

**A MARCA DA INFÂNCIA: QUANDO O FAZER É FINGIR**  
**RICHTER**, Sandra Regina Simonis – UNISC – srichter@unisc.br  
**GT:** Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07  
**Agência Financiadora:** Sem Financiamento

Para uma aproximação ao tema arte e infância proponho abordar o ato infantil de produzir marcas no mundo a partir de duas questões que alicerçam o interesse em pensar a relação entre experiência poética e ações educativas com crianças. A primeira é a importância de considerarmos na educação infantil que o inabordável da experiência de encantamento das primeiras aprendizagens dura no corpo e a segunda é que as crianças aprendem a encantar-se através de um saber fazer – *fingere*<sup>1</sup> – que desde a infância constitui a linha de demarcação a partir da qual aprendemos a interpretar e engendrar ações no mundo.

O interesse é destacar a complexidade do momento de conflugar visões no ato mesmo de aprender a instaurar e transfigurar gestos e ritmos com outros enquanto ato *poético* de tecer visibilidades na urdidura do real e do ficcional. E as crianças, como diz Fink (1966, p.65), “já enfrentam distinções que colocam ao pensamento uma problemática das mais difíceis” quando enfrentam em seus jogos as ambigüidades entre o tangível e o imaginário para comungar visibilidades. Ato transformativo sobre o mundo que engendra a alegria de fazer aparecer algo como modo de aprender a instaurar sentidos que dão sentido ao estar junto no mundo.

Trata-se de problematizar o modo fortuito – tão banal quanto natural – de a educação abordar a experiência fabuladora na infância para sublinhar a importância da intencionalidade pedagógica favorecer provocações tanto ao pensamento conceitual quanto ao pensamento imagético como modo de complexificar ações no mundo, ou seja, destacar o poder lúcido e lúdico de transfigurar a existência no ato de plasmar em traços e manchas valorizações da convivência. O corpo pode significar para além de sua existência, ou seja, pode começar, anunciar ou recomeçar e, assim, inscrever um sentido naquilo que não tinha. Nessa perspectiva, as imagens e as palavras portam impressões e traços que são menos reflexos do real que alcance à superfície de uma profundidade, de tal modo que minhas palavras - gestos, traços e manchas – “surpreendem a mim mesmo e me ensinam o meu pensamento” (MERLEAU-PONTY, 1991, p.94).

---

<sup>1</sup> *Fingere* vem do verbo latino *finigo* [*is, ere, finxi, fictum*]: modelar em barro; modelar em qualquer substância plástica, formar, representar, esculpir; imaginar, inventar, fingir; ficção. (Conforme Dicionário de Latim-Português, Porto Editora). *Fingere* remete à ficção e ao fingir e fingir ao fazer.

Em Bachelard (1988, p.14), a imaginação poética nos faz “criar aquilo que vemos”: a imagem vai ao real e não parte dele. Implica que são das nossas ficções, das nossas fabulações, que extraímos e atualizamos nossas valorações no mundo. A imaginação é capaz de nos fazer engendrar aquilo que podemos ver porque nos faz crer no que vê, inventa uma visão, uma *previsão*. É o que Ricoeur (1986, p. 284) destaca quando diz que “o poeta é esse artesão da linguagem que engendra e configura imagens pelo único meio da linguagem” para afirmar que a imaginação não desenvolve imagens aleatórias mas convoca o pensamento à decifrá-las em outra linguagem.

Afirmar a importância de favorecer o movimento de tornar-se operador fabuloso de linguagens é destacar que a experiência poética diz respeito ao estar em ato no mundo e não imaginar idéias sobre o mundo. Supõe negar a naturalização da imaginação como vestígio da visão ou resto perceptivo e apontar sua função projetiva do agir em linguagens. Projeção que recupera para a racionalidade o poder produtivo das linguagens que faz o corpo aprender a lançar-se e expor-se em imagens e palavras, contrariando a tendência pedagógica de ensinar a ver e ouvir através da contemplação e da busca de “imagens” no depósito mental do já visto ou sentido.

Trata-se de negar uma concepção de realidade dada e fixa a ser consumida para afirmá-la como dimensão temporal do viver a ser coproduzida através de nossos muitos modos de *ficcionar*, ou seja, através do encontro transfigurativo entre corpo, palavras e imagens no mundo. Cabe destacar, com Larossa (1996, p.17), que a imaginação vincula-se à capacidade produtiva da linguagem, “recuérdese que *fictio* viene de *facere*, lo que ficcionamos es algo fabricado y, a la vez, algo activo. La imaginación, como el language, produce realidad, la incrementa y la transforma”. A educação é um dos lugares privilegiados para o acontecimento da tensão desse encontro transformativo.

