diferentes episódios da pesquisa de campo, utilizá-la para entender com maior profundidade e narrar visualmente, às vezes de forma poética, o visto e o vivido na pesquisa” (CUNHA, 2015, p. 76).

Neste trabalho busco, no uso da fotografia e do vídeo, acompanhar todas as etapas dos encontros com as crianças, no intuito de criar uma espécie de banco de dados, de registro visual do campo. Com eles, procuro captar aquilo que nem sempre é possível ver durante os encontros, ou até mesmo olhar com mais atenção um momento que passou rápido demais, que meu olhar “lento” não pôde perceber. Trata-se de uma espécie de diário de campo, cujo registro é feito, na maioria das vezes, por mim e, em alguns momentos, pelos alunos e, quando necessário, por outros educadores.

A máquina fotográfica nos acompanhou durante as rodas de conversa, na exposição de trabalhos dos artistas que selecionei, bem como de trabalhos dos alunos, na retomada do que foi feito e durante os momentos em que meus alunos produziam. Nessas ocasiões, procurei registrar os processos de criação de cada criança, acompanhando suas produções e escolhas que faziam enquanto trabalhavam. Além disso, busquei registrar suas expressões durante as conversas, nos momentos em que suas respostas escapavam ao que poderia ser verbalizado em palavras ou ouvido.

Em algumas situações, o vídeo se apresentou, também, como estratégia de registro autoral, em produções que objetivavam dialogar com as obras dos artistas.

Nessas ocasiões, procurei focar as ações das crianças sobre os materiais utilizados, nas propostas lançadas ao grupo. Em algumas delas, lancei alguns questionamentos sobre o processo de criação dos alunos, e os porquês de suas escolhas quanto ao uso de alguns objetos, bem como o sentido dos trabalhos para si.

Com o gravador, registrei as conversas que teci com as crianças, as perguntas feitas e as respostas que me traziam, suas impressões sobre as imagens que eram trazidas por mim e por eles, sobre seus próprios trabalhos ou sobre os trabalhos dos colegas. Procurei captar momentos que escapavam ao que eu havia proposto inicialmente, partindo da iniciativa dos alunos ou minha. Registrei, também, alguns silêncios, algumas perguntas que talvez tenham soado estranhas, ou que por algum motivo não puderam ser respondidas.

Diferente do ouvido da Júlia, talvez o meu seja lento, incapaz de anotar tantas coisas quanto gostaria durante a ação como professora-pesquisadora. Contudo, naquilo que eu conseguia ser ágil, empenhei-me em anotar o que mais me tocava no campo, alguns diálogos marcantes, as coisas que não poderia esquecer ou ideias que as crianças me davam para o próximo encontro. Trata-se de uma narrativa não linear, composta por falas, fragmentos, situações que ocorreram durante a pesquisa.

E naquilo que nenhum outro recurso podia captar, teci diálogos comigo mesma. Perguntei-me do que nos servia cada proposta, desenhei estratégias para cada dia, plano A, plano B e plano C para os dias de chuva, ou para as estratégias mais inusitadas, procurando prever as possíveis falhas em minhas ações. Também escrevi sobre as falhas que não pude prever, procurei fundamentar, a mim mesma, cada ação e reelaborar aquilo que não havia funcionado conforme planejado.

Cunha (2015) aponta para a utilização de estratégias propositivas das pesquisadoras analisadas no intuito de captar a percepção das crianças na pesquisa. Tais estratégias se valem do uso de materiais visuais distintos da fotografia e do vídeo e se apresentam como formas outras de captar aquilo que não pode ser apreendido pelo ouvido, porque “não [...] centrados apenas na linguagem verbal escrita e falada” (CUNHA, 2015, p. 79). Dentre essas estratégias, muitas são elaboradas durante o trabalho de campo ou exclusivamente para a pesquisa, segundo a autora, devido à escassez de estudos sobre esse tema. Tais ações resultam, em razão disso, em métodos muito singulares de pesquisar com crianças, pensados a partir da relação que se desenvolve entre os sujeitos e a partir das temáticas estudadas. Ao valerem-se de

recursos visuais outros, esses pesquisadores também acreditaram oportunizar às crianças “ampliar seus repertórios visuais, questionar os significados das imagens, compartilhar com seus pares suas concepções visuais e produzir suas próprias imagens por meio da fotografia, vídeos, desenhos, pinturas, construções tridimensionais, entre outras modalidades expressivas” (CUNHA, 2015, p. 80).

Assim como nas pesquisas analisadas por Cunha (2015), esse trabalho tem como enfoque as ações das crianças diante de materiais visuais. Aqui, trata-se de diálogos que se tecem diante das obras de alguns artistas, vídeos, intervenções fotográficas, registros fotográficos coletivos, e a retomada desses processos, na qual os alunos manifestam suas impressões, tecem comentários sobre as produções suas ou dos outros.

Nesse sentido, quando me pergunto acerca dos hiatos existentes entre as intencionalidades desta pesquisa e as demandas da sala de aula, acredito que um dos pontos de convergência possíveis pode estar no fato de que, se a pesquisa também é um espaço que permite a ampliação do repertório das crianças, ela possibilita que as próprias crianças intervenham na cultura com outros meios.

Além disso, trata-se de uma investigação que só pode ser feita na ordem do acontecimento, no espaço das relações entre professora-pesquisadora e alunos, algo que se constrói nas tessituras dessas relações, entre ouvir, perceber, sentir e pensar a partir das respostas de meus interlocutores. E, por acreditar na força desses diálogos, procurei chamá-los de *conversadorias*: a interseção entre aquilo que é pensado pela professora-pesquisadora, repensado a partir do campo e devolvido na forma de proposta. Uma vez que essa pesquisa se tece a partir dessas *conversadorias*, penso que as mesmas merecem uma discussão particular, a fim de que se possa melhor explicitar o conceito, suas intenções, bem como o embasamento teórico que alicerça sua escolha.

CONVERSADORIAS: DESENHANDO CONTORNOS DE UMA CURADORIA QUE SE QUER EDUCATIVA



Nuvem conceitual. Criação da autora.

Desenhar metodologias de investigação com crianças pequenas, como já dito, não se separa de proposições que fazemos a elas. Neste estudo, as proposições são tessituras de diálogos entre uma seleção de obras de alguns artistas e as crianças do Jardim B, mediados pela professora-pesquisadora, no objetivo de criar, a partir desses diálogos, sentidos sobre si mesmo. Para tanto, foi necessário um trabalho de pesquisa, seleção e recorte de obras de artistas que poderiam nos ajudar a disparar esses sentidos.

As palavras que compõem a imagem que abre essa subseção dizem respeito à busca que se embasa no pressuposto de que mediar encontros entre arte e público também passa por um trabalho *criacional* (MARCELLO, 2012), no qual está implicado o conceito de *curadoria*.

Autoras como Marcello (2012) e Martins (2006) lançam algumas luzes para tratar do conceito de curadoria em sua dimensão educativa, lembrando-nos da relação existente entre “curadoria” e o cuidado que a palavra merece. Se a curadoria pressupõe um cuidado para com as obras, na “curadoria educativa” (MARTINS, 2006) o cuidado é para com a responsabilidade que reside em todas as escolhas implicadas no ato de fazer a curadoria. Partindo do conceito de *curador* como profissional que defende os interesses do artista e da arte, Marcello (2012) utiliza o conceito de curadoria para pensar quais

seriam as formas específicas de cuidado para com a formação do olhar dos sujeitos inseridos nos processos educativos.

Primeiramente, é preciso voltar os olhos cuidadosos, na curadoria educativa, a esses sujeitos de que trata Marcello (2012), uma vez que a escola se constitui como um dos tantos espaços de formação do olhar. Para alguns sujeitos, talvez, um dos poucos lugares possíveis onde se pode ampliar os repertórios visuais e as formas de ver (*ibidem*). Nesse sentido, penso que meu papel como professora-pesquisadora diante de meus alunos é o de oportunizar um espaço de ampliação de repertório, bem como de tocas de impressões, favorecendo o diálogo e a criação de sentidos. Mas de que forma?

Para Martins e Picosque (2003), o trabalho do professor diante de materiais visuais passa por um processo de seleção, combinação e recorte de imagens. A partir desse processo, o professor se lança no trabalho propositivo que é o de “escavar sentidos” com seus alunos, na partilha de pontos de vista.

Perguntando-se sobre a construção de sentidos por meio das imagens na escola, Marcello (2012) aposta no trabalho com cinema a partir do que entende como “matemática do olhar”. A partir desse conceito, o professor-curador teria a tarefa do que autora designa como “seleção”, “soma” e “multiplicação”. Resumidamente, “seleção” diz respeito ao trabalho de selecionar e agrupar diferentes materiais, criando conexões entre eles. “Soma” tem a ver, nas palavras da autora, com “oferecer, para além do já dado, já sabido, já visto, novas possibilidades de fruição estética” (MARCELLO, 2012, p. 8). No caso dos filmes, oferecendo, quando possível, materiais que não circulem amplamente na televisão ou no cinema. “Multiplicação” retoma os dois últimos conceitos, ao pensar nas conexões que podem ser estabelecidas entre os materiais, ou na multiplicação de sentidos que as imagens promovem ou extrapolam.

Foi pensando a curadoria educativa como um trabalho cuidadoso de professor-curador diante dos sujeitos com os quais trabalha que estabeleci os critérios norteadores da minha prática: procurei selecionar obras propulsoras de diálogos com o “si mesmo”, no intuito de criar relações entre – e com – essas imagens. Busquei, com isso, naquilo que pude, pensar estratégias que fugissem a uma relação gratuita com os materiais visuais, a sentidos que já são dados, óbvios ou dicotômicos (MARCELLO, 2012), mas que me permitissem, do contrário, “escavar sentidos” (MARTINS e PICOSQUE, 2003) com as crianças.

Ao mesmo tempo procurei, no cuidado que requer a curadoria educativa, pensar em metodologias de trabalho com imagens que fizessem sentido aos sujeitos e ao contexto da pesquisa. Dentre os problemas que se fizeram presentes nesse processo, destaco a complexidade em apresentar as imagens selecionadas aos alunos: como seriam essas operações? Como mediar encontros entre um grupo de crianças pequenas e trabalhos de artistas que se produzem em contextos tão particulares quanto delicados? O que deveria ser dito, perguntado, elaborado nesses encontros? Que cuidados tomar diante de informações sobre eles? O que seria produzido nesses encontros e que tipo de pensamento sobre o si mesmo essas imagens poderiam suscitar?

Essas e outras demandas que foram se apresentando ao longo da pesquisa só poderiam ser respondidas no contato com os alunos, no escavar de sentidos juntos, no convite a olhar ou a “inventar conversas”, de que fala Martins (2006). Partindo do pressuposto de que o convite a olhar foi sempre feito por meio de conversas, optei por chamar minha curadoria educativa de *conversadorias*.

Não se trata, como veremos, de conversas no sentido estrito da palavra, mas de uma busca de sentidos que ultrapassa a linguagem falada e escrita e que partem de proposições, perguntas. Ao mesmo tempo, as proposições ou perguntas podiam ser respondidas oralmente, durante rodas de conversa com a turma ou na exploração de materiais. Tratava-se de uma conversa tecida com palavras ditas e escritas, fotografias, desenhos, imagens das obras que trazia para a sala de aula e também por objetos, trazidos por mim ou pelos próprios alunos, a partir de minhas proposições, e que também compuseram formas de escrita na pesquisa.

A *conversadoria* está pautada, então, no pressuposto de que o professor-curador, enquanto também propositor de debates, conversas e diálogos formais, ou plásticos, convida os alunos estabelecerem rupturas na autoria curatorial. É quando tudo o que foi pensado, no ato de pesquisar com crianças, escapa ao pesquisador, semelhante aos sentidos que escapam ao artista no momento em que esse coloca a sua obra no domínio do público. É da ordem da abertura à elaboração de sentidos outros, como proposto por Marcello (2012); diz respeito ao trabalho do professor enquanto curador, mas ao mesmo tempo, ao que lhe escapa. A *conversadoria* são os ditos e os não-ditos, as rumações e os cacós presentes nas palavras e silêncios, nos gestos e na imobilidade, no desejo e na recusa, na aproximação e no distanciamento entre as propostas da professora e os alunos participantes.

Minhas propostas se desenharam a partir de uma investigação que fiz a respeito das particularidades dos trabalhos de Leonilson, Artur Bispo do Rosário, Rosana Paulino e Anna Bella Geiger – naquilo que me permitia também pensar a prática artística como um trabalho de criação de si. Esse foi, portanto, o primeiro recorte curatorial pensado para este estudo.

Em um segundo momento, que ocorreu entre a defesa do projeto e durante o trabalho de campo, esse recorte passou a assumir a forma dinâmica de *conversadoria*, deixando-se modificar pelas indagações da banca, pelas tensões do campo e por outros diálogos tecidos com autores, artistas, curadores, amigos, colegas da docência e da pós-graduação, professores, entre outros. Na dança suave do tempo, deixei que a pesquisa fosse levada por essas circunstâncias, modificada por ela, redesenhada por ela.

Aos artistas que pensei inicialmente para o desenho de minhas propostas, somam-se outros – outras obras, com os procuro pensar o si mesmo junto aos meus alunos. Ao mesmo tempo, algumas propostas foram redesenhadas, quando se apresentavam inviáveis às condições do tempo ou do espaço escolar.

Pensar em curadoria educativa ou nesse papel de professor-curador também nos remete a uma ideia de acervo. O que faz desse professor-curador também uma espécie de *bricoleur*, que

utiliza resíduos e fragmentos dos acontecimentos, o que tem à mão, o que guarda em seu “estoque” e com eles cria novas situações de aprendizagem, reutilizando textos e situações materiais, acrescentando elementos de sua experiência e de seu repertório cultural (MARTINS, 2006, p. 18)

Ao interrogar-se sobre a origem ou dos critérios de escolha das imagens com as quais procurei propor as *conversadorias*, encontro em Martins (2006) o conceito de acervo como *gaveta dos guardados*. Em seu trabalho, esse conceito é fruto de uma invenção poética sobre os guardados de professores, mediadores, educadores de seu grupo de pesquisa, ao pensar nos pequenos acervos que juntam ao longo de sua formação, de suas trajetórias. Ele tem origem no conto *Gaveta dos Guardados*, de Iberê Camargo, publicado em livro de memórias de mesmo nome, publicado em 1998, no qual o autor afirma que “a memória é a gaveta dos guardados”: “minha bagagem são meus sonhos” (CAMARGO, 2009, p. 31), complementa.

É a partir desses guardados – e dos novos achados na pesquisa – que passo agora descrever como foram organizados os encontros, como busca de compartilhar, com as

crianças, aquilo que vinha coletando, justapondo, *assemblando* ou “bricolando”, por meses, em minhas gavetas de guardados.

A ARQUITETURA DAS CONVERSADORIAS

Ao todo, foram pensadas sete proposições, a serem feitas durante o segundo semestre letivo de 2015. Como já dito, os encontros ocorreram nas terças-feiras, no horário normal de aulas das crianças, durante os períodos nos quais atuava como professora de arte da turma. Cada encontro tinha a duração de cinquenta minutos, a serem destinados integralmente às propostas. Algumas propostas se mostraram mais complexas do que eu havia imaginado ou desdobraram-se em novas possibilidades de trabalho, não previstas de início. Por esse motivo, acabamos realizando, ao todo, doze encontros.

As propostas partiam de deslocamentos de sentidos possíveis de serem feitos a partir do uso de materiais tão diversos quanto a fotografia, os objetos do cotidiano, a fim de elaborarmos relações com o “si mesmo”, no diálogo com algumas obras de artistas contemporâneos. Para tanto, faz-se necessário esclarecer que não se tratava de fazer cópias das obras, ou de usá-las como modelos para as nossas produções, mas de pensar, a partir delas, relações que poderiam ser criadas pelas crianças sobre si mesmas. Também se faz importante salientar que foram utilizadas, nas análises das obras com o grupo, reproduções, e não o contato com as mesmas em museus ou galerias onde se encontravam expostas.

No universo das possibilidades de produção do si por meio do contato com a arte, elegi aquela que me permitia dialogar com objetos trazidos de casa pelas crianças: fotografias de família, brinquedos, objetos de apego, objetos de desapego (dos quais não se importariam em se desfazer), os restos e cacos do cotidiano escolar, coletados no pátio da escola. Minha intenção era operar na lógica dos deslocamentos que a arte e o brincar são capazes de propor, perguntando: que processos o deslocamento de objetos – da casa das crianças, de seus ambientes particulares, para o ambiente da escola – são capazes de instaurar? De que forma as crianças produzem significados ao partilhar esses objetos com os colegas, ao inseri-los em produções coletivas? Tendo em vista a vastidão de materiais com os quais operam os artistas de minha pesquisa, e que nos convidou, também, a experimentar um também largo conjunto de objetos, dividi minhas

propostas em dois grupos, a partir das matérias com que operam os artistas com quem pesquiso:

- **Poética dos restos:** grupo de atividades pensadas primeiramente a partir de artistas como José Leonilson e Arthur Bispo do Rosário e objetivava dialogar com a operação de deslocamentos de objetos de cotidiano presente nos trabalhos de ambos. A investigação que se fez dizia respeito ao exercício criacional sobre as matérias e à invenção de sentidos possíveis com os elementos do cotidiano dos alunos participantes da pesquisa. Ela também dialogava com obras de outros artistas que acabaram entrando na pesquisa (Amanda Teixeira e Marcel Duchamp).

- **Imagens de si e dos outros:** grupo de atividades pensadas a partir de trabalhos como os de Rosana Paulino e Anna Bella Geiger, nos quais as fotografias das próprias artistas são deslocadas de seus contextos originais e ressignificadas pelas próprias artistas, em operações como a colagem e a intervenção fotográfica. Na operação de Rosana Paulino, a artista intervém fotografias de álbuns de família para tratar da violência e da opressão sofrida pelas mulheres negras. Em Anna Bella Geiger, se estabelecem encontros improváveis entre a artista e outros artistas, homens, pertencentes a outros tempos, espaços e contextos culturais. Ao longo do processo, o trabalho foi contaminado pelas fotografias performáticas de Carla Borba, que remonta fotografias do seu passado e do passado dos outros, estabelecendo diálogos fotográficos.