É através dos *fazer*es transformativos do corpo, que promovem a propagação do sentir, onde não há modelo pois é projetando ações, realizando uma experiência e sendo essa própria experiência, que ocorre a abertura ao que nos torna simultâneos com os outros e com o mundo. Portanto, abordar a experiência de instaurar e transfigurar imagens através do desenho, da pintura, da modelagem e da construção de objetos, é abarcar os modos como as crianças aprendem a plasmar relações no mundo com outros. Não é criação ou arte, é experiência laboriosa de aprender a encantar-se com o ato lúdico de operar linguagens. Nesse sentido, as aprendizagens envolvidas no ato de traçar, figurar, manchar, modelar, enquanto acontecimento plástico de decompor e transformar na simultaneidade que mostra e favorece – densificando o real – são

insubstituíveis. Por configurar a experiência de um corpo brincando com suas possibilidades e com suas limitações de linguagem, com seus medos e regozijos é irrepitível: sempre há algo como a primeira vez.

O termo experiência é utilizado no sentido que Merleau-Ponty (1999, p.156) lhe dá: abertura para aquilo que não somos. Portanto, não é atividade intelectual, nem aparição da verdade ou sucessão de aparências, não é comportamento nem acontecimento para nós. É aprendizagem extraída da opacidade do desconhecido que tem que ser dotado de sentido, reformulado para ser compreendido e apropriado. Para Bachelard (1988), o desconhecido não é uma ignorância mas um ato difícil de superação do conhecimento que faz da experiência poética um *puro começo*, uma abertura de linguagem. Como diz Larrosa (2004, p.314), “não se trata de converter o desconhecido em conhecido, mas que o gesto é, mais bem, converter em desconhecido, em misterioso, em problemático, em obscuro, isso que cremos saber”. Aqui, a importância de promover ações educativas que permitam às crianças obterem regozijo primeiro e “entenderem” depois. Implica inverter o postulado de primeiro “ensinar” para depois viver e passar a considerar, antes das variedades de “práticas de ensino”, as variedades de aprendizagem.

Afirmar a experiência poética como condição de atualização de virtualidades do corpo é afirmar que repertórios linguageiros não se fazem por acumulação mas por metamorfose<sup>2</sup>. Tal afirmação sublinha aquilo que em Bachelard (1997, p.134) “educa” o pensamento: uma inteligência agressora e transformadora e que permite Merleau-Ponty (1999, p.24) observar: “a criança compreende muito além do que sabe dizer, responde muito além do que poderia definir, e, aliás, com o adulto, as coisas não se passam de modo diferente”. As crianças podem aprender aquilo que não compreendem ainda porque tanto as decisões quanto as hesitações podem ser formuladas no devir do movimento dos corpos no mundo. Corpo que não apenas desloca-se mas é capaz, nas palavras de Serres (2004, p.139), “de todas as metamorfoses possíveis; se ele não as executa de maneira perfeita, ele sabe, pelo menos, simulá-las ou imitá-las”.

Aqui, para Merleau-Ponty (1991), há uma significação “linguageira” da linguagem que não se prende ao “eu penso” cartesiano mas ao “eu posso” do corpo operante que diz respeito ao ser próprio do gesto humano inaugurar sentidos realizando uma experiência e sendo essa própria experiência, isto é, *agindo*. O poético emerge

---

<sup>2</sup> Em Bachelard (1997, p.66), a metamorfose é meio de concretizar de imediato um ato vigoroso: a conquista de outro movimento ou outro tempo.

justamente na audácia ou na astúcia de um pensamento que não se satisfaz representando – ou re-produzindo – o mundo, antes regoziza-se negando realidades dadas para produzir ou improvisar outras realidades no ato de tomar a iniciativa de agir.

Em Ricoeur (1986,p.297), a iniciativa ou a experiência de dar às coisas um outro curso é das mais pregnantes porque diz respeito ao fazer e não ao ver: o gesto antecipa-se ao pensamento produzindo diferenças nos modos de interpretar e projetar o real no ato mesmo de transfigurá-lo através da linguagem que *faz ser* aquilo que diz ou mostra – ou canta. Produção de efeitos-mundo onde, nas palavras de Ricoeur (1986, p.20), “as intrigas que inventamos nos ajudam a configurar nossa experiência temporal confusa, informe, e ao limite muda”. Ou seja, a mistura muito humana e muito pouco científica dos acontecimentos em seus ritmos temporais.

Nesta perspectiva, a ficção emerge como fonte poética de inteligibilidade da experiência coletiva ao engendrar sentidos e produzir eventos, reafirmando a relevância de insistir na importância de considerar as primeiras aprendizagens realizadas através do desenho, da pintura, da modelagem e da construção de objetos, como experiência de encantamento das crianças diante de seus esforços de aprender a compartilhar estratégias – sempre lúdicas – de burlar vigilâncias e inventar modos de colocar em movimento corpo, imagens e palavras em seus jogos e brincadeiras.

O que os primeiros movimentos do corpo, os primeiros traços, manchas e formas, lançados e plasmados pelos primeiros gestos das crianças sobre o mundo, nos fazem constatar é o complexo processo formativo de aprender a desvendar o mistério das linguagens a partir de pequenos detalhes que remetem a uma sensibilidade extrema para significações íntimas das coisas insignificantes; a valoração infantil do detalhe que impele, mobiliza, impulsiona, o ato de aprender o poder de trazer à tona figuras que permitam experienciar o que no real se oculta.

Ficção etimologicamente tem origem no termo latino *finco* que significa figurar, formatar, modelar o barro com as mãos. Ficção é fingir e fingir é compreender. Fingir não é propor engodos ou mentir, mas elaborar estruturas inteligíveis. O poético não tem compromisso com a “verdade” daquilo que diz ou mostra, porque em seu princípio não é feito de imagens ou enunciados, mas de ficções, isto é, de coordenações entre atos que fazem efeito no real ao definirem regimes de intensidade sensível em sua capacidade de abrir e desenvolver outras dimensões de realidade.

Para Rancière (2005, p.58) “o real precisa ser ficcionado para ser pensado”<sup>3</sup> e é apenas nessa referência produtora da ficção que a experiência humana, em sua dimensão temporal profunda, não cessa de ser refigurada. Trata-se daquilo que Merleau-Ponty (1999, p.238) destaca quando afirma que a linguagem “não é um certo estoque de palavras, é uma certa maneira de utilizá-lo”. Do mesmo, podemos afirmar que a linguagem plástica não é um certo repertório de gestos ou imagens, mas um certo modo de utilizá-lo e figurá-lo – *o poético* – pois a figuração não traduz, naquele que figura, um pensamento já feito, mas *o consuma*.

Na especificidade da linguagem plástica, a figuração temporalizada pelo ritmo do corpo emerge como valoração da experiência no instante realizador da mão que traça e tingue superfícies, modela a massa, na emergência da fala e da fabulação que acompanham a repetição de marcas manuais e das imagens visuais onde, nas palavras de Bachelard (1989, p.200), “imitando se inventa. Acreditamos seguir o real e o traduzimos humanamente”. Aqui, o “imitar” é ritmar o gesto e não representação ou cópia do real. Ritmar o gesto do corpo implica uma experiência que envolve a fusão de dois sentidos do processo de produzir imagens plásticas: o do gesto na materialidade e o da marca nela configurada, cicatrizada na superfície do suporte pela ação do corpo.

No entanto, a aprendizagem da linguagem plástica esbarra em uma tradição de estudos dominada pela ótica da psicologia e da psicanálise que desconsidera a experiência infantil de produzir traços e manchas por não mostrar nada que possa ser identificado pela percepção analítica adulta. Mas, para Merleau-Ponty (1990, p.214), somos nós adultos que não estamos habituados à sua “chave”. A constatação do filósofo apenas reafirma a convicção pedagógica daquilo que designa como *ilusão objetivista*:

estamos convencidos de que o ato de exprimir, em sua forma normal ou fundamental, consiste, dada uma significação, em construir um sistema de signos tal que a cada elemento do significado corresponda um elemento do significante, isto é, em *representar* (MERLEAU-PONTY, 2002, p.184).

---

<sup>3</sup> Rancière (2005, p.58-59) adverte que “essa proposição deve ser distinguida de todo discurso – positivo ou negativo – segundo o qual tudo seria ‘narrativa’, com alternâncias entre ‘grandes’ e ‘pequenas’ narrativas. (...) Não se trata de dizer que tudo é ficção. (...) Não se trata pois de dizer que a ‘História’ é feita apenas das histórias que nós nos contamos, mas simplesmente que a ‘razão das histórias’ e as capacidades de agir como agentes históricos andam juntas. A política e a arte, tanto quanto os saberes, constroem ‘ficções’, isto é, rearranjos *materiais* dos signos e das imagens, das relações entre o que se vê e o que se diz, entre o que se faz e o que se pode fazer”.

A convicção pedagógica no postulado da representação<sup>4</sup> – o que o “fora-objeto” apresenta e o “dentro-sujeito” re-apresenta como identidade – orienta e legitima a desvalorização escolar aos modos infantis de produzir traços e manchas, atestando as primeiras realizações icônicas na infância como etapa “inicial” a ser rapidamente superada por não *representar nada*. A pedagogia alia-se à psicologia e à psicanálise em sua desconsideração às primeiras manchas e aos primeiros traços. Esquecem que as primeiras marcas produzidas pelas crianças permanecem, transformam-se, metamorfoseiam-se no gesto do corpo temporalizado.