Ao dividir as atividades dentro desses dois grupos, desenhei os seguintes encontros:

Na poética dos restos

1. Partilha de coração. A primeira atividade na qual pretendi fazer o uso de objetos foi dinamizada a partir de *Voilà mon coeur*, de José Leonilson. Para tratar do tema do sentimento amoroso, tão presente em sua obra, Leonilson fez seu coração em um bordado com cristais. Pensando nisso, lancei ao grupo perguntas como: como você imagina que é o coração? O que é possível dizer sobre ele? Que materiais você usaria para fazer seu coração?

Para tensionar a discussão, lancei mão de outras obras que remontam à temática do coração, como *Coração Mix Plus* (2009), de Alexandra Eckert: um coração de cerâmica que a artista embala em caixas de remédio por ela criadas, ambos produzidos em série. Penso que a professora-artista se faz presente nessa proposta no momento em que a temática do coração e dos afetos é também um dos meus temas de trabalho. Por esse motivo, também trago, para esse diálogo, corações meus, produzidos em serigrafia sobre popeline branca. Nesse caso, não eram cópias, mas algumas unidades do trabalho, que é feito do acúmulo de corações de algodão, dispostos em pilhas. Em um segundo momento, lancei a proposta de que cada um escolhesse os materiais disponíveis para criar o seu coração, dentre tecidos, caixinhas, fitas, lãs, botões, sucatas, miçangas, entre outros objetos. O objetivo desse trabalho era o de colocar a temática do coração num regime de partilha de sentidos, como penso que também o fazem Leonilson, Alexandra Eckert, e eu mesma, uma vez que minhas pilhas convidam quem vê a levar um dos corações para casa. Por esse motivo, a proposta ocorreu em dois encontros distintos, sendo que no segundo encontro foi feita a partilha do coração de cada um, quando perguntei aos alunos sobre as escolhas dos materiais e o processo de criação.

2. Objetos afetivos e a cianotipia que não deu certo. A segunda proposta partiu do pedido de que os alunos trouxessem de casa objetos que gostassem muito. Em um primeiro momento, foi necessário investigar os sentidos que as crianças atribuíam a esses objetos. Para tanto, fizemos uma conversa na qual pedi a cada um que compartilhasse a história daquele objeto com os colegas. Em um segundo momento, produzimos uma fotografia coletiva com os objetos de todas as crianças por meio da técnica da cianotipia¹⁵. Os objetos foram depositados sobre um papel (previamente fotossensibilizado por mim) debaixo de uma lona preta, e expostos à luz solar por, aproximadamente, 6 minutos. A revelação foi feita com a lavagem do papel em água corrente abundante.

Essa atividade foi pensada a partir do jogo que era promovido por Artur Bispo do Rosário, quando o artista deslocava objetos do contexto manicomial como chinelos,

¹⁵ Procedimento fotográfico descoberto em 1842 pelo cientista inglês Sir John Herschel, também utilizado em estudos botânicos no mesmo século. Trata-se de um método artesanal de fotografia, que leva sais de ferro ao invés de prata em sua composição. Isso facilita um pouco as formas de revelação das imagens e torna o procedimento menos tóxico. A cianotipia tem esse nome graças ao citrato de ferro amoniacal verde presente em sua composição, e que, reagindo, produz uma coloração ciano. Para a ocasião, trabalhamos com um papel que foi sensibilizado com os sais e devidamente seco anteriormente por mim.

canecas, entre outros, na produção de suas vitrines. Em um primeiro momento, considerei a possibilidade de utilizar objetos provenientes do contexto escolar para propor criações coletivas. Contudo, pareceu-me que solicitar às crianças que trouxessem de casa os objetos ofereceria maiores possibilidades de escolhas da parte delas e, com isso, maior abertura para pensar o si mesmo por meio deles. Foi importante também, no desenho da proposta, pensar as diferenças de contextos que a diferenciavam da produção de Bispo, singular, irrepitível e, sem dúvida, jamais reduzível a um mero fazer. Portanto, embora eu tivesse, na gênese deste trabalho, partido da intenção de propor diálogos com a produção de Bispo, optei por não mostrar o trabalho do artista, por entender de que se tratava de algo de natureza distinta e também porque se fazia necessário priorizar os relatos que seriam trazidos pelas crianças.

A partir desse procedimento, pretendia promover o deslocamento dos objetos dos alunos de seus contextos originais e inserir-lhes em um trabalho coletivo, promovendo uma partilha de narrativas sobre objetos com os quais tecem relações afetivas. Além disso, tinha a intenção de pensar, com o grupo, processos de ressignificação desses objetos a partir das imagens que eram – ou não – geradas, como de fato ocorreu. A proposta foi desenvolvida em três encontros, em decorrência de diversas falhas técnicas – falhas que propiciaram um aprofundamento da proposta, que era o de pensar intervindo sobre a imagem fotográfica. No primeiro encontro, tentamos realizar um procedimento que não se efetivou: ao lavarmos o papel, observamos as imagens sumirem por completo. Se não bastasse isso, o papel também se rasgou em vários pedaços. No segundo momento, o papel foi remendado com cola e as imagens foram redesenhadas pelas crianças. No terceiro momento, finalmente, repetimos a atividade, obtendo sucesso ao fixar o azul no papel e observar as marcas dos objetos que antes estavam nele sobrepostos. Nesse sentido é que chamo o trabalho de “cianotipia que não deu certo”, título que também nos pergunta, afinal, o que é “dar certo” enquanto proposta, enquanto experiência e enquanto educação, uma vez que as falhas da imagem também dão vazão a outros processos, alguns previsíveis, outros jamais possíveis de serem previstos.

3. O que pode caber numa caixinha de fósforos? Na terceira proposta que parte do uso de objetos, assistimos ao vídeo *Coisas que podem caber em uma caixinha de fósforos*, de Amanda Teixeira (2014), para pensar sobre as pequenas coleções possíveis

de serem feitas com objetos do cotidiano. Com essa proposição, pretendia estabelecer o diálogo com a obra de Arthur Bispo do Rosário, propondo às crianças que juntassem, em uma pequena caixa, objetos que gostariam de “salvar”, assim como Arthur Bispo o fazia com suas escolhas. Caixinhas de fósforos vazias foram distribuídas aos alunos e a eles também disponibilizei uma vasta gama de materiais encontrados na sala de artes, acumulados e organizados por anos por diversas professoras de artes da escola: tampinhas, botões, lantejoulas, fitas coloridas, sementes, conchas, entre outros. Os materiais foram escolhidos pelos alunos segundo critérios pessoais. No final do encontro, conversamos sobre as escolhas e foi proposto que, em uma segunda caixinha a ser levada para casa, fossem recolhidos outros objetos, coletados em casa, os quais considerassem importantes de serem “salvos”.

Nesse caso, a mesma lógica da coleção foi operacionalizada: um objeto é tirado de seu contexto original e passa a “conviver” com os demais. Como no trabalho anterior, penso que se tratava de um trabalho de reelaboração de sentidos sobre o si, mas de uma forma individualizada.

4. Coletas de coisas (in)visíveis. Esse trabalho foi pensado a partir da obra *Ar de Paris* (1919), de Marcel Duchamp, na qual o artista realiza uma coleta simbólica do ar de Paris em uma ampola de vidro. Nesse encontro, foi levei a impressão de uma fotografia dessa ampola para a sala de aula, a fim de que discutíssemos o que poderia ser coletado pelo grupo dentro da escola. Coletamos o ar que soprámos de nossos pulmões em um tubo de ensaio. Depois disso, foram distribuídos outros materiais das vidrarias do laboratório de ciências da escola entre os alunos, para que fossem feitas outras coletas possíveis. Foram coletadas pedrinhas, água da chuva, areia, folhas, pequenos pedaços de galhos.

A intenção era perguntar, a partir das coletas, sobre as relações tecidas pelas crianças com o espaço escolar, com as pequenas coisas do seu entorno, como foi feito com as caixinhas de fósforos. Também havia recipientes, todos do mesmo tamanho, e um material a ser coletado. O que as coletas daquilo que parece ser o “nada” pode dizer sobre nós mesmos? Foi um momento rico, exploratório, e que foi precedido de uma atividade de desenho, na qual propus que desenhassem o que haviam feito, na tentativa de sondar o que foi relevante para elas nessa operação.

Nas imagens de si e dos outros

1. O encontro. Nessa proposta procurei recolher, junto às famílias das crianças, o primeiro retrato que cada criança uma tinha de si mesma. Essa atividade tinha como ponto de partida o poema *O encontro*, de Mário Quintana, e uma fotografia do poeta quando criança. No texto, Quintana relata a situação de deparar-se com um retrato seu aos dez anos de idade, esconde o retrato, e termina dizendo: “Sei lá o que estará pensando de mim aquele guri” (QUINTANA, 2005, p. 36). Foi feita a leitura do poema e, junto a isso, mostrei a fotografia do poeta quando criança e também uma cópia em preto e branco das fotografias dos alunos.

Nessa proposta, pretendia discutir, com as crianças, as relações de si para consigo a serem tecidas por meio das cópias de suas fotografias mais antigas, partindo de intervenções sobre cópias das mesmas por meio de incisões, colagens, desenhos e pinturas. Para tanto, perguntei a eles, como se perguntava o próprio poeta: o que estariam pensando de si cada uma dessas crianças, que pertencem às imagens do passado (no caso das crianças, de um passado recente)? E, ainda: será que as fotos pensam? Com essas perguntas, tinha o interesse em desestabilizar o olhar, provocar a criação de situações inusitadas na imagem fotográfica. O encontro também contou com a leitura de cópias de trabalhos de Rochelle Zandavalli, nos quais a artista intervém sobre fotografias antigas de pessoas que ela não conhece, atribuindo a elas sentidos imaginados por si.

2. Partilha de memórias. Na segunda atividade proposta com o uso de fotografias, interessava-me investigar a reelaboração de sentidos pelas crianças a partir de fotografias de família, em diálogo com a obra *Parede da Memória*, de Rosana Paulino. Tal procedimento envolveu a intervenção sobre cópias de fotografias trazidas pelos alunos. Interessava-me também estabelecer uma conversa com as crianças, no intuito de partilhar com o grupo situações familiares trazidas por elas ou de incidir sobre fotografias do nosso próprio passado. Por esse motivo, o encontro contou com três diferentes momentos: a leitura da obra da artista, a partilha de histórias pessoais daqueles alunos que trouxeram as fotografias e a intervenção fotográfica.

3. Encontros improváveis. Essa atividade procurava dialogar com o jogo instaurado nas colagens de Anna Bella Geiger, nas quais a artista “se coloca” em encontro com artistas reconhecidos, como se participasse de suas vidas íntimas, bem como nas situações em que se coloca em ambientes refinados, tomando para si um suposto *status* de artista, que deve ocupar ambientes particulares. Levei as imagens às crianças, perguntando a cada uma: se você tentasse fazer o mesmo que a Anna Bella, onde você se colocaria? Com quem gostaria de se encontrar?

A partir das respostas dos alunos, procurei trazer, impressas, num segundo encontro, imagens sugeridas por eles dos lugares, pessoas ou seres mencionados. Na busca de ampliar as possibilidades desses encontros – que poderiam, talvez, ficar no lugar-comum dos encontros com artistas famosos ou personagens televisivos, (ou, ainda, em lugares como a Disneylândia ou o zoológico) –, também levei imagens que poderiam propor encontros não pensados por eles. Da mesma forma, lancei perguntas como: que lugares seriam impossíveis de chegar, ou que só existem nas histórias infantis? Com que seres fantásticos poderíamos nos encontrar, talvez somente em sonhos?

Para as montagens das cenas, as crianças fizeram colagens com as imagens e cópias de suas fotografias, sugerindo, então, encontros improváveis. Para além do uso de fotografias trazidas pelas crianças de seus próprios acervos, utilizei registros fotográficos produzidos tanto por mim quanto pelas crianças, no período das aulas.

Os encontros foram arquitetados em sua articulação com a pergunta de pesquisa, tendo clareza de que as respostas não seriam dadas de forma objetiva, e que, muitas vezes, escapariam ao verbalizável. Tratava-se, antes, de criar estratégias de conversadoria, buscando respostas muitas vezes nos silêncios, na não linearidade das falas das crianças, nos vários momentos em que não souberam o que me dizer, no entrelaçamento entre o que era visto, pensado e produzido. Mais do que isso, quando afirmo tantas vezes aqui que meu objetivo é o de *pensar* com esse grupo de alunos, gostaria de esclarecer que se trata de um tipo muito particular de produção de pensamento. Pensamos com nossos olhos, silenciosamente, pensamos enquanto falamos, pensamos das mais infinitas formas. Mas, sobretudo, os encontros estavam pautados num tipo de pensar que se produz no contato com a plasticidade dos materiais. Essa forma particular de pensar me apontava caminhos instigantes, soluções

encontradas – e encontráveis – somente por cada criança no processo de criação, individualmente, ou pelo grupo que formamos juntos.

ERRÂNCIAS POÉTICAS: A DANÇA DA VIDA NAS AGLUTINAÇÕES PROFESSORA – PESQUISADORA – ARTISTA

Foi nos entrecruzamentos entre o ser professora e ser artista que delimito meu tema de pesquisa, acreditando na potência da arte como ferramenta para a criação de um trabalho sobre o si mesmo. Foi também a partir das minhas relações com a arte enquanto artista e professora que selecionei as obras de artistas a serem discutidas – muitas delas, aliás, são referências para mim em meu trabalho enquanto artista. Tendo em vista esses cruzamentos, que emergem das trocas entre a professora-artista, os sujeitos da pesquisa e as perguntas teóricas que os mobilizam penso ser importante discutir acerca da singularidade, para mim, de compor um modo de ser professora-pesquisadora-artista. Sobre isso, aliás, alguns autores vêm, de modo mais amplo, discutindo e pensando a docência a partir de um viés artístico, tais como Almeida (1992), Corazza (2008, 2012), Loponte (2008), Loponte e Born (2012).

Em Corazza (2008), baseada sobretudo em Nietzsche, esse empreendimento está ligado à criação de outros modos de ser educador, em favor da criação daquilo que a autora chama de uma “artistagem docente” (CORAZZA, 2008, p. 1). A expressão “docência artista” (CORAZZA, 2012) teria a ver com uma “artesanaria” do fazer-se professor, um ato de criação, de reinvenção das práticas pedagógicas, baseado em práticas outras, que “desassossegam o sossego dos antigos problemas e das velhas soluções” (*Ibidem*, p. 3). Para a autora, tal modo de ver a docência torna-se muito fundamental face à presente diversidade cultural de nosso tempo.

Fundamentada no pensamento de autores como Nietzsche e Foucault, no sentido de pensar a vida como uma obra de arte, Loponte (2008) interroga a respeito das possibilidades de pensar a própria docência como uma obra de arte ou das potencialidades da própria arte e do estético para pensar a docência. Nas palavras da autora,

Olhar a docência esteticamente, como uma “obra de arte” é de alguma forma assumir que a cena docente é feita de dificuldades, dissonâncias, resistências, frustrações, erros, acertos, mudanças de rumo, dúvidas, incertezas,

conquistas, sucessos. E aí a docência pode sim aprender muito com os artistas, parafraseando o filósofo alemão. (LOPONTE, 2008, p. 6).

Ao lançar questões como “é possível encontrar espaços de criação na docência da Educação Básica?” (LOPONTE, 2008, p. 2), a autora sugere o investimento em formas ético-estéticas de produzir-se enquanto docente. Isto diz respeito, por exemplo, a compor formas de escrita que coloquem em jogo a produção do sujeito docente, na busca de relacionar-se diferentemente consigo e com o outro nos processos educacionais. Nisto, a autora dialoga com os últimos escritos de Foucault, nos quais o autor investiga formas particulares de escrita que eram feitas na antiguidade clássica, por meio das quais os sujeitos se faziam presentes na intenção de pensar seus modos de ser e de estar no mundo. Tratava-se de práticas como a escrita de correspondências, por exemplo, por meio das quais os cidadãos da pólis grega faziam-se “visíveis” para si e para o outro ao falar de seu cotidiano, de suas ações e até mesmo da sua saúde. As formas de lidar com a raiva, com a doença, com a cólera também passavam por esse processo de registro, de colocar-se em visibilidade e, sobretudo, de pensamento.

Colocando o foco da discussão nas tensões geradas quando pensamos, mais diretamente, nas afecções produção artística e docência, encontro importantes contribuições em autoras como Almeida (1992), Born e Loponte (2012).

Em Almeida (1992), são entrevistados 27 artistas que atuam como professores nas licenciaturas de artes. Dentre as perguntas que a autora se faz, está a de se é possível ensinar arte. Um dos pontos que considero importantes quanto às conclusões da autora diz respeito àquilo que a docência proporciona ao fazer artístico, relativo a um respiro, mobilizado pelas trocas com os alunos e que, nessa condição, realimentam o próprio trabalho do docente-artista.

Loponte e Born (2012) discutem a possibilidade de não dicotomizar o fazer e o ensinar arte, em favor de uma docência que se quer poética. Para tratar das relações entre a arte e a docência, as autoras analisam a produção de artistas-educadoras do coletivo *Ponto de Fuga*, que iniciou suas atividades em 2010 e que as autoras descrevem como:

Professoras que não querem atuar somente no ensino. Professoras que querem produzir artisticamente, inscrever-se nos espaços artísticos e nos espaços da vida, no limite tênue entre arte e vida que a arte contemporânea cruza a todo instante. Artistas que ensinam; nas séries iniciais, no ensino fundamental e médio, na escola de arte. Professoras artistas que, a partir da própria experiência de produzir artisticamente e ensinar arte, tentam encurtar o caminho que (ainda) existe entre a arte e o cotidiano, em especial, na escola. (BORN e LOPONTE, 2012, p. 10).