Para Ricoeur (1986), esquecem que representação não é duplicação de presença “mas o corte que abre o espaço de ficção” já que o artesão de linguagem não produz coisas, mas quase-coisas, inventa o *como-se*, a obra de ficção, para ampliar nosso horizonte de existência. Uma imagem, sobretudo plástica, permite inaugurar outra visão das coisas mesmas, ao ponto do real passar a ser percebido através dessa imagem, porque seu “ato de presença” está no “querer mostrar”.

Para Cattani (2003, p.80-81), o pensamento próprio às imagens é o pensamento que se estrutura deslocando-se: *translato*. Assim, lugar é inseparável da idéia mesma de figura<sup>5</sup> e pode ser, então, compreendido como lugar aberto a todos os possíveis, lugar onde se cristalizam outros lugares, onde nos pontos tópicos ocorrem os cruzamentos de sentidos: sua gênese *poiética*. A figura é o que personifica um tema, conta uma história, engendra um papel específico para a relação espacial que contém o sentido ou a narrativa.

Para Escoubas (1997), a operação das artes plásticas não é mimesis nem expressão, mas espaço e ritmo. Não é metáfora mas metamorfose, não tendo necessidade, no processo *translativo*-transformativo, de nenhum simbolismo, nenhuma comunicação de conceitos pré-estabelecidos. Importa é o espaço em que “vivem” as figuras e suas relações. Ambas as autoras concebem o espaço desde as coisas que se

---

<sup>4</sup> Convicção estreitamente vinculada ao pressuposto empirista do acúmulo de experiências no mundo como garantia de conhecimento e do pressuposto racionalista de ser a palavra o selo do ato de conhecer. Ambos marcam a infância como *ponto zero* na escala retilínea dos saberes. A criança nasce *nula* e deve ir “aprendendo” (quieta) ao ser ensinada (atenta) a progredir em conhecimentos (do mais simples ao mais difícil). Tal convicção não considera o corpo nem a temporalidade: nascemos zero e morremos múltiplos (totais). Compartilho, com Fink (1966, p.80), que nascemos múltiplos(totais) e morremos um. O processo de aprender é atualização das virtualidades do corpo e não acumulação linear de abstrações.

<sup>5</sup> Cattani (2003, p. 79 e 81), destaca os termos lugar e figura em seu sentido etimológico. O termo *lugar* vem do latim *locus*, que por sua vez vem do grego *topos* (do qual se origina *utopia*) e significa área de limites definidos ou indefinidos, local, posição, ponto tópico. O termo *figura* diz respeito à configuração, formatação e se origina de *fungo*, que significa formatar, modelar o barro com as mãos, fazer. Significa também *fungir*.

encontram entre elas, ou seja suas relações. Como movimento sem deslocamento, como implicação do tempo no espaço, como graus de tensão. Aqui, a narrativa é dada pelos ritmos e pelas tensões entre as formas. Podemos, então, destacar com Escoubas (1997), a forma no instante que ela assume isto que é movente, modificável: uma forma. Metamorfose poética que engendrando formas engendra “mundos”.

A forma em formação é abertura ao espaço e ao tempo que nela se inscrevem (e não a forma contida no tempo e no espaço). A forma como ritmo promove o surgimento de um mundo na irrupção do olhar: acontecimento do olhar no acontecimento do aparecer de um mundo. Exercício sempre renovado, é ritmo do visível pois o olhar olha mas também é olhado. Porque a textura e a feitura estão juntas, para Escoubas (1997,p.121), “o quadro produz meu olhar, me cria, me inventa de algum modo um olhar. O olhar que porto sobre o quadro me vem do quadro. A obra é sempre em trânsito de nascer sob o olhar que ela faz nascer”.

Imagens desenhadas ou pintadas, modeladas ou construídas, modificam nossa relação com as coisas, com o mundo, com o corpo. No entanto, fomos aprendendo cultural e pedagogicamente, “um gesto sobre-significante”<sup>6</sup> sobre arte e sobre as realizações das crianças com os meios artísticos visuais de outro modo: conceitualmente, fora da especificidade poética da imagem plástica. É a partir dessa determinada concepção de arte, aliada à perspectiva psicológica do desenvolvimento infantil, que temos enraizado determinados hábitos pedagógicos em relação ao modo como as crianças produzem imagens através dos primeiros traços e manchas. Hábitos que acabam por pedagogizar o sensível em sua hierarquização do “eu” subjetivado pela soberania da razão que teima em desconsiderar a temporalidade do corpo para afirmar a idéia de “representação” de um mundo pré-existente à percepção, ou seja, à espera passiva de um reconhecimento através da nomeação pela palavra.

Não há como desviar daquilo que Duborgel (s/d) já constatou: aprender a desenhar, pintar, modelar ou construir, é aprender a identificar coisas, reconhecer imagens – ou melhor, reconhecer nas imagens as idéias que as engendraram! A imagem e a palavra *refletem* uma pré-concepção de mundo. A organização e a aprendizagem da fala e do olhar refletem uma realidade *reapresentada* em função da ordem objetiva de um conhecimento atemporal e, portanto, imutável.

---

<sup>6</sup> Expressão de Merleau-Ponty (2002, p. 183).

Porém, em Merleau-Ponty (1990, p.238), a experiência infantil é sempre a de uma totalidade: é talvez com a condição de não falar de uma “representação do mundo” na criança que podemos alcançar essa aderência às situações dadas que caracteriza o pensamento infantil. A criança, distanciada da realidade por não a “figurar representativamente”, aproxima-se ou adere à ela através de um poder fazer que envolve soberanamente seu corpo, no gesto repetitivo que se cristaliza nos matizes misturados de cores e traços que vai além de um resultado final: mostra-se sempre inacabado, cada conjunto de traços e manchas geram outros, sempre outros. Gera múltiplos que se fazem únicos no movimento sempre aberto ao devir, ao acaso, ao inusitado que é iniciar e desencadear a coexistência do gesto impulsivo e a marca intencionada, tão diferente do gesto ensinado.

Para Benjamin (1994, p. 253), o equívoco adulto está em observar a brincadeira da criança sob o ponto de vista da imitação enquanto cópia ou transcrição passiva. A repetição é, para a criança, o cerne da brincadeira: nada lhe dá mais prazer que “brincar outra vez”. Benjamin (idem, p.252) especula se a repetição infantil não seria um ensaio para penetrar na existência e nos ritmos hostis de um ser humano estranho. Um ensaio com os ritmos originais que se manifestam, em suas forma mais simples, nesses jogos com as coisas inanimadas; “ou antes, é justamente através desses ritmos que nos tornamos senhores de nós mesmos” (idem). Aqui, vigora a lei da repetição:

não se trata apenas de assenhorar-se de experiências terríveis e primordiais pelo amortecimento gradual, pela invocação maliciosa, pela paródia; trata-se também de saborear repetidamente, do modo mais intenso, as mesmas vitórias e triunfos. O adulto alivia sua felicidade quando narra sua experiência. A criança recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início (idem, p.253).

Contra o senso comum, os traços, as manchas e as formas da infância não terminam, têm continuidade, duram em suas metamorfoses, nos mostrando que o fazer é sempre transformativo, transfigurador em suas produções de diferença. Na repetição inventam-se, recomeçam, retomam, reinventam-se, complexificam-se em atualizações que vão engendrando repertórios gestuais e imagéticos no devir do movimento das diferenciações que vão nos diferenciando. Movimento transfigurativo que nos faz aprender a ver – e agir – de outros modos, porque nosso repertório alterou-se e já não podemos ver e ter as mesmas visões. Não são gestos superados pois ritmalizam-se, duram em suas discontinuidades. E apenas por serem descontínuos, podem ser re-



arranjados, podem começar e recomeçar “outra vez” para inaugurar outros gestos e outras marcas. Não somos imóveis, o corpo se mexe, desloca-se, sedimenta gestos e marcas no corpo e no mundo.

O traço e a mancha, anteriores à palavra e às invenções (figurativas) socialmente constituídas, é gesto que escava sentidos sob a materialidade da marca plástica. A repetição do traço e da mancha vincula-se à valores rítmicos onde a linha e a mancha são vetores, direções, intervalos. Um espaço plasmado a partir de mudanças de direção que acontecem durante o percurso do gesto sobre o suporte. O gesto enlaça o movimento em seu futuro, o significado do gesto, da figuração que há de pintar-se ou desenhar-se, é o futuro do gesto mesmo. O gesto plástico é movimento auto analítico, auto crítico: vamos fazendo e vamos avaliando. É ato de estar presente, fazer-se real, viver que remete ao futuro, constante reformulação de suas próprias intenções. Os traços e as manchas mostram-se sempre inacabados, sempre atuais em suas repetições. Cada marca contém a gestação de outra, o germe de outra marca, engendrando um encadeamento.

O espaço é ocupado antes por acontecimentos do que por coisas formadas ou percebidas. É antes um espaço de afetos que de propriedades observáveis. É uma percepção háptica<sup>7</sup> e não mais apenas óptica onde contam as valorações e não as medidas. O espaço é ocupado por intensidades rítmicas, qualidades tácteis e sonoras, forças e ruídos, intervalos e silêncios. Um mapa esquadrinhando percursos onde a criança não está “diante” dele, tampouco está “dentro”: ela está nele, misturada ao devir do acontecimento plástico. Gradualmente, ao direcional vai se sobrepondo o dimensional.