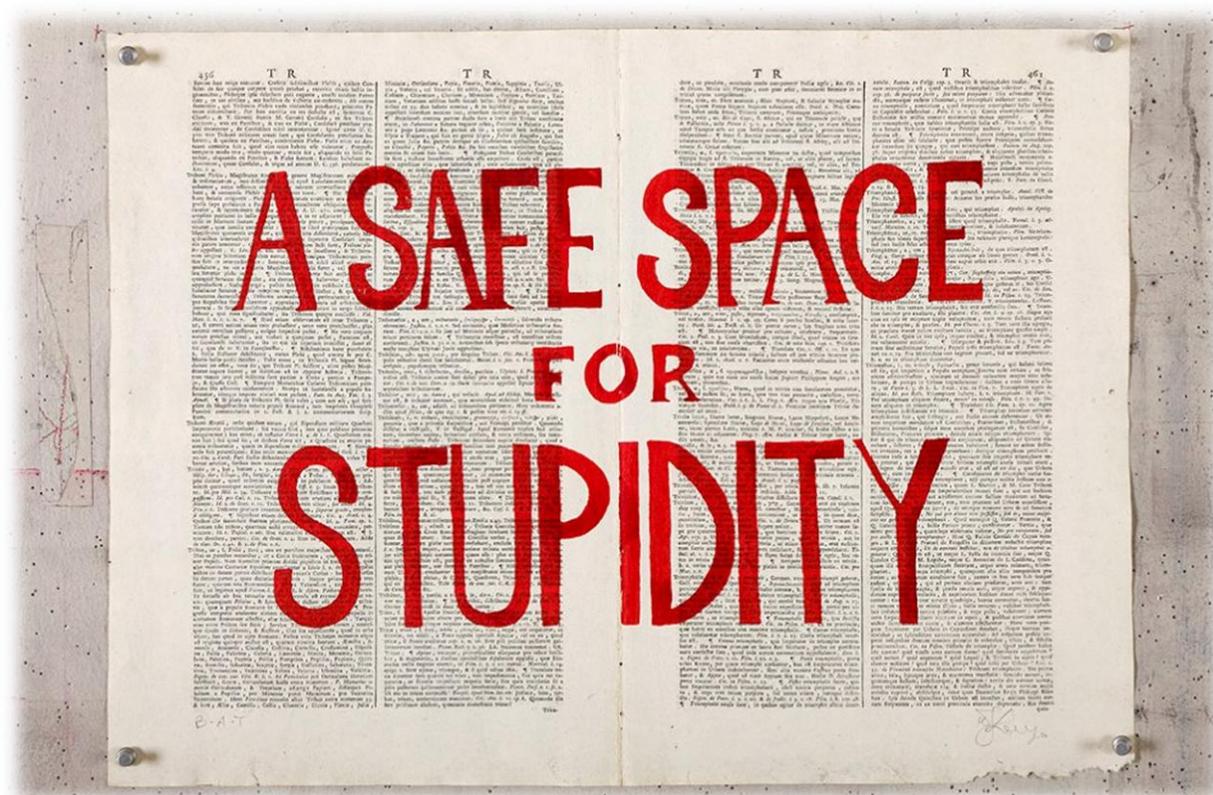
Ao serem entrevistadas pelas pesquisadoras, as integrantes do coletivo colocam como questões importantes presentes nessa troca, por exemplo, a possibilidade de o professor, enquanto artista e inserido em processos de criação, poder pensar em soluções junto aos alunos para os problemas enfrentados durante o trabalho criador; o estímulo para que o aluno frequente mais espaços de arte, estabelecendo outras relações artista-público; a necessidade de pesquisar para elaborar as aulas pode gerar ideias para trabalhos artísticos.

Tais discussões me levam a indagar, a partir do processo que compus durante a realização deste trabalho, sobre os espaços de trocas que criei como professora-artista-pesquisadora. Respondendo a isso, primeiramente, posso dizer que o trabalho com arte sempre parte da concepção de arte dos indivíduos, sejam eles artistas, professores ou alunos. O professor de arte não tem uma presença neutra enquanto mediador e, por isso, media os contatos entre arte e seus alunos a partir daquilo que ele acredita ser arte. Nesse espaço, perpassam suas concepções estéticas, bem como seus repertórios pessoais. É sempre a partir desses repertórios que decorrem os processos de escolha das imagens que serão postas em debate em sala de aula.

Ao mesmo tempo, enquanto professora-artista, penso que os mesmos repertórios passam por um segundo filtro, que é o das preferências estéticas que perpassam o meu próprio trabalho enquanto artista. As referências estão intrincadas nos processos de escolha do que mostro em sala de aula, das atividades que planejo. Dessa forma, invariavelmente, há uma partilha de concepções estéticas. Em contrapartida, a sala de aula e o trabalho com os alunos ampliam meus horizontes imagéticos em termos de repertórios e possibilidades estéticas, na medida em que tudo o que eu acredito como “verdades estéticas” é posto em discussão, é, muitas vezes, estranhado pelos alunos, ou é recusado, tensionando minhas concepções. Trata-se, também, de um espaço de pesquisa: de novas referências, de possibilidades de uso de materiais, e do próprio fazer docente, naquilo que é possível reinventar-se enquanto professor, e enquanto artista, e naquilo que não é possível, ou que nos escapa.

Formular proposições pedagógico-metodológicas para esta pesquisa passou por um trabalho criacional, de invenção de possibilidades estéticas e de diálogos com meu repertório e concepções artísticas. Tratou, também, da partilha de questões sobre meu próprio trabalho enquanto artista, uma vez que a ressignificação de objetos, palavras e

imagens do cotidiano¹⁶ é uma das questões que vem me acompanhando nessa trajetória. Dito isso, e uma vez que penso minha produção artística a partir de laboratórios (de objetos, de palavra e de corpo), afirmo que nossos encontros se constituíram também como laboratórios de criação. Esses laboratórios se compuseram das trocas existentes entre as proposições e as respostas dos alunos, das tensões e pulsações do cotidiano escolar. Não se trata, portanto, de um trabalho solitário, mas de um trabalho artístico posto no regime da partilha, como processo de produção conjunta no qual todos os sujeitos se alteram.



*A Safe Space for Stupidity. William Kentridge.*¹⁷

¹⁶ As contaminações entre palavras, imagens e objetos perpassam todo o meu trabalho artístico, sendo muitas vezes motivadas pela própria docência. Isso ocorre, sobretudo quando, atravessada pelas imagens e palavras do conviver com as crianças, originam-se trabalhos como as *Tesouras de cortar coração* (2013-2014), fazendo alusão a esses "atravessamentos" daquilo que me contam as crianças sobre o seu próprio cotidiano. Especialmente no contexto das periferias, às vezes, relatos proferidos por elas com a mais absoluta naturalidade são, para mim, de "cortar o coração". Por esse motivo, passei a criar tesouras das mais diferentes formas: de pano, preenchidas com fibra sintética - tesouras fofas -; de cerâmica - tesouras duras, algumas delas quebradas, como se a própria palavra que nos corta pudesse também se quebrar.

¹⁷ William Kentridge *A Safe Space for Stupidity*, 2012. Serigrafia em páginas de livro. 37.5 x 50.5 cm. Edição de 16. Fonte: <http://www.goodman-gallery.com/artists/williamkentridge>

Ao pensar nos encontros como laboratórios, lembro-me do que diz o artista sul africano William Kentridge (2015) sobre o seu próprio trabalho, quando afirma que o ateliê do artista é um lugar seguro para ‘*stupidity*’: o que traduzo não como estupidez, de todo, ou burrice. O que o artista nos dá a entender, nas palestras de *Seis Lições de Desenho*, é que o ateliê do artista é um espaço seguro para a estupidez que conduz ao erro, que nos leva a errar. Trata-se de um espaço seguro para a errância, onde é possível lançar-se em processos distintos de pensamento, percorrendo caminhos que nem sempre conduzirão ao melhor resultado estético, ou formal, mas que permitem tipos particulares de produção de pensamento que podem nos conduzir a novas resoluções ético-estéticas, ampliando nossa visão de mundo.

A partir disso, passei a pensar que a sala de aula também poderia ser vista, tal qual o ateliê do artista e como laboratório de conversadorias, um espaço seguro para os erros. Nos hiatos entre as proposições e as respostas dos alunos, também ocorrem erros, falhas inúmeras: falhas técnicas nos procedimentos que eu havia planejado, problemas inerentes ao próprio espaço escolar, falta de recursos, entre outras tantas coisas que fogem aos nossos desejos iniciais. Na lógica daquilo que passei a chamar de poética dos erros, criei algumas resoluções para os erros aqui encontrados: passei a anotar as falhas e os acidentes de percurso em meu diário de bordo e a buscar respostas para essas falhas – em leituras, conversas com amigos, professores, colegas, em diálogos comigo mesma a partir de tudo o que era lido ou ouvido. A partir disso, procurei ver os erros como propostas para que eu repensasse os processos de trabalho, aprendendo e descobrindo coisas novas.

Muitas coisas tomaram rumos diferentes no campo. Em muitos encontros não tínhamos a presença de todos os alunos, porque ficavam doentes ou por outros motivos particulares. Nem todos alunos traziam as fotografias que eu havia solicitado, o que é compreensível porque temos, hoje, modos de circulação diferentes desse material: as fotos nem sempre são impressas, estão arquivadas no celular, no computador ou circulam virtualmente na internet. Em alguns encontros, as crianças que haviam trazido fotografias não estavam presentes, inclusive, em um deles, nenhuma delas estava presente, o que exigiu a mudança da atividade.

Tivemos, ainda, problemas com relação ao uso das salas de aula da escola. A sala de artes não poderia ser utilizada todas as semanas, porque eu precisava dividir esse

espaço com outros professores de artes, nos mesmos horários das minhas aulas e, por isso, intercalávamos as semanas de uso. A sala de aula dos alunos foi inundada pelas chuvas abundantes, obrigando-nos a ter aulas em outro espaço da escola, que estava longe de ser ideal para as necessidades da educação infantil. E, ainda, pesquisar imagens com os alunos na sala de informática para a realização da atividade *Encontros Improváveis* não foi possível no dia planejado, uma vez que esse recurso, tão disputado pelas turmas da escola, seria utilizado por uma turma que ficara sem professor naquela manhã.

Essas foram algumas situações com as quais precisei lidar enquanto professora e enquanto proponente de atividades. Destaco, porém, algumas situações que só puderam ser pensadas a partir daquilo que intitulei *poética dos erros*, ou da sala de aula como lugar seguro para os erros.

Objetos afetivos e a cianotipia que não deu certo

Por ser uma técnica fotográfica, a cianotipia nos exigia uma boa luz solar para expor os objetos. Os meses de outubro a dezembro de 2015 foram abundantes em chuvas, e isso dificultou a realização do trabalho. Tivemos, porém, algumas manhãs em que a chuva nos deu uma trégua. Em uma delas, resolvi tentar fazer a atividade, sabendo da probabilidade de que esse processo desse errado. Estava nublado. Mesmo assim, era possível aproveitar a luz. Abrimos o grande papel sensibilizado na pracinha da escola, depositamos os objetos trazidos pelos alunos sobre ele e contamos seis minutos de exposição no relógio. Cada um contou até onde sabia contar, depois esperamos. Com entusiasmo e expectativa, as crianças observavam o papel mudar de cor: de verde para um azul intenso. Observamos que alguns objetos já deixavam suas marcas. Parecia mágica!



As crianças ajudam a sobrepôr os objetos sobre o papel

Estava tudo preparado: mangueira, Ruan Victor ao lado da torneira, pronto para abrir, Manu em posse da mangueira, pronta para lavar o papel... Tiramos os objetos do papel e começamos a lavagem. Qual não foi a nossa surpresa ao perceber que todas as marcas desapareciam junto com o azul?! Desligamos a torneira. Eu ia levar o papel para a sala de artes assim que desse o sinal para o recreio, em parceria com Seu Rui, funcionário da escola, e que muito nos ajudou nesse processo. O papel começou a rasgar. Começamos a juntar os pedaços. O que fazer diante disso? Como lidar com uma frustração tão grande: frustração que era minha e também deles...?

Até o encontro seguinte, comecei a pensar no que poderia ser feito... Talvez colar o papel, mascarar os rasgos, fazer de conta que ele não rasgou todo? Mas e as marcas que não ficaram? O que fazer com os registros que não conseguimos fazer? Quanto a esse último aspecto, eu já havia pensado na possibilidade de que isso pudesse ocorrer. Por isso havia planejado redesenhar os objetos que não ficaram, na busca de ressignificar esse momento, essa ação. Comecei a pensar, também, que colar junto o papel poderia ser uma forma de reconstruir, coletivamente, aquilo que não havia dado

certo. Mais do que isso, que sentidos poderiam ser inventados da tentativa de reconstruir o que conseguíssemos da prática que não deu certo?



Manu e César lavam o papel, que começa a perder as impressões dos objetos e dar sinais de pouca resistência à água.

Lembrei-me da primeira cena de Jurassic Park, e no quanto eu havia ficado intrigada com as escavações dos ossos dos dinossauros quando a vi pela primeira vez, aos cinco anos de idade. E pensei: não poderíamos pensar essa reconstrução como um processo arqueológico? Levei a cianotipia que não deu certo para a sala de aula. Falei dos arqueólogos, os homens que escavavam a terra à procura de coisas. Será que eles entenderam? Kalel ficou encantado com a história dos dinossauros e com a possibilidade, até, de se encontrar um dinossauro vivo em alguma escavação! Raíssa me falou das coisas que encontra debaixo da casa da mãe e debaixo da casa da avó: “Até diamantes!”. Propus que tentássemos colar de volta todos os pedacinhos, como fazem com os dinossauros nos museus. Kalel achou péssima ideia, outros acharam interessante.



Yasmin, Julia e Manu, empenhadas no trabalho de reconstrução do papel.

Depois disso, propus o redesenho dos objetos que não haviam ficado registrados no papel. Foi nesse momento que os alunos puderam finalmente olhar para o que havia ficado ou não marcado no papel. Alguns encontros depois, após uma conversa com um colega mais experiente em processos fotográficos históricos, descobri que em dias nublados as imagens só poderiam ser fixadas no tempo entre quarenta minutos e duas horas de exposição. De posse de dois papéis de melhor qualidade, repetimos o processo na pracinha. Dessa vez, deixamos o papel descansar com os objetos sobre a sua superfície durante quase todo o tempo de um encontro, enquanto fazíamos outra atividade. Tivemos uma surpresa, dessa vez muito feliz, de não ver aquele azul ir embora diante de nossos olhos ao lavarmos o papel.

Coletas de coisas (in)visíveis

Na impossibilidade de realizar parte da atividade planejada para aquele dia, que previa o uso da sala de informática, precisei criar outra proposição para a aula daquela manhã. A atividade foi mobilizada pelo encontro anterior, que tinha a ver com coletas de objetos do cotidiano, em *O que pode caber numa caixinha de fósforos*, que propus que coletássemos coisas que encontrássemos no pátio da escola. O objetivo era fazer uma coleção dessas coisas e, por isso, precisavam ser coisas que as crianças gostassem ou que achassem interessantes.

Coletamos, primeiro, o ar de nossos pulmões, em uma proposição minha. Mas as crianças pareceram muito mais interessadas em coisas que poderiam ver, pegar, sentir, e que oferecessem possibilidades maiores de exploração. A coleta da água da chuva talvez tenha sido o ponto alto desse momento: era com entusiasmo que Raíssa, Yasmin e alguns outros se aventuravam a coletar os pingos que caíam do telhado do pátio.



Raíssa e Yasmin na coleta da água da chuva

Em dois momentos distintos, que ocorreram em *O que pode caber numa caixinha de fósforos* e *Coletas de coisas (in)visíveis*, percebi que esta pesquisa não era só minha. Ela era atravessada pelo encontro entre as crianças e seu diálogo com o cotidiano, com as matérias às quais nós adultos geralmente não damos muita importância. Nas palavras de Benjamin,

Elas se sentem atraídas irresistivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam – na construção de casas, jardinagem, na carpintaria, na confecção de roupas. Nesses detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e os resíduos em uma relação nova e original. Assim, as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmos no macrocosmos (BENJAMIN, 1994, p 237-238).

Trata-se de formas de invenção de mundo que subvertem o destino que é dado usualmente aos restos no nosso cotidiano, e que possui uma relação estreita com diversas operações identificadas por Veras (2015), na exposição *O destino dos objetos*. Nessa exposição, o artista é pensado como um *coleccionador* que, à modo de Benjamin, a partir de seu gesto, coloca objetos profanos no interior da lógica do sagrado, dando-lhes um *status* diferente ao mesmo tempo que lhes retira a própria função.

Poéticas e operações com os restos, com as coisas desimportantes, com aquilo que nos aproxima do pátio da infância, também são presentes na obra de Manoel de Barros (2003). Não por acaso, em vários trechos de *Memórias inventadas, a Infância*, identifico a relação da criança com o seu quintal, no observar da decomposição das matérias junto ao chão, no admirar das coisas mundanas, desimportantes, como em *O apanhador de desperdícios* (2003, p. 4), em sequências de frases como:

Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.

Foi a partir do diálogo com esses autores que criei a poética dos restos. Trata-se de momentos na minha pesquisa que extrapolam as minhas proposições e se mostram como momentos de entrega das crianças a um processo exploratório com as matérias, com visível interesse e curiosidade – pelas coisas que encontram no pátio da escola, em *Coletas de coisas invisíveis* e pelos materiais acumulados por professoras de artes ao longo dos anos em armários da sala de artes, em *O que pode caber numa caixinha de fósforos*.

Diante de momentos tão ricos, entendo que as implicações do ser professora-artista-pesquisadora neste trabalho estiveram relacionadas às especificidades de cada uma dessas posições e ao modo como elas, conjuntamente, elas me permitiram operar sobre os sentidos criados coletivamente, permitindo que eu fosse continuamente me alterando, me compondo e decompondo enquanto professora-artista que investiga a própria sala de aula.