Para Ehrenzweig (1977, p.29), “a qualidade plástica da visão, para dar vida à realidade, depende mais da supressão da forma do que de uma articulação precisa”. Essa supressão é mais importante para a eficiência da visão que a nitidez das figurações definidas em todos os seus detalhes. A clareza de detalhes não exige nada do olhar, nenhum esforço para colocar outras imagens na imagem, de estabelecer correspondências figurativas e extrair relações imagéticas. Há mais para projetar pela imaginação no não visto do que no já visualizado pela percepção. Para Bachelard (1994, p.152), “quem desenha excessivamente bem o que vê perde os sonhos da profundidade”. Há mais coisas para ver no que se oculta do que naquilo que se mostra.

---

<sup>7</sup> Sob sugestão de Merleau-Ponty (1999), opto por *háptico* – em oposição ao óptico – pelo termo não opor dois órgãos dos sentidos, sugerindo que o olho também pode tocar.

O poeta italiano Giacomo Leopardi reafirma, conforme Calvino (1990, p.73), que “ a linguagem será tanto mais poética quanto mais vaga e imprecisa for”.

Porém, para Calvino, as imagens poéticas exigem a máxima exatidão para designar as sensações indefinidas que causam prazer: necessitam rigor em suas possibilidades imaginárias de visualização. Em *Exatidão*, uma de suas *Seis propostas para o próximo milênio* (1990), procurando justamente a evocação de imagens visuais nítidas, incisivas, memoráveis, uma linguagem a mais precisa possível em sua capacidade de traduzir as nuances do pensamento e da imaginação, encontra no poeta Leopardi, para seu espanto, a beleza da precisão. Calvino, então, cita passagens do *Zibaldone* (1821) onde o poeta do indeterminado faz o elogio do “vago”<sup>8</sup> evocando um elenco de situações que suscitam ao espírito sensações do “indefinido”.

A surpresa de Calvino é encontrar, na beleza do vago e do indeterminado, a exigência de uma atenção extremamente precisa e meticulosa em cada imagem, detalhe, iluminação. Constatando que “o poeta do vago só pode ser o poeta da exatidão, que sabe colher a sensação mais sutil com olhos, ouvidos e mãos prontos e seguros”, afirma que o desconhecido é sempre mais atraente que o conhecido e só a esperança e a imaginação podem servir de consolo às dores e desilusões da experiência pois permite projetar o infinito e encontrar prazer apenas quando pode imaginá-lo sem fim.

Mas, adverte o escritor, como o espírito humano é incapaz de conceber o infinito, e até mesmo se retrai espantado diante da simples idéia, não lhe resta senão contentar-se com o indefinido, com as sensações que, mesclando-se umas às outras, criam uma impressão de ilimitado, ilusória mas sem dúvida agradável, já que a busca do indeterminado “transforma-se em observação da multiplicidade, do fervilhar, da pulverulência”:

Aprender a ver e a ter visões exige uma espécie de “atenção difusa e espalhada”<sup>9</sup> em seu poder de amplificar sobreposições e correspondências figurativas. Podemos quase dizer que a escuta do mundo fecunda a visão que dele podemos extrair. As coisas do mundo vão tornando-se coisas para nós no instante que suas configurações ecoam em nós. Por isso, para Ehrenzweig (1977, p.24), a criança pequena pode reduzir ou subtrair detalhes abstratos, tanto no ato de contemplar ou fruir uma imagem como no ato de produzir imagens plásticas, na simultaneidade que amplifica o olhar sobre elas,

---

<sup>8</sup> Calvino (1990, p.73) observa que a língua italiana é a única em que “vago” significa também gracioso, atraente.

<sup>9</sup> Expressão de Ehrenzweig (1977, p.14).

vendo muito mais do que se mostra na imagem. Para o autor, a visão não-diferenciada ou sincrética é muito mais aguda – sofisticada – na triagem de formas complexas pois trata todas elas com igual imparcialidade entre figura e fundo. É altamente sensível aos menores sinais e mostra-se mais eficiente para o difuso e o indefinido, de determinados objetos, enquanto a “visão normal” é atraída apenas pelo que se evidencia ou pelo que já sabe ou aprendeu a ver. A percepção da concretude antecede a abstração da visão analítica e geométrica. Tal percepção torna-se poderosa nas mãos do adulto artista.

Bachelard destaca frequentemente o poder *do oculto* para nos falar da necessidade de inventarmos o âmago das coisas como modo de compreendê-las, isto é, para abarcarmos o aparente e o profundo – “os côncavos e os convexos [do viver] da verdade”<sup>10</sup> – e, na contradição alcançarmos uma totalidade extraordinária: “na imaginação dinâmica, tudo se anima, nada se detém. O movimento cria o ser, o ar rodopiante cria as estrelas, o grito dá as imagens, o grito dá a palavra, o pensamento” (BACHELARD, 1990, p.233). Remetendo aos desenhos das crianças, o filósofo comenta que

essas abreviações de animais em que se acham soldadas cabeça e cauda; o desenho esquece o meio do corpo. Suprimir os intermediários é um ideal de rapidez. Uma espécie de aceleração do impulso vital imaginado ... mas de onde vem o dinamismo evidente dessas imagens excessivas? Tais imagens movimentam-se na dialética do oculto e do manifesto. O ser que se esconde, o ser que ‘entra em sua concha’ prepara ‘uma saída’. ... explosões temporais do ser, turbilhões do ser (BACHELARD, 1989a, p. 123).

Para que os primeiros círculos – as primeiras marcas – permaneçam não basta a mera recordação: têm que serem transmutados: reinventados, recontados, refeitos, desde os últimos aos atuais, em um movimento que é tanto de conservação como de renovação. Para aprender não basta explorar, manipular, falar *sobre*, há que refazer, recontar, retrazar os próprios movimentos.

As narrativas através de traços e manchas, em sua imediaticidade do aparecer, tornam-se mediações que não são simples passatempos estéticos mas modos de desenvolvimentos discursivos de sentidos onde a argumentação conceitual manifesta seus limites, seus impasses e aporias. As narrativas icônicas nos colocam diante de seu sentido, nos fazem vivê-las, têm o poder de nos impregnar porque somente podem ser tomadas onde elas se realizam como ação e sentimento, como abertura da razão ao que a ultrapassa.

---

<sup>10</sup> De um poema de Supervielle citado por Bachelard (1989a, p.177).

Para Ricoeur (1986, p.27), a ficção tem este poder de “refazer” a realidade, mais precisamente, o plano da ficção narrativa, cuja ação desenvolve-se na contraposição da univocidade e da identidade ao apresentar uma equivocidade e uma ambigüidade que abre um espaço – não de confrontação de argumentos – mas de planos discursivos de sentidos através de uma sintaxe e uma semântica de imagens – enquanto narrativa icônica – que ultrapassam os limites da razão.

Uma narrativa é sempre um convite a participar: venha comigo fazer parte desta trama que suspende o tempo – para ficcioná-lo e refazer mundos, dos fragmentos de tempo retomá-lo e revivê-lo de outro modo. Como diz Larrosa (1995, p.193), “¿qué podemos hacer cada uno de nosotros sino transformar nuestra inquietud en una historia? Y, para essa transformación, para esse alivio ¿acaso contamos con otra cosa que con los restos desordenados de las historias recibidas?” Metamorfosear o tempo e o vivido para nos compreendermos. As narrativas efetuam um modo de transfiguração no qual, isto que se situa fora do tempo, penetra no tempo. Recontar uma história é também temporalizar o inteligível.

Tal afirmação reclama aprendizagens a partir da produção de sentidos através da mão que interroga consistências e resistências do mundo tornando visível imaginários, memórias, percepções, afetos e significações culturais. É *fazendo* imagens, interagindo e experimentando diferentes materialidades, que a criança desde muito pequena vai constituindo repertórios gestuais que a permitem atualizar repertórios imagéticos ao extrair e interpretar sentidos culturais a partir das narrativas que vão configurando a convivência com outros corpos e outras imagens.

Portanto, abordar a experiência de instaurar, transformar e transfigurar imagens na infância é predispor-se a abarcar os modos como as crianças plasmam experiências com a materialidade do e no mundo para configurar e transformar sentidos com outros através de suas narrativas icônicas. Não é ainda criação ou produção artística, antes é experiência de si por ser inseparável de uma história corporal, do modo como o corpo aprende a estabelecer relações com outros corpos a partir dos ritmos singulares de cada gesto que deixa marcas no mundo. Nesse sentido, a experiência de desenhar, pintar ou modelar, não é ver algo e representá-lo mas o modo como vejo e narro algo: é pensamento em ato.

Tal afirmação implica conceber a educação infantil como tempo e lugar de aprender a encantar-se com o ato lúdico de operar linguagens, como espaço formativo de temporalização do corpo infantil que tem que aprender a complexificar relações no e

com o mundo através do ato de recontar e refazer o vivido através de diferentes modos de plasmar linguagens. Em outras palavras, tempo de desafiar as crianças a aprenderem a transformar a plasticidade do mundo como experiência de arranjar e rearranjar o real no ato de instaurar e transformar imagens e palavras para interpretar e comungar o estar junto no mundo.

Porém, arranjar e des-arranjar o real no ato de brincar e ficcionar aventuras e interrogar as coisas e os outros, é algo que as crianças sabem fazer muito bem desde suas primeiras aprendizagens. Portanto, não se trata de afirmar o que “devem” aprender mas destacar as implicações educacionais das repercussões dessas primeiras aprendizagens no corpo infantil. Trata-se de destacar o poder produtivo da invisibilidade das ações educativas não intencionais: aquelas que naturalizam a ausência de encanto como modo de aprender a “realidade”.