OS FANTASMAS DA IMAGEM: A ARTE DE DESENHAR AUSÊNCIAS

Como já explicado, a ideia de criar uma produção coletiva com objetos trazidos de casa pelos alunos tinha, em sua gênese, a intenção de dialogar com a obra de Arthur Bispo do Rosário, sobretudo em trabalhos como as *vitrines*, nos quais objetos do cotidiano eram deslocados de seu contexto original e postos em uma nova lógica: a das coleções.

No trabalho criado com as crianças, meu objetivo era o de registrar as marcas de objetos trazidos de casa pelos alunos por meio da cianotipia, investigando formas de criação de sentido possíveis a partir do procedimento de deslocar objetos de seus contextos originais, inscrevendo-os em outras formas do visível, em outras composições e, portanto, em outros espaços de sentido. Acredito que o trabalho, por ser coletivo, já acrescenta uma nova chave de leitura, relativa ao ato de deslocar de um objeto pessoal, trazido de casa, ou da esfera do íntimo, e situá-lo junto aos demais objetos, também esses íntimos e pessoais, trazidos pelos demais colegas.

Nesse sentido, na atividade da cianotipia acredito que operamos nas proximidades e nas distâncias das *vitrines* de Arthur Bispo do Rosário. Talvez um elemento de proximidade possa se dar na relação que esse artista estabelece com o espaço, no momento em que os objetos reunidos nas *vitrines* provêm do contexto manicomial e são por Bispo ressignificados. Trata-se, na produção do artista, de reunir, a partir dos elementos mais ordinários do cotidiano, vestígios de sua passagem pelo mundo. E é dessa forma que, acredito, que ele cria sentidos sobre si mesmo, em sua relação com o espaço no qual reside.

Ao criar um trabalho coletivo com objetos trazidos de casa (e também da escola¹⁸) na atividade da cianotipia, procurou-se ressignificar os objetos escolhidos pelas crianças. A partir disso, acredito que assim como nas *vitrines*, a proposição era a de fazer dos materiais provenientes de contextos institucionais (para as crianças, a

¹⁸ Na primeira atividade, as crianças que não haviam trazido os materiais de casa selecionaram objetos que gostavam no ambiente da própria sala de aula. Na segunda oportunidade que tivemos para refazer o procedimento da cianotipia, todas as crianças retiraram objetos da própria escola, sendo, em sua maioria, os brinquedos preferidos de cada um.

família, a escola) elementos a partir dos quais se produz sentidos sobre o si mesmo na sua relação com os espaços.

No entanto, ao dizer que operamos também nas distâncias do trabalho de Bispo, refiro-me especialmente aos procedimentos utilizados: nas *vitrines* de Bispo, trata-se de reunir objetos que se acumulam e que estão ali presentes em sua materialidade. A atividade da cianotipia, em contrapartida, dá a ver não os próprios objetos reunidos, mas seus rastros – nesse caso, rastros, vestígios do momento exato em que os materiais estiveram ali e foram expostos ao sol. Por esse motivo, inclusive, chamo esses rastros (dos objetos da cianotipia) de *fantasmas da imagem*.

Mas a que tipo de criação de sentidos sobre o si as ausências dos objetos dão lugar? Ao elaborar a atividade da cianotipia, acreditava que poderíamos refazer as marcas dos objetos caso eles não ficassem bem marcados ou caso não se parecessem com os próprios objetos dos quais originam. Nesse “redesenho” (feito com pastéis secos), o que de fato se fez necessário, pensava que haveria possibilidade de criar novas camadas de produção de sentidos a partir do *gesto*. Mas eu não tinha certeza disso, nem sabia como isso poderia acontecer. Tratava-se, antes, de uma intuição.

Tendo em vista os inúmeros acidentes de percurso pelos quais passamos na atividade da cianotipia, e os quais descrevi anteriormente, acredito que foram criadas novas camadas de sentido, não previstas de início. Dentre os principais problemas que tivemos, destaco o fato de as imagens não terem ficado gravadas na superfície do papel e, ainda, de esse mesmo papel ter se rasgado completamente, obrigando-nos de não apenas a redesenhar as marcas que não ficaram gravadas, como também, especialmente, a recolocar seus pedaços – processo que nomeei *Arqueologia do impossível*.

A partir da trajetória errante que percorremos enquanto grupo, procuro pensar: a que tipo de trabalho sobre si as imagens deram lugar, nessa atividade?

Percebi que os relatos que emergem quando as crianças falam dos objetos trazidos por elas para a escola dão a ver formas particulares de relação (consigo, com o outro) que se estabelecem por meio de uma *ausência* – uma ausência, portanto, tomada por outra dimensão, para muito além da cianotipia como processo. Com base nos estudos foucaultianos a respeito do cuidado de si e do cuidado dos outros, procuro pensar as formas pelas quais também as ausências dão margem à criação das relações entre os sujeitos, bem como dos próprios sujeitos com eles mesmos. Na atualização que Foucault procura fazer das práticas de si greco-romanas, no que diz respeito à temática

da escrita de si e das correspondências, encontro formas particulares de relação consigo pautadas na constante presença do olhar do outro. A partir disso, procuro discutir como o si mesmo se produz, paradoxalmente, quando esse olhar se faz, no entanto, *ausente*.

Em seguida, e no horizonte teórico da *escrita de si* foucaultiana, também procuro pensar a constituição de *imagens de si* com base nas discussões lançadas por Marcello (2008) em narrativas “filmicas” (*ibidem*) de alguns diretores, de certa forma, compõem trabalhos com base em suas memórias de infância – para tratar da criação de imagens de si em práticas coletivas por meio da cianotipia. E, por fim, permito-me argumentar, a partir da leitura de Peixoto (1992), que à produção das imagens da ausência na cianotipia corresponde a um tipo de ética das imagens radicada no tensionamento frente à produção de imagens no presente.

O SI MESMO E O OUTRO: IMAGENS DE AUSÊNCIAS

Com algum tempo de antecedência, pedi aos alunos que trouxessem de casa objetos que gostassem e que fossem importantes para eles. Em um segundo momento, procedemos à partilha das histórias desses objetos. Nem todas as crianças recordaram de trazer alguma coisa. Contudo, aquelas que o fizeram foram convidadas a mostrar e a falar sobre isso para o grupo.

As crianças foram generosas ao trazer e falar de seus objetos. Dentre os relatos, percebeu-se que o que haviam sido trazido tinha muito sentido para cada uma delas. Tratava-se de coisas com marcas de afeto, nas quais, inseparavelmente, também o outro tinha ali lugar: eram geralmente brinquedos que ganharam de alguém da família, em um momento de lazer ou em uma data festiva.

Dentre os relatos, há três que se destacam por sua singularidade e força, considerando os objetivos da pesquisa, que incidem numa relação que me fez pensar diferente a noção de um si que se constitui na presença do outro. Nos três diálogos que apresento há algo de paradoxal e, por isso mesmo, a mim, intrigante: o fato de que eles se aproximam pois, cada um a seu modo, remete a uma relação com o outro que é marcada não pela presença, mas, antes, pela *ausência* desse outro nas vidas das crianças.

Opto por apresentar os três relatos de forma consecutiva, pois é a partir da relação entre os três (e das ausências que eles manifestam) que busco tecer algumas

discussões. Iniciamos os relatos por Kalel. O menino, que estava próximo a mim, parecia ansioso em falar do brinquedo que trouxera, o qual fora retirado de sua casa, e que, no meu entendimento, pertencera ao seu pai. Transcrevo a conversa que tivemos:

Fragmento de transcrição de áudio, dia 27 de outubro de 2015.

- Ahm... Eu peguei esse brinquedo que é do meu pai...
- Do teu pai?
- É! Ele me deu...
- Ele deixou tu trazer?
- É.
- E ele voa de verdade?
- Não...
- Ah, mas é legal. Conta mais alguma coisa dele.
- O papai não veio mais aqui... Por isso eu peguei.
- Ah, o teu pai não veio mais na escola?
- Não... Na minha casa... Não veio nunca mais. Ele diz que tava trabalhando.
- Ah, mas ele te pega às vezes?
- Às vezes... Mas faz muito tempo.
- Tá, tá bom... tu tá com saudade dele?
- Ahum... Muito, muito...
- E tu gosta desse brinquedo?
- Ahum.

- Legal.
- Hey! Ahm... Mas eu não sei onde que tá a hélice que eu tirei.
- Mas acho que tu acha em casa, ou dá pra fazer de papelão, não dá?
- ... (Kalel diz algo que não consigo ouvir muito bem)
- Mas a gente pode fazer assim: a gente vê se o desenho vai ficar no papel mágico... E se não ficar a gente pode desenhar a hélice que não ficou... na outra aula, quando o papel secar, tá?

Na relação de Kalel com o brinquedo, não fica muito claro se o objeto pertencera do pai e fora dado ao menino como presente, se era um brinquedo que pertencia à infância do pai e que acabou se somando aos de Kalel, ou, ainda, se fora tomado do pai, num ato de rebeldia ou de apropriação de algo que fora deixado em sua ausência.

A segunda passagem que trago diz respeito a um diálogo que tive com Yasmin, que trouxera um frasco com um soprador de bolhas de sabão em seu interior.

Fragmento de transcrição de áudio, dia 27 de outubro de 2015.

- Agora a Yasmin vai mostrar pra gente o que ela trouxe.
- Uma bolha de sabão!
- Ele é mágico?
- Não!
- O que tem aí?
- Nada!
- Nada? Mas o que que ele faz esse brinquedo?
- Ele sopra bolha...
- É só botar um pouquinho de detergente... Yasmin! Tu quer contar pra gente a história desse brinquedo? De quem tu ganhou?
- Do meu pai.
- Do teu pai? Que legal!
- Só que ele fica preso na cadeia...
- E foi um dia que tu foi visitar ele?
- Eu ganhei panelinha. Profe, as panelinhas que eu ganhei foi duas do meu pai e veio ovo e salsicha!

O objeto trazido pela menina remete à relação com o pai, a quem foi visitar na prisão. Yasmin parece ter aprendido a acostumar-se com essa distância. Alguns colegas fizeram perguntas, parecendo se interessar por seu cotidiano. Para outros, a situação não parecia tão estranha às histórias por eles vividas ou conhecidas.

A terceira passagem que seleciono para essa análise refere-se ao diálogo que tive com Raíssa, que, em resposta à minha proposição, trouxera um telefone de brinquedo colorido que ganhara de uma avó que ela não vê com frequência.

Fragmento de transcrição de áudio, dia 27 de outubro de 2015.

- A minha vó me deu.
- A tua vó? E ela mora contigo, ela mora longe?
- Eu não sei onde que ela mora.
- E tu nunca foi visitar a vó?
- Não. Eu fui visitar ela quando eu era bebê.
- Ah, mas ela te vê sempre?
- Não. Só me dá presente.
- Ela te manda de longe presente?
- (Raíssa assente com a cabeça.)
- E quando ela te deu esse presente?
- Ela manda pra minha tia, que mora em Viamão.
- Ah, daí tu vê a tia...
- Às vezes ela me dá... Às vezes ela me dá... No dia... Na Páscoa ela me deu... Ovos de cores e tinha balinha dentro.

A relação de Raíssa com a avó se desenvolve em uma distância espacial não especificada, mas que é marcada por grandes distâncias temporais: as duas não se veem desde que a menina era bebê. Por intermédio da tia é que a menina pode “conhecer” a avó – já que a tia se encarrega de levar os presentes da avó para Raíssa.

Kalel, Yasmin e Raíssa nos trazem objetos que, de certa forma e paradoxalmente, presentificam ausências: Kalel traz o *helicóptero* do pai, que saiu de casa, que está trabalhando e que não vem mais o visitar, só às vezes; Yasmin traz um *soprador de bolhas* que ganhou também de seu pai em uma visita que a menina fez a ele na prisão; Raíssa traz um *telefone* que ganhou de uma avó que quase não vê, da qual talvez não se lembre, e que conhece pelos presentes, enviados através da tia. Trata-se de objetos, portanto, muito singelos – brinquedos como um helicóptero, um soprador de bolhas e um telefone –, mas que potencialmente possibilitam às crianças uma relação com o outro ou, mais precisamente, uma relação com a *ausência* do outro.

A partir dos três relatos trazidos e daquilo que eles, em seu conjunto, manifestam, faço aqui algumas perguntas – menos no intuito de respondê-las e mais no sentido de provocações que as crianças, em seus gestos, me colocaram: como cada uma dessas crianças se relaciona com esses outros que não estão ali em seu cotidiano, mas que se fazem presentes por meio de lembranças, de objetos? De que forma os próprios objetos “desenham”, marcam, assinalam essas relações? O que é relacionar-se com a ausência do outro, por meio dos objetos ou de seus fantasmas? Como dar conta dessa ausência? Como falar dela?

Kalel, Yasmin e Raíssa parecem nos dizer de uma ausência que não é esquecimento, mas, antes, nos aponta para diferentes formas de relacionar-se com ela. Na própria ausência, o outro não deixa de ser importante, tampouco deixa de ser esquecido. Por isso, pergunto: não haveria, assim, na ausência do outro, espaço para a produção de sentidos – sobre esse outro e, também, sobre o si?

Considerando o arcabouço teórico deste estudo, permito-me pensar sobre tais questionamentos a partir da produção foucaultiana. Mais precisamente, apostar nas relações entre o si mesmo e os outros também como espaços de criação diz respeito a algo que se faz presente, como já tratei aqui, nos últimos estudos de Michel Foucault. Se a Foucault interessam os modos de constituição de si nesse contexto, que é o da Antiguidade Clássica, Ortega (2001, p. 230) deixa claro que não se trata de tentar “resolver os problemas atuais com as soluções do passado”, nem, muito menos, apontar

esse período de modo idealizado. Foucault investiga o que chama de práticas de si porque, antes de tudo, encontra ali formas singulares de relação com o outro e de relação consigo – e de, nesse exercício, formas singulares de constituição da subjetividade. No trabalho histórico que Foucault faz, então, existe o convite, ainda que indireto, de que essas formas também nos ajudem a pensar e a problematizar a constituição de si na cultura do presente.

Com o objetivo lançar luzes às questões pensadas por Foucault no que diz respeito às práticas de si greco-romanas, Ortega (1999, p. 127) destaca que é somente na relação com o outro que é “possível estabelecer uma relação consigo”. Dentre as práticas analisadas por Foucault, e que nos permitem estabelecer relações com os processos operados pelas e com as crianças a partir da cianotipia, gostaria de destacar, pelo menos em termos de pressupostos, aqueles vinculados às práticas de escrita; mais precisamente à escrita das correspondências.

Segundo Foucault (1992), a prática da correspondência marcava as relações de mestre e de discípulo, bem como de amizade. Interessa-nos aqui uma relação particular que se estabelecia com o outro por meio do olhar nas correspondências. As cartas constituíam, nesse período, formas de diálogo; elas permitiam um “face-a-face” (*idem*, p. 150). Aquele que escrevia oferecia seu rosto ao destinatário: ele executava um trabalho sobre si e, ao mesmo tempo, também dava ao outro a oportunidade de, com isso, pensar suas próprias ações, seja na leitura, seja na escrita da resposta.

Mais do que isso, Foucault (1992) nos fala que as cartas proporcionavam uma espécie de presença diante do outro. Isto acontecia não somente porque ali eram narrados os acontecimentos cotidianos, mas porque, primeiro, tratava-se de uma escrita que deveria ser constante e, segundo, porque se tratava de um exercício intenso sobre si, pelo qual se buscava abrir-se, desnudar-se diante do outro, revelando sua alma.

Trata-se de outro, portanto, que se faz *presente*, seja pela presença física, seja aquela, constante, por meio de cartas, que possibilitam ao sujeito dar-se a ver, expor-se, desnudar-se considerando um tipo particular, mais uma vez, de presença. Trata-se de uma relação por meio da qual o si é constituído, mediado, criado num espaço quase tangível entre o sujeito e o outro.

Trazendo tais discussões para a ordem desta pesquisa, poderíamos perguntar, afinal: e na escola, quem é esse outro? A professora e os colegas, com quem, por meio de outras práticas, os sujeitos são igualmente convidados a falar sobre si. No entanto, a

partir dos encontros com as crianças, percebo que esse “outro” assume formas distintas: esses outros também podem ser sujeitos com quem as relações se dão em um espaço-tempo de ausência: um pai que está preso, a quem se visita de tempos em tempos; uma avó de quem se tem uma lembrança distante, ou uma quase-lembrança; um pai que saiu de casa, que não se sabe quando volta.

Assim, observo que é por meio de um exercício coletivo, e que ocorre no espaço público, que é o da escola, que esses outros ausentes podem ser, de certa forma, presentificados. Na partilha dos objetos trazidos de casa e de suas histórias, existe um convite: o de falar das relações que se estabelecem [dos sujeitos consigo e também com os outros] em espaços que não o escolar, mas em espaços e relações privadas.

Ao mesmo tempo, talvez pudéssemos dizer que a produção coletiva de uma imagem fotográfica a partir desses objetos também possibilitaria a criação de um tipo particular de “imagem de si” (MARCELLO, 2008). Não se trata de fazer uma transposição literal ou de “equivalência” (MARCELLO, 2008, p. 126) entre *escrita de si* e *imagem de si*, mas de pensar, a partir de alguns elementos presentes na escrita de si, as formas pelas quais também a *imagem* poderia nos convidar à elaboração de um exercício ético sobre si na cultura do presente. No trabalho da autora, “imagens de si” diz respeito à “constituição da infância para além da memória individual” (MARCELLO, 2008, p. 124) em filmes específicos de alguns diretores de cinema que, como ela nos aponta, reelaboram, nas narrativas cinematográficas, as suas memórias de infância, tais como: *Fanny e Alexander* (Ingmar Bergman); *Zero de conduta* (Jean Vigo) e *Os incompreendidos* (François Truffaut). Dentre os elementos que nos permitem estabelecer a relação entre *escrita* e *imagem* de si, temos como o principal deles, a relação entre o si mesmo e o outro, uma vez que as práticas de escrita de si não dizem respeito com uma prática solitária, mas como práticas “estruturadas coletivamente” (MARCELLO, 2008, p. 125).