A íntima relação entre pensamento imagético e pensamento conceitual, o vínculo rítmico entre imagem e palavra, corpo e mundo, constitui preocupação de poucas pedagogias: centrada na legitimação histórica do discurso conceitual, da palavra que identifica para explicar as coisas como meio e fim do processo educativo, a educação opta por hierarquizar modos de dizer o mundo e a nós mesmos. Opção que acaba por naturalizar a sutileza das diferenças entre modos de nos imaginarmos e nos narrarmos no ato de recontar e refazer o mundo, através da colisão entre pensamento e realidade.

Nossos hábitos pedagógicos teimam em negligenciar a paixão e a lucidez que intensificam a complexidade do *comviver* no ato de *compartilhar* experiências a partir do vínculo rítmico entre imagem e palavra, corpo e mundo. A teimosia está em desconsiderar aprendizagens que podem emergir da inseparabilidade da imaginação e da razão encarnadas nos movimentos dos corpos *no mundo*. Para Serres (1993), nenhuma aprendizagem pode prescindir do movimento mundano entre os corpos. Partir para se lançar no incerto exige tal coragem que sobretudo a infância é capaz de mostrar, porém, é preciso seduzi-la para aprenderem a bifurcar caminhos na comunhão da flexibilidade corpórea com a plasticidade do mundo. Nas palavras de Serres (1993), a “viagem das crianças, eis o sentido lato da palavra grega pedagogia. Aprender lança a errância”. A errância das crianças contém, faz e leva consigo uma história impregnada de saberes. Afinal, ninguém sabe as mesmas coisas nem do mesmo modo. Cada criança é um reservatório de repertórios que dinamizam o movimento infindável de expandir uma singularidade definida pelo que sabem, pelo que contém e carregam na *errância*: uma

marca, um ritmo de gestos, um rosto desenhado pela experiência, o timbre de uma voz, um nome, uma *assinatura*.

Quando uma criança chega ao mundo, algo se lança no movimento insaciável do aprender: invenção e existência se aderem, o imprevisível acontece, se faz, se forma, se torna ... Assim, mesmo quando a viagem do espírito conduz a muito longe e muito alto, o que leva consigo é encarnado, ritmado, experimentado, suportado pelo corpo. As especulações mais abstratas supõe vigílias, expansões e contrações, mobilizam nervos e músculos, tonalizam emoções, despendem energias vitais que vitalizam o ato de compartilhar a existência.

Talvez, antes de qualquer outra, a enorme contribuição que as coisas da arte têm para ofertar à educação das crianças seja a obviedade do humano encantamento pelo mundo. Porém, não podemos negligenciar que o encanto pela eterna novidade do mundo se mantém no coração do *ainda aprendo*. A infância que compartilhamos com as crianças nos é constitutiva assim como nossa adultez lhes é imprescindível. Movimento infundável – ou existencial – de aprendizagens onde sempre temos que aprender. Talvez, esta a tarefa dos poetas: nos mostrar como re-fazer nossa infância ..... não para lá nos fixarmos, mas para de lá extrairmos nossas ficções.

### Referências bibliográficas

BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

\_\_\_\_\_. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. *A água e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

\_\_\_\_\_. *O direito de sonhar*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

\_\_\_\_\_. *Lautréamont*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1997.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CATTANI, Iceia Borsa. Figuras e lugares nas pinturas de Iberê Camargo. In: SALZSTEIN, Sônia. *Diálogos com Iberê Camargo*. São Paulo: Cosac & Nayfy, 2003, p. 79-93.

- DUBORGEL, Bruno. *Imaginário e Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.
- EHRENZWEIG, Anton. *A ordem oculta da arte: a psicologia da imaginação artística*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- ESCOUBAS, Eliane. La partition du visible: plasticité, rythme, oeuvre. In: LAUXEROIS, Jean; SZENDY, Peter (direction). *De la différence des arts*. Paris/Montreal: L'Harmattan, Ircam / Centre Georges-Pompidou, 1997, p. 109-123.
- FINK, Eugen. *Le jeu comme symbole du monde*. Paris: Minuit, 1966 (1993).
- LAROSSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- \_\_\_\_\_. et al. *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de cursos 1949-1952: filosofia e linguagem*. v. 1. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Signos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. [1964] *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- \_\_\_\_\_. *A prosa do mundo*. São Paulo: Cosac&Naify, 2002.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Sao Paulo: Ed. 34, 2005.
- RICOEUR, Paul. *Du texte à l'action: essais d'herméneutique II*. Paris: Éditions du Seuil, 1986.
- SERRES, Michel. *Filosofia mestiça*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Variações sobre o corpo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.