É, pois, a partir de elementos bastante específicos, como a relação com o olhar que se estabelece consigo e com o outro na *escrita de si*, que me lanço no desafio de pensar de que formas seria possível, hoje, favorecer a criação de imagens de si em espaços relacionais como o da escola. À amplitude desse desafio, ofereço o singelo exercício que colocamos em prática nas inúmeras tentativas de criar uma imagem coletiva de si, por meio da cianotipia. É por meio desse exercício que procuro pensar que um tipo de relação ética para com o olhar poderia ser estabelecido na produção de

uma imagem de si que é coletiva Ou, ainda, que a própria ausência do outro de que tratamos aqui – tanto dos familiares, quanto das próprias imagens, que acabaram se diluindo com a água – poderia se constituir como elementos para pensar uma ética frente às imagens na cultura do presente.

A produção de narrativas tão delicadas e que dizem respeito a ausências de figuras tão marcantes na vida das crianças [a avó, o pai] se soma à própria ausência das imagens na cianotipia. Para tratar dessas ausências, assumo que as estratégias metodológicas aqui pensadas, tal como elas se configuraram, como um exercício ético frente às imagens.

E, dizendo isso, também me aproximo da ética do olhar que é pensada por Peixoto (1992). Ao discutir o constante empobrecimento e esvaziamento de sentidos nas imagens contemporâneas, o autor defende que nos mobilizemos eticamente diante das imagens produzidas na contemporaneidade, procurando devolver a elas a sua “dignidade” (PEIXOTO, 1992). Ele observa que esse empobrecimento das imagens responde à velocidade da vida contemporânea, bem como àquilo que os próprios recursos técnicos vieram a facilitar na produção e, conseqüentemente, na saturação de imagens no nosso cotidiano.

Diante de uma saturação que nos cega, o autor nos convida a voltarmos o olhar para a forma como as imagens eram produzidas no passado. Tanto no cinema, quanto na fotografia, as superfícies delicadas das matérias-primas nos exigiam tempo para dar corpo às imagens. Se a técnica é, hoje, responsável pela saturação, no passado, era a própria técnica que exigia tempo para que as matérias se cristalizassem, se acumulassem nas superfícies fotográficas (PEIXOTO, 1992). De maneira paradoxal, portanto, era justamente essa delicadeza das matérias que permitia que as imagens se conservassem e fossem, também elas, imagens da delicadeza. Elas nos permitiam ver os gestos únicos, as marcas secretas das coisas, somente possíveis de serem constituídas pelo tempo que se deu a elas: o tempo que era necessário para o registro de um rosto ou de uma paisagem.

Assim, exemplifica o autor, ocorria tanto no filme mudo quanto nas fotografias: em retratos como os do fotógrafo alemão August Sanders, feitos nas primeiras décadas do século XX, era possível notar as marcas mais características dos sujeitos, que, por sua vez, nos olhavam de volta nos olhos. Era preciso um longo período de imobilidade para que os traços ficassem marcados nas películas. Por esse motivo, as faces não

sustentavam, na maioria das vezes poses ou sorrisos, mas traços que marcavam os sujeitos. Dessa forma, Sanders produziu, por meio desses retratos, uma espécie de “paisagem” da Berlim da época.

No cinema mudo, Peixoto (1992) destaca cenas que sumiram das telas da televisão hoje, muito provavelmente, aponta, porque a tela da televisão teria ficado pequena demais para a beleza sublime dos gestos. Diante da velocidade das imagens de hoje, já não é possível ver rostos e paisagens, mas *poses*, afirma Peixoto (1992). A graça sutil do balançar das roupas no varal deu lugar às imagens de ação. Frente a isso, o que temos são as imagens da ausência, a invisibilidade do gesto.

Essa discussão oferece alguns elementos ricos para que pensemos as próprias ausências na cianotipia. Primeiramente, em um sentido literal, me refiro à grande imagem da ausência que produzimos quando lavamos o papel. Todos aqueles pequenos objetos trazidos pelas crianças deram lugar a um *fotograma da imagem ausente*. E foi, a princípio, com tristeza que constatamos isso. Como dito, esse resultado se deu porque, num dia nublado como foi aquele, não demos à imagem o seu tempo: os minutos de exposição não foram suficientes à cristalização dos sais.

Diante da ausência literal, foi necessário pensar outros processos de trabalho para que se pudesse reparar essa desapareição. No intervalo de tempo de uma semana, foi possível pensar em duas soluções a ela: recolar o papel e refazer o desenho, refazer a própria técnica, em outra ocasião. Mas talvez tenham sido essas mesmas ausências – as das imagens – que, paradoxalmente, deram visibilidade aos familiares ausentes na vida das crianças. Foi a sutileza dos gestos das crianças durante o ato de recolar os pedaços do papel, bem como no redesenho dos objetos ausentes – vistos, mais tarde, nas fotografias produzidas durante os encontros – que me apontaram pistas e direcionaram meu olhar à delicadeza de seus relatos.

Dizendo isso, acredito que o exercício coletivo fez da própria cianotipia a criação de um grande mapa das relações entre o si mesmo e o outro, em diferentes dimensões. Coletivamente, os desenhos das ausências deram lugar às relações entre as crianças e os colegas, nas conversas que se produziram durante a atividade. Isso também possibilitou a criação de narrativas entre elas, sobre os objetos redesenhados, e outras coisas que elas mesmas se permitiram inventar, e que não estavam ali, nas marcas ausentes dos objetos, como acontece na breve conversa que consigo ouvir entre Ruan,

João e Hugo: “Eu não vou mais andar de carroça, Vou andar de Camaro!” – diz um deles referindo-se a um veículo da Chevrolet.



João, Ruan e Hugo

Olhando mais atentamente para os desenhos produzidos pelas crianças, observo que, embora o papel fosse suficientemente grande para que todos desenhassem, ocorrem intervalos, vazios, silêncios na superfície da folha, onde ninguém desenha, como se fossem pequenos desertos. Ao mesmo tempo, também se observa espaços nos quais desenhos se sobrepuseram¹⁹. Durante a atividade, notei que algumas crianças preferiam desenhar sozinhas e que havia grupos que se reuniam, criando narrativas, como fizeram Hugo, Ruan e João. Nesses momentos, também os desenhos pareciam conversar, criando camadas, texturas ou, à lógica do mapa, caminhos que cruzavam.

¹⁹ Por certo, isso também se relaciona ao modo como educamos as crianças nas práticas expressivas em sala de aula: frequentemente acostumadas a desenhar e pintar em superfícies de tamanho A4, a dimensão sensivelmente maior de papel exige outras relações com o espaço e, ainda, com o outro, nem sempre familiares às crianças.



Nos desenhos desses três meninos, encontram-se aviões, *minions* e o “Camaro” que era carroça. Abaixo, também os desenhos de Manu e de Yasmin se encontram. As linhas se sobrepõem, formando encruzilhadas.



Além disso, também poderíamos dizer que, individualmente, cada criança pôde criar, no seu desenho, mapas das relações consigo, ao traçar, no papel, rotas imaginárias, com os pastéis secos, entre si mesmas e o mundo dos objetos que ali não ficaram – ou, ainda, as marcas das relações de si para com esses outros ausentes, uma vez que os objetos traziam consigo essas histórias. Nisso, destaco o trabalho de Kalel e de Raíssa, que apresentaram formas muito distintas de tratar dessas ausências. Frente à impermanência dos objetos, Kalel recusou, a princípio, a proposta de desenhar [de memória] o que não havia ficado marcado, como se denunciasse que “não era a mesma coisa”, ou seja, que alguma coisa havia sido perdida, que só pertencia àquele primeiro momento, em que trouxera de casa aquele objeto querido para si, e que a memória não poderia ser, portanto, resgatada. Isso se deu, em parte, porque não havia trazido o mesmo objeto solicitado para o encontro anterior, em que havíamos feito a cianotipia.

Fragmento de transcrição de áudio, dia 27 de outubro de 2015.

- Ô profe, ô profe, eu não quero desenhar o meu desenho, profe.
 - Ah, mas eu quero que tu faça... O teu tava bem lindo.
 - Porque eu não trouxe o brinquedo.
 - Imagina, então.
 - Eu só faço quando eu vejo ele...
 - Mas tu não lembra? Lembra que tinha uma haste assim, aí o corpinho assim... Não ficou bem, mas aí tu me corrige, tá? (Desenho, no quadro, o objeto à minha maneira, displicentemente).
 - Não era assim.
 - Ficou legal. Pode até fazer o helicóptero voando. Faz o helicóptero voando... Pode parecer... Pega um giz aqui. Pode até com um giz de quadro pra escrever nele. Também funciona. Pode testar.
- Notamos que as cartinhas da Isadora foram os desenhos que ficaram...
Aponto para o Kalel que ainda temos um espaço bem grande para que ele coloque o helicóptero no papel. Ele afirma que não consegue.
- Consegue sim! Tá lindo. - Insisto um pouco para que faça o seu desenho dentro do papel.

Para que o menino refizesse o desenho, foi necessário bastante convencimento. Mas, por fim, Kalel concordou em desenhar o helicóptero que pertenceu ao pai no trabalho coletivo.



O helicóptero de Kalel finalmente pousa sobre o papel da cianotipia.

Tendo trazido o mesmo objeto da semana em que fizemos a atividade da cianotipia, Raíssa redesenhou os contornos do telefone de brinquedo que ganhou da avó, orgulhosa por ter conseguido fazê-lo o mais parecido que podia, como se quisesse resgatar a imagem de sua ausência dessa mesma avó por meio da semelhança do desenho com o objeto.



O telefone de Raíssa.

Ao mostrar formas tão distintas de tratar a imagem, o que se quer aqui não é estabelecer uma relação de comparação entre os desenhos das crianças, tenham sido eles feitos coletiva ou individualmente. Interessa, antes, dar voz à singularidade dos gestos aqui produzidos, na composição de uma forma de resistência aos modos de produção massificada e padronizadora das imagens de hoje.

Nesse sentido, recordo-me de outra situação produzida junto à atividade da cianotipia que poderia enriquecer a discussão acerca das relações entre a padronização das imagens contemporâneas e nossa tentativa de provocar experiências singulares junto a essas imagens.

Ao término da atividade da cianotipia, refizemos o exercício de levar o papel para a pracinha, o desenrolamos e ali foram sobrepostos objetos retirados da sala de aula e, portanto, com os quais as crianças brincavam diariamente. Nessa atividade, que finalmente “deu certo”, as imagens ficaram gravadas no azul intenso do papel. Contudo, algo nos intrigou bastante: as distorções da imagem, devido ao longo tempo de exposição necessário aos dias nublados (nesse caso, em torno de 45 minutos). Intrigadas com essas imagens então “distorcidas”, as crianças criaram um jogo de inventar e testar

hipóteses sobre o era cada um daqueles objetos e o que os teria produzido daquela forma.



Pyetro e a sereia

- Uma sereeeeeia! – aponta um pequeno grupo de crianças, em coro.
- Legal que ficou, né, uma sereia... Ela parece bem magrinha, né? Então... Hein, César? Tu acha que deu certo? – Pergunto.
- Acho que sim. – Responde ele.
- Alguém me aponta a sereia.
- Ah, a sereia tá ali, né? Alcança ali a sereia pra gente ver! Olha só! Ela ficou... – tento desvendar, junto às crianças, o que pode ter acontecido.
- Ela tá sem braço...! – Completa César.
- Ah, entendi... não aparece o braço dela... porque o braço tava pra cima... eu acho que o cabelo tava pra cá, daí, né? Mas ela não ficou mais magrinha do que ela é de verdade? – Pergunto.
- Aham! - Raíssa concorda comigo.
- Por que vocês acham que aconteceu isso?
- Porque ela tava virada! – Responde César.
- Porque ela é magrinha! - Responde Isadora.
- E por que tu acha que a sereia ficou magrinha, Isadora? – Pergunto.
- Porque ela é a filha! – Responde Júlia, ao fundo.
- Por que eu acho que ela ficou magrinha? Porque eu acho que não apareceu um pouco... do lado dela. – Responde Isadora.
- : Pode ser: o sol... ele vinha... de todos os lados... tá? A luz do sol... Não tinha muito sol, mas essa luz... vinha de todos os lados... e aqui ela ficava mais

magrinha... – Tento desvendar o mistério da sereia magrinha. - É verão sora! – Responde César.

Ao lado de onde Pyetro aponta com o dedo, a sereia impressiona, intriga: a imagem foi produzida a partir de uma boneca Barbie que tinha uma cauda de sereia – um objeto bastante carregado de simbologias que dizem respeito a padrões e estereótipos de brinquedo, e, mais ainda, de brinquedo feminino e da figura da mulher: loira, magra, alta. A Barbie distorcida pela longa exposição nos provocou e nos convocou a estabelecer, com ela, uma relação diferente daquela que nos é comum, que olha para a sua beleza padrão sem questionar seu caráter corriqueiro, massificado. Na cianotipia, sequer reconhecemos, à primeira vista, a figura de uma outra Barbie: descabelada, também distorcida, completamente sem os braços. Ou seja, ainda que tivéssemos considerado essa a atividade final da “cianotipia que deu certo”, a dúvida sobre as imagens produzidas permaneceu – também aqui temos, portanto, imagens da ausência: a ausência de certezas.

A partir das ausências operadas por esses encontros, pergunto-me, a fim de sistematizar as discussões: o que faz da cianotipia um exercício de mobilização ética frente às imagens? Acredito que o fato de o trabalho ter dado errado na primeira tentativa, justamente por causa do pouco tempo dado para que a imagem se cristalizasse diante dos nossos olhos, permitiu que ampliássemos o tempo previsto para a atividade de um encontro para três. Isso certamente nos possibilitou intensificar as relações possíveis para com essa imagem e, ainda, sobre sua produção, criando sentidos muito especiais sobre o si mesmo e sobre as relações com os outros – os outros ausentes, mas também os colegas, a professora e os objetos.

No contexto aqui produzido, arrisco-me a dizer que o papel rasgado da cianotipia serviu-nos enquanto matéria, metáfora e espaço de criação para pensar, das mais distintas formas e por diferentes perspectivas – e isso desde a escolha do objeto a ser levado pelas crianças – as relações entre o si mesmo e o outro. E, com efeito, das relações fraturadas pelas ausências dos outros, uma vez que as imagens precisaram ser desnudadas, desdobradas, reconfiguradas e, assim, se reorganizaram segundo outras ordens: do coletivo, do possível e, por isso mesmo, do não previsto de antemão. Eis então, mais uma dimensão acerca da ética frente às imagens: a possibilidade ver ou – dar a ver – o que é, a princípio, invisível.

DAS FORMAS PARTICULARES DE HABITAR O TEMPO

Habitar o tempo

Para não matar seu tempo, imaginou:
 vivê-lo enquanto ele ocorre, ao vivo;
 no instante finíssimo em que ocorre,
 em ponta de agulha e porém acessível;
 viver seu tempo: para o que ir viver
 num deserto literal ou de alpendres;
 em ermos, que não distraiam de viver
 a agulha de um só instante, plenamente.
 Plenamente: vivendo-o de dentro dele;
 habitá-lo, na agulha de cada instante,
 em cada agulha instante: e habitar nele
 tudo o que habitar cede ao habitante.

E de volta de ir habitar seu tempo:
 ele corre vazio, o tal tempo ao vivo;
 e como além de vazio, transparente,
 o instante a habitar passa invisível.

Portanto: para não matá-lo, matá-lo;
 matar o tempo, enchendo-o de coisas;
 em vez do deserto, ir viver nas ruas
 onde o enchem e o matam as pessoas;
 pois como o tempo ocorre transparente
 e só ganha corpo e cor com seu miolo
 (o que não passou do que lhe passou),
 para habitá-lo: só no passado, morto.

João Cabral de Melo Neto.

O título que abre essa subseção é pensado a partir do poema de João Cabral de Melo Neto, *Habitar o tempo*. Não por acaso, habitar o tempo já foi tema de trabalho de vários artistas, que também buscam em sua produção formas particulares de habitar o tempo, nos inúmeros sentidos que *habitar o tempo* cede ao habitante. Dentre eles, poderíamos citar aqueles de Elida Tessler, que vem pensando sobre o tema em seus trabalhos. Recentemente, a artista fez do número 365 da Rua Visconde do Rio Branco espaço-tempo de habitação na exposição *365* (2015). 365, que também corresponde ao número de dias de um ano, é o número do endereço ao qual amigos lhe remetiam, a seu pedido, cartas de artistas ou escritores, por ela arquivadas em um móvel com nichos para cada um dos dias de um ano.

Na operação de solicitar as cartas aos amigos (cartas trocadas entre artistas e escritores) e também de arquivar cuidadosamente o material, a artista deu origem ao trabalho que, como referido, leva o mesmo título da exposição. Múltiplas formas de habitar o tempo, portanto, acabam sendo sobrepostas no trabalho de Elida: na brincadeira que a artista faz com o endereço da galeria e no fato de que, uma vez que as cartas eram endereçadas a si diretamente para o número 365 da Rua Visconde do Rio Branco, a artista também, de certa forma, “habita” o espaço da galeria. Para além disso, a artista e os curadores pensam a própria curadoria da exposição 365 como mais uma maneira de habitar o tempo: nas conversas que tecem, Tessler, Veras e Motta acabam *criando* um tempo, que é o tempo de estar juntos (VERAS e MOTTA, 2015).



*Elida Tessler, 365, 2015.*²⁰

Artistas como Maílson Fantinel e Amanda Teixeira, da mesma forma, também fizeram uso do tema e, mais diretamente, da própria expressão, em exposições como *Maneiras de habitar o tempo* (2014), realizada conjuntamente pela dupla na Casa de Cultura Mário Quintana. Na ocasião, foram expostas fotografias de pessoas que habitam o tempo-espaço da casa de Maílson enquanto dormem no seu sofá. Amanda, por sua vez, exibiu ali caixinhas de fósforos coletoras de objetos, que remetem a uma prática

²⁰ Elida Tessler, 365.

Foto 1 (esq.): Maria Araci. Disponível na internet em: <http://mariaraci.blogspot.com.br/2015/11/1018-lupas.html>. Acesso em maio, 2016.

Foto 2 (dir.): Omar Freitas. Disponível na internet em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/entretenimento/noticia/2015/10/elida-tessler-apresenta-instalacao-com-1-018-lupas-4863030.html>. Acesso em maio, 2016.

coleccionista da sua infância, no vídeo *Coisas que cabem em uma caixinha de fósforos*. O que os dois artistas colocam em jogo são suas visões do que pode vir a configurar maneiras de habitar o tempo. De um lado, no trabalho de Maílson Fantinel, as pessoas que dormem no sofá do artista não habitam somente a sua casa, mas também o seu tempo. E nisso também se estabelecem partilhas do tempo-espço entre ele e os que dormem. De outro, no trabalho de Amanda Teixeira, caixinhas de fósforos são abertas e de cada uma delas são retirados e expostos, um a um, uma porção de objetos: lápis, botões, pedrinhas... A sutileza dessas pequenas coisas nos dá a ver uma relação com o tempo que é estabelecida a partir de um olhar minucioso para com os acúmulos materiais do cotidiano.



*Amanda Teixeira. Coisas que cabem em uma caixinha de fósforos, 2014.*²¹

²¹ Vídeo completo em: <https://vimeo.com/108530965> Acesso: junho, 2016.



Mailson Fantinel. *Série fotográfica sem título*, 2014. ²²

Habitar o tempo para vivê-lo “em ponta de agulha”, como diz o poeta, me remete à forma encontrada por Arthur Bispo do Rosário de habitar o tempo-espço da clausura manicomial. A analogia é, nesse caso, literal: uma vez que o bordado constituía um de seus principais meios de trabalho, a ponta da agulha era uma dos meios encontrados por Bispo para habitar seu próprio tempo, inscrevendo, nas fibras dos tecidos, as marcas de sua passagem pelo mundo (DANTAS, 2009). Foi no isolamento de um tempo que era só seu que o artista fez do pavilhão que ocupou, no Núcleo Ulisses Viana da Colônia Juliano Moreira (DANTAS, 2009), o seu próprio deserto de alpendres, para que nada o distraísse de viver “a agulha de um só instante.” Assim, na busca incessante de formas de habitar e de encher “o miolo transparente do tempo”, Bispo reuniu, no interior do pavilhão onde fez seu deserto, uma infinidade de cores na presença de objetos de uso cotidiano, em sua grande maioria, marcados pelas próprias mãos, pela própria grafia, pelo próprio gesto. Fez nascer, daquilo que era descartado, obsoleto, narrativas de si mesmo, vestígios de seu andar no tempo, em meio ao caos do viver institucionalizado.

Nessas, e certamente nas tantas formas de habitar o tempo, residem também maneiras inseparáveis de habitar o mundo, formas de ser e de estar nesse mundo, *formas de vida* (ORTEGA, 1999). É, pois, nas relações que se tecem com o mundo dos objetos e com o próprio tempo, que acredito haver possibilidades de criar formas singulares de vida. E é a partir delas que também me lanço no desa(fio) da busca de modos particulares de habitar o espaço-tempo das artes na educação infantil junto às crianças da turma com quem desenvolvi esse trabalho. Mais precisamente, procuro escavar os fragmentos de um tempo vivido, que é o tempo dos encontros que se produzem, na busca de formas de se relacionar com o tempo, com as matérias e também com o outro, encontradas pelas (e com) crianças com quem investigo.

²² Disponível em: <http://cargocollective.com/amandateixeira/maneiras-de-habitar-o-tempo> Acesso: maio, 2016.

Partindo dessas considerações iniciais, nessa seção de análise busco inventariar algumas situações protagonizadas pelas crianças no campo deste estudo que sinalizam para as suas formas tão particulares de habitar o tempo. Para tanto, inicialmente estabeleço alguns pressupostos de debate, radicados em uma relação entre uma *ética do olhar* – tomada a partir das interações entre a criança e o tempo no olhar do cinema (MARCELLO, 2008) – e uma *ética das imagens* – pensada a partir dos modos de produção das imagens na contemporaneidade (PEIXOTO, 1992). Essas questões se oferecem como formas de lançar luzes à discussão aqui realizada sobre os modos de constituição de si na cultura do presente, a partir da ética do cuidado de si em Foucault.

ÉTICA DAS IMAGENS: POR UM OUVIDO ATENTO, POR UM OLHAR MAIS LENTO

Entendo que pensar as imagens faz-se inseparável de pensar sobre o tempo que mobilizamos não apenas para produzi-las, como, da mesma forma, para fruí-las. Pensando nisso, é por meio da fruição de um tempo transcorrido, um tempo cristalizado nas imagens fotográficas produzidas no campo de pesquisa, que me proponho a escavar e inventariar os pequenos tesouros ali produzidos. Para tanto, há que ter bons olhos – e também bons ouvidos – para percorrer sentidos produzidos em outro tempo. Retorno à conversa com Júlia, que no início de um de nossos encontros me disse que seu ouvido não era lento: “Professora, meu ouvido não é lento!”. Em diálogo com a menina, pergunto-me, nesse instante, se um ouvido *lento* não seria também um ouvido *atento*. Movida por esse questionamento, assumo, para mim mesma, a necessidade de desacelerar os sentidos, na intenção de provocar novas formas de capturar, nas imagens, as suas belezas não vistas.

Dizendo isso, acredito que me aproximo daquilo que Marcello (2008) conceitua como “ética do olhar”. Trata-se de um trabalho de análise, de algum modo, mobilizado por uma atitude ética, mediante a qual a autora empresta seu olhar às imagens das crianças nas narrativas do cinema, para então capturar instantes singulares, ou, dizendo de outro modo, ser por eles capturada.

No trabalho da autora, são analisadas, por exemplo, obras cinematográficas orientais, nas quais circulam noções de criança e de infância, em alguma medida, distintas daquelas que, de modo hegemônico, são produzidas pela ótica do ocidente.

Para a autora, e de maneira geral, talvez pudéssemos dizer que a noção de criança presente nas narrativas cinematográficas ocidentais mais recorrentes (e, em grande parte, ligadas às maiores bilheterias), se baseia na associação inarredável entre criança e futuro. A criança, então, nesses filmes, corresponderia à possibilidade realização do grande projeto vindouro (é ela quem, por exemplo, salva o mundo; é ela a responsável pela instauração ou manutenção de uma ordem que vence o caos e a maldade). A criança é, pois, nesse sentido, algo que por certo nos é familiar também em outras instâncias: sinônimo de vir a ser.

No entanto, essa visão tensiona com outra, presente de maneira mais expressiva em filmes iranianos, por exemplo; uma visão aqui que a autora traduz como ligada a uma “adesão do mundo em sua *imediatez*”. Aqui se trata, justamente, de outra relação com o tempo, muito mais ligada ao presente, ao instante e que, nessa condição, correspondente a um olhar preocupado com as crianças em seu cotidiano, em suas pequenas ações, num tempo do imediato: “ao invés do grande projeto, o hoje, o agora, no máximo o amanhã” (MARCELLO, 2008, p. 128). Como exemplos, a autora analisa alguns personagens e filmes: o menino Ahmad e a busca singela pela casa do amigo em *Onde fica a casa do meu amigo?*; Razieh e o pequeno peixe dourado em *O balão branco*, os irmãos que compartilham um mesmo par de tênis, em *Filhos do paraíso*, entre outros. Assim, a criança em sua associação com o que há de mais prosaico confere outra temporalidade nas formas de narrar a própria infância, e portanto constituí-la culturalmente.

Essa noção distinta de tempo na relação com a infância interessa de modo particular à análise que me proponho a fazer aqui – e isso em dois sentidos: o primeiro diz respeito às relações das crianças com o tempo, tomadas a partir do conceito de *imediatez*. Trata-se, nesse caso, de procurar, nas imagens produzidas no cotidiano da educação infantil, formas outras de relação com o tempo que não aquelas pautadas na ideia de futuro, mas naquela relativa à possibilidade de habitar o tempo no presente junto às pequenezas do cotidiano, junto às matérias e aos pequenos gestos. Assim, paralelamente, com o intuito de olhar mais de perto as imagens produzidas junto às crianças, o segundo nível dessa discussão liga a *imediatez* ao ato inseparável de uma *ética do olhar* (MARCELLO, 2008), a partir não apenas em relação às imagens por nós produzidas, mas também àquelas que se lançam a nós.

Ao constatar o ritmo desenfreado de produção das imagens na contemporaneidade – imagens para as quais não se olha com atenção, muitas delas, pobres em sentidos –, como já referido, Peixoto (1992) nos lança um questionamento bastante pertinente para pensar uma relação para com as imagens hoje: “poderiam as imagens contemporâneas salvar as coisas de sua crescente miséria?” (Idem, p. 315).

É a partir desse questionamento que o autor nos convoca a um movimento: não olhar as imagens enquanto *cenários*, mas enquanto *paisagens*. A diferença entre essas duas perspectivas está no modo que elas próprias convocam nosso olhar. A cidade vista como cenário, por exemplo, seria aquela que vê como espaço repleto de signos: placas, letreiros, que nos saltam aos olhos e os sobrecarregam. Por esse motivo, o cenário pertence à lógica da descrição, da necessidade mesma de informar, de dar as coordenadas a um possível leitor, de localizá-lo no espaço a partir desses signos. Assim como as imagens midiáticas, o cenário é algo tão povoado de informações que nos cega.

Oposta ao cenário, a paisagem, por sua vez, é composta de silêncios e de vazios. Ela pede que nos calemos diante desse silêncio e que busquemos ali sua melodia, nos obriga a prestar atenção em seus vazios. Saber olhar a mesma cidade como paisagem nos exigiria outro tipo de relação com o olhar e também com o tempo: exigiria, pois, “desacelerar o olhar”, na busca da leveza que existe nela, na beleza infinitesimal, por vezes, presente em cada esquina, em ruas escondidas.

O que busco aqui, menos do que valer-me de um binarismo, é apostar nas potências de uma imagem-cenário: imagens produzidas no campo desta pesquisa como se elas próprias fossem as ruelas de uma cidade desconhecida. Perco-me em seus becos e suas encruzilhadas, em suma, no tempo da imediatez que somente uma ética do olhar pode favorecer. Não importam as placas ou as indicações de espaço, mas os gestos delicados produzidos pelas crianças na sua relação com o cotidiano e com as matérias: as imagens de leveza, também dessas, paisagens-infância.

Nos dois níveis inseparáveis de discussão aqui presentes (da imediatez e da ética do olhar) são estabelecidas distintas formas de relacionar-se com o tempo diante das imagens produzidas. A imediatez em nada tem a ver com a pressa: pelo contrário, ela é oposta à nossa pressa adulta, de que a criança cresça logo, de que ela tenha um futuro, uma profissão ou que seja “alguém na vida”. E também, por outro lado, não corresponde à urgência infantil, de querer tudo, e rápido, naquele exato momento, como resultado de uma cultura da urgência em que estamos, todos, inseridos. Na contramão

disso, a imediatez é a preocupação com o outro tempo e outro olhar: o tempo que transcorre no presente e com as coisas, também pequenas, desse tempo.

Assim, no momento em que esta pesquisa é pensada a partir da ética em Foucault, e menos do que afirmar que o trabalho com imagens na educação infantil poderia se configurar como uma técnica de si de forma literal (e portanto buscando uma correspondência direta e aplicativa da teoria), entendo que se trata de buscar formas pelas quais os *pressupostos* ligados ao conceito foucaultiano podem ser, de algum modo, reativados. Dizendo de outro modo, afirmo que, mais especialmente essa segunda discussão analítica, se sustenta pela busca de oferecer, talvez, distintos modos de relações consigo e com o outro a partir daquelas que seriam as “urgências do presente”. Ora, o que seria o estudo das diferentes formas pelas quais, historicamente, o sujeito se constitui senão a necessidade de pensar, de problematizar, de tensionar justamente as formas pelas quais somos hoje insistente e limitadamente convocados a assumir? Acredito, então, que é justamente isso que leva o autor, como pressuposto teórico, a investir no que chama de “história de nós mesmos”: a tentativa de pensar, ainda que indiretamente, em outros modos de subjetivação, dinamizados de formas menos prescritivas, com mínimo de dominação possível (FOUCAULT, 2004).

Dessa forma, o diálogo com autores como Michel Foucault, Marcello (2008) Peixoto (1992) me convoca a pensar as urgências do presente atual no que diz respeito às formas de produção e de relação ética do olhar para com as imagens da infância. Diante de cada vez mais numerosos recursos de produção de imagens no (e do) cotidiano – e imersa em uma cultura de superexposição das imagens –, a busca de formas éticas do olhar torna-se, a meu ver, fundamental. Dizendo de outro modo, é na busca de um direcionamento ético sobre as imagens produzidas pelas crianças que me interessa em argumentar em favor de outras formas de relação entre as crianças e seu cotidiano, bem como seus modos muito particulares de *habitar o tempo* e de lançar seus olhares às matérias, às pequenas coisas com as quais podem criar sentidos sobre si mesmas.

COLETAS, GUARDADOS, ACÚMULOS DO TEMPO

Em um diálogo que se buscou estabelecer entre o ato de inventariar o mundo presente na obra de Arthur Bispo do Rosário e a singeleza dos gestos das crianças frente às matérias mais banais do cotidiano, propus que assistíssemos ao vídeo *Coisas que podem caber em uma caixinha de fósforos*, de Amanda Teixeira. Tratou-se, dentro daquilo que entendo por *conversadoria*, de criar conversas entre diferentes artistas que nos convocam a pensar nossa própria relação com o tempo dos objetos. A partir disso, as crianças tentaram criar, também, pequenas coleções em caixinhas de fósforos – algo que se fez em dois momentos: na sala de artes, junto às coleções de tantas coisas que já existiam ali, acumuladas pelas professoras de artes durante anos na escola; e também em casa, com objetos trazidos por eles. Ao conversar sobre o que seria feito em casa, propus que as crianças coletassem o que achassem interessante, podendo ser até mesmo a poeira das coisas, ou os fios de cabelos de pessoas da família que encontrassem nos ambientes. Nessa conversa, as crianças propuseram coisas como: os botões das roupas de pessoas da família, que encontrassem pela casa (Yasmin), “pedrinhas” (Raíssa), “moedas” (Kalel).

No encontro seguinte, foram trazidos vários objetos: de coleções já existentes e outras que se produziram para a ocasião. Dentre as coleções preexistentes, estava a coleção de carrinhos que Hugo trouxe. Hugo não estava presente no dia em que assistimos ao vídeo *Coisas que podem caber em uma caixinha de fósforos*, não participou das discussões que tivemos nesse dia e não levou uma caixa de fósforos vazia das que eu trouxera. Mas foi avisado por mim e pelos colegas a respeito do que havia sido combinado naquele encontro. Na ausência da caixa de fósforos, medida que limitava o tamanho das coleções, o menino trouxe uma caixinha um pouco maior, na qual colocou seus carrinhos.



Hugo

Kalel apanhou coisas inusitadas que encontrou pela casa: uma miçanga, um anel de latinha, fragmentos de madeira, além de fragmentos de um brinquedo de montar.



Kalel



João e Ruan

Ruan Victor e João Vitor trouxeram as caixinhas vazias. Somadas, essas duas caixinhas poderiam produzir uma coleção de vazios, ou de caixas que transitaram entre diferentes mundos: a casa de cada um e também a escola e coletaram, dentro do seu interior, o ar de cada lugar onde foram abertas e fechadas. Quando perguntei se não poderíamos dizer que são caixinhas que guardam o nada, ou o vento, eles riram. Mas o nada também é alguma coisa!



Annelise

Por fim, Annelise abriu uma caixinha que continha pitangas da casa da sua avó. Uma coleção de coisas efêmeras, já que as pitangas, ao serem guardadas, poderiam se decompor rapidamente com o tempo, restando somente as sementes e ocasionando a própria corrosão da caixa de papel.

Na lógica das coleções, há sempre a ideia de deslocamento: um objeto, por vezes, banal é retirado do conforto de pertencer ao cotidiano e passa a habitar outro mundo de coisas. Nessa operação, a relação que é feita não é mais a do objeto com a sua função, mas a do objeto com cada um dos outros objetos que passam a pertencer a esse micro universo, como já referido.

Aqui, as crianças provocaram deslocamentos bastante singulares, que vão do apreensível ao inapreensível. Dentro da ideia de coleção, de inventário, de guardados, de mundo sistematizável e ordenável a partir dos objetos, poderíamos reunir todas essas situações para compor uma lista bastante diversa, também ela, um *inventário*. Os deslocamentos que promovemos vão do apreensível ao inapreensível das coisas, circundando entre um mundo material, tangível e outro que é intangível.

Dentre as coisas tangíveis, temos uma coleção de carrinhos trazidos por Hugo, no gesto generoso de compartilhá-los com os colegas, num ato prazeroso de trazer algo que é seu para a escola e de mostrá-los, um a um, provocando a curiosidade e a surpresa dos demais. No entanto, o gesto poderia ser listado também dentre as coisas intangíveis

que circundam o mundo dos objetos, uma vez que cria sentidos na partilha; sentidos talvez que poderiam residir entre colocar aquilo que pertence ao ambiente doméstico e, portanto, íntimo, que é a própria coleção de brinquedos, no espaço público da escola, aos olhos do outro, que são os colegas.

Além dos carrinhos, poderiam entrar para o inventário das coisas tangíveis os fragmentos que Kalel encontra em casa, sendo parte do inventário intangível, o que se produz na singeleza do gesto de juntar, em uma coleção, fragmentos do mundo de coisas nas quais os adultos não enxergam o mesmo valor, mas que ele vê, e por isso os agrega, somando seus significados. No fim, todas as coisinhas insignificantes até para ele mesmo, como os restos de um brinquedo de montar ao qual faltam peças, acabam por compor um conjunto coeso, somando-se umas às outras, produzindo significados somente cabíveis ao que colecionar restos poderia propor.

As caixas vazias de Ruan e João compõem, juntas, na lógica do tangível, uma coleção de vazios, pois o vazio existe, é desse mundo material. Em sua intangibilidade, porém, esses mesmos vazios são talvez o próprio esquecimento: esquecer a caixinha na mochila, lembrar-se dela somente quando a professora pergunta e fazer, do esquecimento, companhia, uma vez que cada um dos meninos encontra, no outro, um parceiro de esquecimento – nem que seja para rir quando a professora pergunta se seriam coleções de vento ou para se encontrar no sorriso e no olhar do colega.

Por fim, as pitangas de Annelise encontram-se no espaço entre o tangível e o intangível, porque foram colhidas vermelhas, maduras, cheirosas, mas não podem conservar para sempre sua cor, sua polpa, seu cheiro e nem talvez suas sementes. Capturar o perecível, tornando algo colecionável, é da ordem do inapreensível. O gesto da menina nos coloca, também aqui, diante do tempo em sua *imediatez*. Ao guardar as pitangas, naquele instante, vermelhas, caídas no quintal do prédio onde mora a avó, não há uma preocupação com o que pode acontecer no momento seguinte, amanhã ou uma semana depois. Das formas particulares de habitar o tempo, Annelise o vive na ponta da agulha, na casquinha finíssima e ainda vermelha das pitangas.

Busco, na forma compor esse pequeno inventário, sublinhar os instantes de singeleza que se produziram nas partilhas de pequenas coleções, e nos possíveis sentidos que os gestos das crianças também são capazes de criar. Poderíamos dizer, ainda, que também se opera aqui nas proximidades e nas distâncias do sentido de inventário que Bispo procura fazer. Em oposição ao inventário de Bispo, que busca

reunir todas as coisas do mundo, nos resquícios de sua passagem por ele, e por isso um “grande projeto” (MARCELLO, 2008), o trabalho das crianças dá lugar a um inventário de singularidades, de coisas até mesmo perecíveis, e que não têm preocupação com o futuro das matérias. Um inventário, portanto, da *immediatez*.

Quanto às proximidades que se estabelecem entre o trabalho produzido pelas crianças e a obra de Arthur Bispo do Rosário, pode-se dizer que elas residiriam nas formas de olhar e de serem atraídos pelas coisas mundanas, aparentemente banais ou sem importância, dando a elas um sentido especial. Trata-se da formulação de poéticas dos restos, as quais já descrevi, e que tem a ver com a produção de sentidos a partir das coisas obsoletas, como descreve Dantas (2009) ao falar dos procedimentos experimentais de combinações e de composições desses objetos, utilizados por Bispo nas *vitruines*.

AÍ ESTÁ MEU CORAÇÃO

No segundo encontro do trabalho de campo, resolvi fazer uma retomada da atividade que realizamos no primeiro encontro, no qual foram criadas, a partir da obra *Voilà mon coeur*, de José Leonilson, composições do que seria o coração para cada uma das crianças. Nessa mesma manhã, resolvi lembrar a eles que também naquele dia tratava-se de uma atividade de pesquisa, e que, se eles concordassem, gravaríamos nossas conversas sobre as obras dos artistas e sobre os trabalhos que produziríamos. Assim que eu expliquei isso, disse que, em alguns momentos, o gravador passaria entre eles, para que as falas pudessem ficar registradas.

Estávamos na sala de aula, no momento preciso em que convidei cada um a falar da sua produção. Na ocasião, fiquei feliz porque se criaram corações muito diferentes e não meros corações estereotipados, mas de imagens que se destacavam pela experimentação de materiais e pela busca de diferentes formas de falar daquilo que poderia ser, para eles, o coração.



Pyetro



Kalel

O Coração-gato (nome dado por Pyetro)



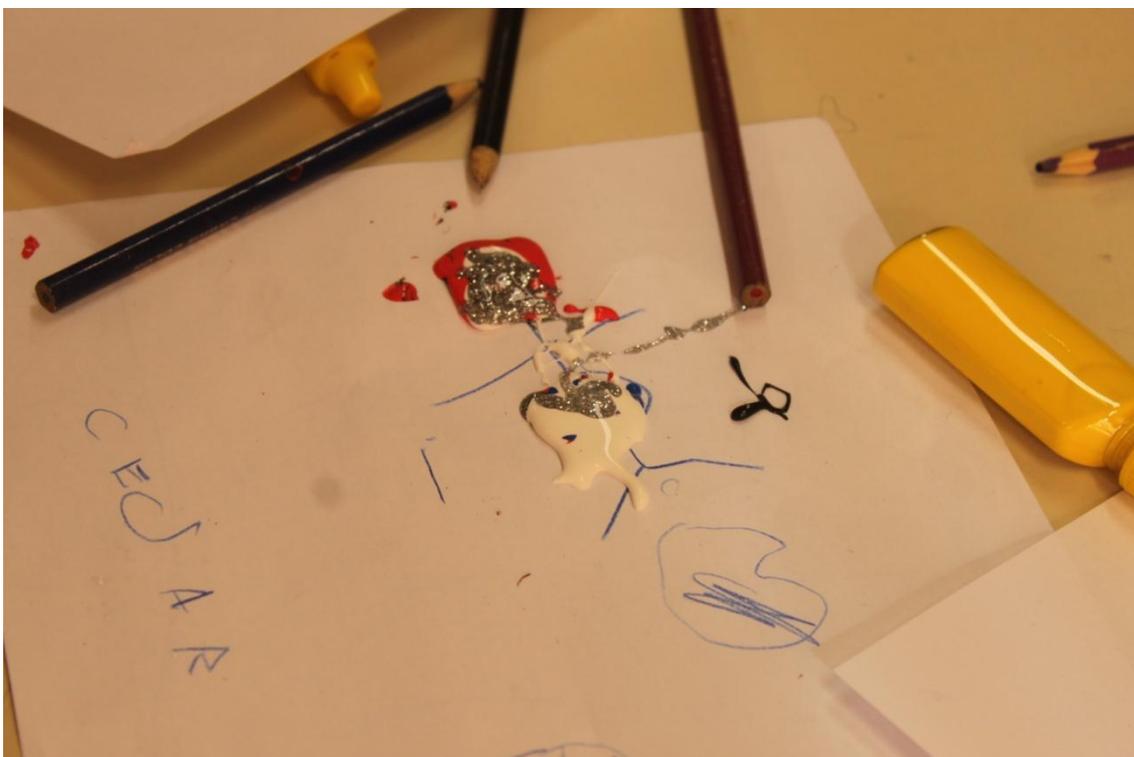
Manu



Yasmin



Alice e Isadora



César

Uma dessas produções chamou-me atenção porque ter sido a única que mostrava uma figura humana junto ao coração. Foi o trabalho de César.

Fragmento de transcrição de áudio, dia 29 de setembro de 2015.

Eu: O trabalho do César tem uma história bem legal, quer contar pra gente a história dele? Hein, César? Tu quer falar pra gente o que tu fez? Não? Ah, é o teu pai com um coração? O César foi a única pessoa que desenhou uma pessoa no seu trabalho!

César: Eu pensei em fazer meu pai com um coração. Eu desenhei com sangue.

Eu: Ai, por que com sangue?

César: Depois eu fiz aqui *um* coisa...

Por mais que eu perguntasse sobre a figura do pai junto ao coração e com sangue, a atenção do menino escapava ao apelo dos materiais utilizados, a outras relações que se produziam, a “*um* coisa”, que foi feito depois. Oposta *ao* “coisa”, havia *uma* coisa bem específica ali que dizia respeito a um afeto, que era o pai. Mas o “com sangue” me desconcertou. Por que com sangue? Existe uma resposta para isso? Não. É justamente o oposto. Existe uma produção e ela se singulariza por aquilo que não foi dito, por aquilo que nos escapa. Foge do alcance das palavras, mas está ali, pulsante: é o coração, é o pai e é o sangue. Há um elemento vivo presente em uma simples folha de papel. Ao mesmo tempo, esse elemento não pode ser simplesmente apreendido.

Continuo, ainda assim, tentando chamar atenção de César para a conversa. Ele puxa assunto com outros colegas, a turma se dispersa... Um corte, uma ruptura de uma situação para outra: no meio da confusão, enquanto tento conversar com o grupo, acalmar os ânimos, outro acontecimento inesperado é produzido.

Fragmento de transcrição de áudio, dia 29 de setembro de 2015.

Enquanto chamo a atenção do César e dos colegas para o trabalho por ele produzido, alguém sussurra no gravador, sem que eu perceba, como se ele fosse uma caixa mágica receptora de segredos:

“Eu amo o Hugo... Eu amo o Hugo”.

Eu não consigo identificar a criança dona da voz que se aproveita do caos instaurado, da professora pedindo silêncio e atenção ao trabalho do colega, e que resolve, com isso, fazer do gravador uma caixa mágica, receptora de segredos. Eu tenho alguns palpites, algumas suposições. Mas como ter certeza? O áudio foi ouvido alguns meses depois, pouco antes de voltarmos às aulas. A proximidade da boca com o receptor de sons, somada aos chiados que se produziram, dificulta a identificação. Mas o que me chama mais atenção nesse momento é justamente o ato de deslocar a função do gravador para receptor de segredos, receptáculo da confissão de uma das meninas sobre o amor ao colega. Isto me faz pensar na ideia de correspondência sem um destinatário preciso.

Que formas particulares de habitar o tempo se produzem nesses dois momentos? No que essas formas se singularizam? Na fala de César, a atenção do menino é capturada pelas matérias utilizadas no trabalho, pela ação realizada num dado tempo, quando trabalhava na produção do coração. Frente à curiosidade da professora, César encontra refúgio em outros estímulos: no “coisa” ao que se refere, e nas conversas com os colegas. A fala da outra criança, que não sabemos quem é, cria uma função diferente para o gravador. Também aqui se vive o tempo na ponta da agulha: não importa se a professora vai ouvir a gravação depois ou mesmo qual será o destino do que é dito. Deixa-se registrado aquele instante preciso o amor que se sente, sem plano nem promessa. Como se tratasse de algo urgente (e não é?). Em uma palavra, a adesão ao tempo em sua imediatez.

INVENTARIAR, INVENTAR: POR UMA (PO)ÉTICA DO OLHAR

Ao questionar se as imagens contemporâneas poderiam “salvar as coisas de sua miséria”, Peixoto (1992) é provocativo. Não é imune que leio, na mesma frase, as palavras *imagens* e *miséria*: nas tensões que o questionamento promove, sinto-me convocada a pensar no grande contingente de imagens que é produzido, hoje, na contemporaneidade. Se essa questão já era importante nos anos 1990, ela se faz cada vez mais urgente, sobretudo hoje, frente à crescente facilidade de produzir e de fazer circular as imagens, se pensarmos na praticidade das câmeras acopladas aos celulares e também na cultura das redes sociais.

Transposta, neste estudo, para o horizonte dos estudos foucaultianos, a problemática das imagens na contemporaneidade também poderia constituir uma “urgência do presente”, exigindo-nos um posicionamento ético para com elas e com os sentidos que elas produzem sobre o si. Portanto, é na qualidade de sujeito desse tempo e mais do que isso, é enquanto professora, pesquisadora, e artista, que me sinto convocada a pensar nas imagens que produzimos, hoje, *com* as crianças, *das* crianças e *sobre* as crianças, principalmente na fotografia, e que fazemos circular nas redes sociais, nos celulares, nas mídias.

Em que momento, hoje, as imagens produzidas pelas professoras nas escola são revistas, selecionadas, reorganizadas e dão lugar a outra coisa, que não o acúmulo de informações? Como criar um espaço alternativo – nem melhor, nem pior – para as imagens para além do vórtice de informações que nos satura? Qual o destino desse olhar tão particular que se produziu sobre a criança naquele instante preciso em que se procurou enquadrar um sorriso, um gesto, um momento de encantamento, de descoberta?

Faço estas perguntas provocativas no intuito de pensar o destino das imagens hoje. Foi pensando nesse destino e também mobilizada por uma ética do olhar que procurei voltar-me para os gestos das crianças, buscando as formas de revisitá-las e dar outro sentido ao esquecimento. Tratou-se também, das formas que encontrei de devolver-lhes o olhar e retribuir-lhes, de outro modo, o gesto e a graça de cada momento. Assim, busquei percorrer as paisagens do cotidiano da educação infantil e também inventariar, aqui, no processo de escrita e de produção do trabalho investigativo, o próprio gesto das crianças: o desenho produzido por César, diante do acúmulo de produções escolares que nem sempre são olhadas novamente, ou apreciadas em sua singularidade; um registro sonoro que foi produzido em um instante muito particular, que é o de uma confissão de amor, de seu possível esquecimento ou indiferença em meio a tantas vozes registradas pelo gravador.

Em um trabalho no qual as próprias crianças inscreveram as coisas para além de seu esquecimento ou intimidade, também a fotografia reposicionou as matérias efêmeras, cristalizando-as na sua memória (e na minha). Por sua vez, no intuito de dar outro sentido às tantas imagens que, cotidianamente, produzimos no espaço escolar, busquei inventariar aquilo que elas davam a ver, bem como as coisas invisíveis que se produziram naqueles instantes. Esse processo, que diz respeito a uma atitude *ética* para

com as imagens da infância, não deixa de constituir, na forma de inventário, também uma espécie de *poética*. Por esse motivo é que entendo tratar-se de uma *(po)ética* do olhar.

Mas de que nos serve poetizar as imagens da infância? Por que interessa a esta pesquisa – que trata da constituição de si junto a um grupo de crianças da educação infantil – uma *(po)ética* do olhar? A importância disso reside na exata medida em que pensar nas relações entre o si mesmo e o outro convida a uma atitude ética frente ao olhar. A quê isso corresponde? No trabalho criado pelas crianças, as partilhas materiais e imateriais: de vazios e de esquecimentos (João e Ruan), de objetos do cotidiano aparentemente desprovidos de qualquer funcionalidade (Kalel), de brinquedos de casa, cuidadosamente guardados (Hugo) e das delicadas frutinhas colhidas no pátio da avó (Annelise), dão lugar a que se pense uma produção sobre si mesmo que é coletiva. Ou, ainda, um inventário de gestos e de produções coletivas. Ao dizer isso, o que se busca não é afirmar se nesses gestos, em si mesmos, residiria a produção de uma estética da existência. Antes disso, pensar o si na dimensão de uma ética do olhar, bem como junto aos conceitos de tempo e de imediatez, diz respeito a pensar naquilo que são as urgências do presente, algo que, como referido no início dessa seção, nos convoca a relações outras com aquilo que é premente de se pensar na cultura hoje. Num mundo em que todos querem ser ouvidos, e no qual, paradoxalmente, ninguém se ouve, e também onde as discussões dão lugar à proliferação de imagens memetizadas, reproduzidas indiscriminadamente, os caminhos de uma produção de subjetividade distinta talvez se dê, na contemporaneidade, na busca de novas formas de ouvir, de ver, de pensar.

Se a própria escuta é algo urgente, como os gestos das crianças se diferem, em alguns momentos, do senso comum contemporâneo? Poderíamos, talvez, pensar sobre isso a partir da voz da menina que tomou o gravador às furtadelas e, sem saber ou sem sequer se preocupar se seria ouvida por alguém em algum momento ou quando, confessou seu amor ao colega. Num mundo no qual as pessoas disseminam discursos de ódio nas redes sociais, já sem receio de mostrar-se, uma menina utiliza o próprio anonimato para fazer do amor uma coisa urgente.

E PARA... TERMINAR?

Pequeno inventário das coisas vistas e ouvidas

“Professora, meu ouvido não é lento!”
(Júlia)

“Eu amo o Hugo... Eu amo o Hugo.”
(Menina desconhecida que pegou o gravador às furtadelas).



O coração de Kalel

“É um coração-gato!”
(Pyetro, sobre o trabalho de Kalel)

“Eu tiro foto um dia sim, um dia não. Ontem eu não tirei foto, então hoje eu posso tirar.”
(Isadora, quando informei que eu fotografaria a turma em diversos momentos desta pesquisa).

Ao finalizar a pesquisa, tomo um pequeno inventário de coisas vistas e ouvidas: situações desconcertantes – às vezes um pouco tensas – que se produziram no trabalho com as crianças e que me obrigam a “desacelerar” os ouvidos para poder acompanhar a turma. Foi somente desacelerando os ouvidos que pude escutar as mensagens que as crianças enunciavam nos encontros promovidos pela pesquisa. Foi por meio disso que tive contato com a declaração de amor da menina desconhecida, que resolveu andar na

contramão da cultura vigente, para falar de um amor (talvez nem) tão secreto, no espaço entre o privado de uma confissão e o público de um instrumento compartilhado.

Refazendo os caminhos da investigação, algumas coisas *não deram* certo: elas *deram* certo. Mas, reitero, só pude ver isso porque me permiti desacelerar, esperar, prestar atenção, criar novas formas de ver e de ouvir a melodia quase inaudível das matérias. Tal como a própria proposta da cianotipia, uma atividade que poderia ter sido completamente frustrada, e que acabou nos conduzindo a outras dinâmicas de trabalho e dando corpo a imagens de ausência. Por sua vez, as imagens da ausência também se configuraram como imagens-mistério: elas abriram caminhos para a incerteza sobre o outro e deram abertura à criação de relações não pensadas no âmbito das práticas de si, que são aquelas que se estabelecem com o outro ausente.

Entendo que as imagens deste trabalho, pensadas como imagens de si, se configuraram também como imagens-chave para os paradoxos: afinal, quando tratamos de práticas de si, sempre falamos de relação com o outro. Essa incerteza é, na verdade, o sentido mesmo de fazer pesquisa: deslocamo-nos na direção do outro não na busca de conforto, mas na busca do desconhecido, desse segredo que nos instiga a querer saber mais.

No campo da investigação, algumas coisas, depois de alguma insistência, deram certo – elas *deram* certo? Ao perguntar isso, retomo, aqui, a prática da cianotipia, atividade que nos rendeu três encontros, tendo, finalmente tido sucesso na sua execução, no último desses três momentos. Temos aqui outro paradoxo: o da verdade que nos engana, o da certeza que é ilusória. Finalmente, quando pudemos revelar as imagens geradas pelos objetos sobrepostos na superfície do papel, a dúvida sobre elas persistia e nos perseguia. Nem mesmo a Barbie sereia escapou: foi engolida pela nossa incerteza, o que nos leva também a colocar em jogo a aparente presença ou constância das imagens que produzimos: elas, por vezes, escapam a todas as lógicas, a todas as verdades, a todas as tentativas de classificação.

Diante das sucessivas incertezas, não somos por elas arrastados, resistimos. Aprendemos a dançar a dança das incertezas, a fazer delas jogos que nos permitem desestabilizar e reposicionar nosso olhar, dando abertura para a criação – das relações consigo e com o outro. Nesse sentido, trago aqui a imagem do coração-gato: coração que é de Kalel, “gato” que é a expressão usada por Pyetro para classificar o trabalho do colega. O coração criado por Kalel não corresponde à imagem de um coração

estereotipado, para o qual possamos olhar e dizer: não tenho dúvidas, trata-se de um coração!”. E é nessa exata medida que reside a abertura: na ausência do óbvio. E quando o óbvio nos abandona, nos permitimos criar o que não estava dado. Foi dessa forma que Pyetro acrescentou sentidos seus sobre a imagem do colega. É certo que o menino criou, também, algumas tensões. Kalel parece não ter gostado do adjetivo, mas outros colegas lhe sorriram, parecendo ter gostado de seu trabalho e de pensar nele como um gato. No sorriso de Raíssa, o menino talvez tenha podido repensar se um coração-gato era algo assim tão ruim ou se poderia ser divertido, visto de outro modo.

Por fim, volto-me ao hábito tão curioso revelado por Isadora: de tirar foto “um dia sim, um dia não”. A frase é, sem dúvida, desconcertante. Naquele momento, conversávamos sobre a autorização na pesquisa. Eu estava bastante concentrada em juntar as palavras certas para poder explicar às crianças o que era uma pesquisa e o que faríamos. Mas, ao ouvir a menina, precisei voltar a atenção a esse fato (inventado ou não, não importa), tão curioso e ao mesmo tempo tão particular. Ao compor um inventário com as coisas ditas e escritas pelas crianças, por certo, compreendo que há razões para que elas criem formulações singulares na linguagem e nas falas que proferem e que fazem parte dos modos de pensar das crianças. Mas, ao mesmo tempo, acredito na potência da *desrazão* dessas falas – o que não quer dizer que elas não tenham razão, mas sim que nos conduzem a outras lógicas de pensamento e de linguagens ainda não pensadas.

E foi no convite à abertura, ao jogo, a desacelerar, a pensar por outras lógicas, cheguei tanto à delimitação do tema, como, da mesma forma, me encaminho para o final: junto às crianças, observando as potências dos vazios que circundam as noções de *arte*, de *infância*, de *relações com o outro*. Todas essas instâncias nos convidam a viajar.

Em Marcello (2015), a infância é pensada como viagem. A *infância-viagem*, termo criado pela autora, seria, pois, uma forma de pensar as relações que desacomodam nossas certezas, permitindo a própria transformação, uma vez que somos convidados, em viagens, a abrir mão dos confortos, do lugar-comum. Viajar é, pois, estar diante do “não-lugar” (MARCELLO, 2015, p. 138). Dessa forma,

não somos tão-somente nós que desvendamos algo *no* e *do* lugar que assumimos como ponto de chegada de uma viagem; antes disso, e situado no lugar incerto e errático da travessia, nós mesmos nos vemos como mapas a serem traçados e percorridos (MARCELLO, 2015, p. 137).

Ao tomar, portanto, como tema central desta pesquisa os encontros entre a arte e a infância como potências para pensar o si mesmo, percorro caminhos que modificam meu próprio fazer docente. Neste estudo, outros horizontes foram se desenhando no campo das possibilidades de pensar minhas escolhas metodológicas, portanto, de construir o meu também o meu modo de ser pesquisadora. Esses dois anos de trabalho intenso marcaram minha trajetória profissional. Somados a isso, um mês depois de entrar no mestrado, fui contratada pela prefeitura para assumir o cargo de professora de artes. Vivi as tensões de trabalhar com diversas turmas de adolescentes e crianças (e não mais somente uma turma de crianças pequenas, como costuma ser na educação infantil) com todos os desafios implicados no planejamento de estratégias distintas para crianças com idades entre 5 e 13 anos. Durante esse processo, posso dizer as inquietações da pesquisa e também do trabalho como professora foram somadas, potencializadas. Foram duas situações de completa desestabilização dos saberes: acostumada com as crianças menores, lancei-me no desafio de trabalhar também com crianças maiores, com outros tipos de demandas e que me ofereciam também outras tensões. Ao mesmo tempo, as leituras, os questionamentos que eu me fazia no processo de pesquisa, no contato com obras de artistas que eu não conhecia, iam provocando rupturas nas minhas formas de pensar a docência, a pesquisa e arte: professora-pesquisadora-artista, portanto, em transformação a todo o tempo.

Todas essas circunstâncias me permitiram percorrer sobre mim mesma trajetórias completamente novas no pensamento. A rotina como professora também do ensino fundamental era marcada por outros tempos: os cinquenta minutos, seguidos de outros cinquenta minutos, que somavam o tempo destinado às aulas de artes em cada uma das minhas turmas. Vi-me diante de uma rotina que me obrigava a acelerar, porque depois eu teria outra turma, então era necessário lavar os pincéis, guardar os lápis, levar a turma para a sala de aula... Em contrapartida, diante dos tempos tão marcados do ensino fundamental, as crianças da educação infantil me demandavam o contrário: caminhar no tempo com passos *desapressados*, a presença constante do olhar, a atenção às trajetórias no pensamento que elas mesmas percorriam.

Desacelerar, estar junto, mostraram-me possibilidades não só de estabelecer outra relação com o tempo, mas também com o espaço: com as crianças da educação infantil, aprendi que habitar o tempo presente torna o ar mais respirável. A trajetória da

pesquisa obrigou-nos a pensar o tempo-espaço escolar a partir de outras lógicas: uma vez que nosso mapa de investigação tinha, como norte, o si mesmo, era necessário perseguir, por meio das propostas criadas e das dissonâncias que se apresentavam na nossa caminhada, a criação de sentidos sobre os si. Para tanto, fazia-se necessário insistir nos erros – não a partir do mesmo pensamento que provocou os erros, mas dando às coisas o seu devido tempo de se assentarem, para então poder traçar novos percursos.

Assim, penso que as experiências com as crianças da educação infantil (tanto as experiências docentes como as que construí no processo investigativo) me permitiram repensar o próprio tempo no ensino fundamental, sobretudo nos anos mais avançados, nos quais é tão constante a pressa de que aqueles minutos passem logo. Olhar mais atentamente para os processos me fez perceber o quanto a lógica da velocidade na qual nos vemos inseridos e, conseqüentemente, também se inserem as crianças, na medida em que os anos passam, gera um acúmulo de conteúdos, mas não necessariamente saberes. No que diz respeito às imagens nas aulas de artes, por exemplo, observo que elas nem sempre produzem sentidos: na maioria das vezes, não geram processos de pensamento, não ligam os sujeitos a si mesmos, não promovem mudanças nas formas de ver o mundo. Por esse motivo, a necessidade cada vez maior de inverter, no que nos cabe, os modos pelos quais operamos com o tempo na escola, sobretudo no que diz respeito à produção de imagens. Retomo, aqui, aquilo que nos diz Peixoto (1992) a respeito da nossa relação com as imagens hoje: cabe-nos dar a elas o tempo [e também o devido espaço] para que elas exerçam a sua função de reatar os sentidos desfeitos entre nós e o mundo.

Por fim, inicio essa seção com uma dúvida: e... para terminar? Será que, de fato, ela termina? Quando questiono o fim do percurso refiro-me, por um lado, à situação particular que me diz respeito enquanto professora-pesquisadora, que é a de continuar descobrindo coisas com a turma mesmo depois que a investigação é oficialmente concluída. Porém, jamais do mesmo ponto de partida. Em nosso andar no tempo, somamos também a experiência que nos atravessa: ela nos permitiu, sem dúvida, acessar a formas de pensar nossas relações conosco e com o mundo ainda inexistentes, e que têm implicações no presente. Partimos delas para explorar outros territórios, para inventar outros mundos possíveis e que instaurem em nós outros processos de criação de si.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **O trabalho do artista plástico na instituição de ensino superior:** razões e paixões do artista-professor. 1992. 270 fls. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas – SP, 1992.

BRANDMILLER, Julia Burger. **Geografias Poéticas:** Infância e arte do encontro. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015.

BELLO, Oscar Yercid. **De La experiência fotográfica a los espacios extracurriculares:** Otros modos para pensar La educación y El arte entre Brasil y Colombia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2016.

BENJAMIN, Walter. **Livros infantis antigos e esquecidos.** História cultural do brinquedo. In: _____. *Magia e técnica, arte e política* (Obras escolhidas I). São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 235-248.

_____. **O Colecionador.** In: _____. Passagens. Belo Horizonte/São Paulo: Editora UFMG / Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

BORN, Patriciane Teresinha; LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Professoras artistas:** reflexões sobre o fazer artístico e a prática docente. In: IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul, RS. Anais do IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, RS: Universidade de Caxias do Sul - UCS, 2012. v. 1. p. 1-16.

BORGES, Camila Bettim. **Por entre os dedos:** Arte e crianças contemporâneas. 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2013.

CAMARGO, Iberê. **Gaveta dos Guardados.** Organização e apresentação Augusto Massi. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. **Na diversidade cultural, uma docência artística.** *Pátio – Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v. 17, p. 27-30, 2001.

_____. **O docente da diferença.** *Revista Periferia*, . Revista de Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da FEBF/UERJ. Rio de Janeiro, V. 1, N. 1, 2009.

CUNHA, VIEIRA da. Susana R. **Qual o lugar dos materiais visuais na pesquisa em educação?** *Educação em Revista*|Belo Horizonte|v.31|n.01|p.69-91|Janeiro-Março 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623651542>.

DANTAS, Martha. **A fundação do novo mundo**. A criação do mundo encantado. In: _____. Arthur Bispo do Rosário. *A poética do delírio*. São Paulo: UNESP, 2009, p. 92-122.

DE BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas**: A infância. São Paulo: Planeta, 2003.

DELAVALD, Carini Cristiana. **A infância no encontro com a arte contemporânea**: potencialidades para a educação. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2013

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. **Sociologia da Infância**: pesquisa com crianças. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>

FERREIRA, Glória. COTRIM, Cecília. (Org.). **Escritos de artistas**: anos 60/70 [tradução de Pedro Sússekind et ai.] . Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

FILHO, Altino José Martins; BARBOSA, Maria do Carmem Silveira. **Metodologias de pesquisa com e sobre crianças**. Simposio Internacional Encuentro etnográficos con niñ@s y adolescentes en contextos educativos. Buenos Aires, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si**. In: _____. *O que é um autor?* Lisboa: Passagens. 1992.

_____. **A escrita de si**. In: _____. *Ditos e Escritos V. Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b, 144-162.

FOUCAULT, Michel. **A ética do cuidado de si como prática da liberdade**. In: _____. *Ditos e Escritos V. Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **A Hermenêutica do sujeito**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **O cuidado com a verdade**. In: _____. *Ditos e escritos V. Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 240-251.

_____. **O sujeito e o Poder**. In: DERYFUS, H; RABINOW, p. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro, Universitária, 1995.

_____. **Uma estética da existência**. In: _____. *Ditos e Escritos V. Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GALE, Matthew. **Object Trouvé**. Oxford University Press, 2009. Disponível na internet em: <http://www.moma.org/collection/theme.php?theme_id=10468>, acesso em: 27/05/2015.

_____. **Ready-made**. Oxford University Press, 2009. Disponível na internet em: <http://www.moma.org/collection/theme.php?theme_id=10468>, acesso em: 27/05/2015.

GABEIRA, Fernando. **Arthur Bispo do Rosário**. Série Vídeo cartas. Filme documentário, curta metragem. Direção Fernando Gabeira, 1985. Acesso em 28/06/2015. Disponível na Internet em: <https://www.youtube.com/watch?v=x9wc-XoCcw>

GRABOIS, Pedro. **Sobre a articulação entre cuidado de si e cuidado dos outros no último Foucault**: um recuo histórico à Antiguidade. Ensaios Filosóficos, Volume III, Abril, 2011.

GROSS, Frédéric. **A propósito de A hermenêutica do sujeito**. In: Mnemosine Vol.8, nº2, p. 316-330. Rio de Janeiro, 2012.

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

HORN, Ticiania Elizabeth. **Pés descalços e Tênis, carroça e carro, boneca de pano e computador**. Entre o rural e o urbano: experiências num entrecruzar de infâncias. 2010.

JAREMTCHUK, Daria. **Anna Bella Geiger**: passagens conceituais. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo / Belo Horizonte: C/ Arte, 2007.

KAPROW, Allan. **O legado de Jackson Pollock**, 1959. In: FERREIRA, Glória. COTRIM, Cecília. (Org.). Escritos de artistas: anos 60/70 [tradução de Pedro Sússekind et ai.] . Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

KRAEMER, Sonia. **Autoria e autorização**: Questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, julho/ 2002.

_____; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; SILVA, Juliana Pereira da. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005. Acesso em: novembro de 2015. Disponível na internet em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

LARROSA, Jorge. **O enigma da infância que vai do impossível ao verdadeiro**. In: DE LARA, Nuria Pérez; LARROSA, Jorge. (Org.) Imagens do outro. Tradução: Celso Márcio Teixeira. Petrópolis, RJ, Vozes, 1998

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Arte e estética da docência**: conversas com Nietzsche e Foucault. In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL, 2008, Itajaí, SC. VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Itajaí, SC: UNIVALI, 2008. p. 1-16.

MACEDO, Nélia Mara Rezende. **Alterar, alterar-se**: ser professora, ser pesquisadora. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs). Infância em pesquisa. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

MACIEL, Maria Esther. **O inventário do mundo:** registros sobre a arte de Arthur Bispo do rosário. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio (org.). Palavra e imagem: memória e escritura. Chapecó: Argos, 2006.

_____. **O inventário dos dias:** notas sobre a poética de Leonilson. In: CASSUNDÉ, Carlos Eduardo Bitu (Org.). Leonilson: Sob o peso dos meus amores. Carlos Eduardo Bitu Cassundé, Ricardo Resende, Maria Esther Maciel. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2012.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. **Criança e imagem no olhar sem corpo do cinema** [manuscrito] / Fabiana de Amorim Marcello; orientadora: Rosa Maria Bueno Fischer. – Porto Alegre, 2008.

_____; FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Cuidar de si, dizer a verdade:** arte, pensamento e ética do sujeito. *Pro-Posições*, v. 25, n. 2 (74), p. 157-175, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000200009&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0103-7307. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072014000200009>. Último acesso em: junho de 2015.

_____. **Seleção, Soma e Multiplicação:** Matemáticas do olhar no trabalho com cinema e educação. In: SCARELI, Giovana, GUIMARÃES, Leandro; GUIDO, Lucia (Orgs.). Cinema, educação e ambiente. Uberlândia (MG): Ed. da UFU, 2012. (NO PRELO)

_____. **Infância-esquecimento, infância-viagem:** Foucault e a ética da pesquisa com crianças. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 127-141, jan./abr. 2015.

MARTINS, Mirian Celeste (coord); Grupo de pesquisa: Mediação Arte/Cultura/Público. **Curadoria educativa:** inventando conversas. In: Reflexão e ação. Revista do Departamento de Educação da UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul : EDUNISC, v.14 n.1, p. 9-27, jan/jun. 2006.

_____; PICOSQUE, Gisa. **Inventário dos Achados:** o olhar do professor-escavador de sentidos. In: _____. 4ª Bienal do Mercosul. Ação Educativa. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do MERCOSUL, 2003.

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

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

PAULINO, Rosana. **Imagens de sombras** / Rosana Paulino – São Paulo : R. Paulino, 2011.

PEDROSA, Adriano. **Voilà mon coeur**. In: LAGNADO, Lisette. Leonilson: são tantas as verdades. São Paulo: DBA/Melhoramentos, 1998. Acesso em: 21/05/2015. Disponível na internet em: <http://www.projetoleonilson.com.br/textos.php?pid=6>.

PEIXOTO, Nelson Brissac. **Ver o invisível: a ética das imagens**. In: NOVAES, Aduino (Org.) *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. P. 301-319.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. **Pesquisa com crianças**. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de Educação / Faculdade de Educação – UFPel. – Ano 14, n.21 (jan.-jun. 2005) – Ed. UFPel – Pelotas, RS.

TOMÁS, Catarina Almeida. 2008. **A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias**. In Pesquisa-intervenção na infância e juventude, ed. Nau, 387 - 408. ISBN: 8585936681. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.

VERAS, Eduardo. MOTTA, Gabriela. 365. Catálogo da exposição 365, de Elida Tessler. Galeria Bolsa de Arte, Porto Alegre, 2015.

VERAS, Eduardo. O destino dos objetos. Material educativo da Fundação Vera Chaves Barcellos. Viamão / Porto Alegre, RS, 2015.

VITELLI, Celso. **Jovens universitários e discursos sobre masculinidades contemporâneas**. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.

WEIBERG, Caroline. **O que pode a arte? : Relações entre experiência e aberturas à alteridade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, - 2016.