

EXPERIENCIA POÉTICA E LINGUAGEM PLÁSTICA NA INFÂNCIA

RICHTER, Sandra R. S. – UNISC – srichter@unisc.br

GE: Educação e Arte / n.01

Agência Financiadora: FAP / UNISC

Aproximar artes plásticas e infância, desde a educação, é tão fascinante como tenso. Tanto uma quanto a outra configuram a sombra que persegue e corrompe a clareza do *logos* em suas hierarquias e oposições entre o sensível e o inteligível, entre corpo e intelecto, entre o lúdico e o lúcido. A ambigüidade própria a ambas seduz a razão em sua incomoda presença no conflito permanente que a racionalidade teórica mantém com o universo imagético-sensível e a diversidade de seus modos de acontecer – e aparecer – seja na infância, seja nas primeiras figurações¹.

Investigar² processos de aprender a configurar imagens através do desenho, da pintura, da modelagem e da construção de objetos na infância implica acolher a imprevisibilidade e o modo direto do movimento dos corpos no e com o mundo: o inusitado da admiração diante do poder de transformar materialidades e gestos enquanto transfiguração do visível. Transfiguração que engendra a alegria de fazer aparecer algo no ato mesmo das crianças aprenderem a instaurarem sentidos que dão sentido ao estar junto no mundo.

A afirmação exige explicitar o interesse em pensar a infância como devir na coexistência – como acontecimento entre corpos que se lançam no mundo – e, nesse ato, engendrar pensamento um no outro quando enfrentam as ambigüidades entre o tangível e o intangível para *compartilhar* visões. Ou seja, como mistura entre diferentes temporalidades plasmadas nos corpos, como mistura entre o não-saber ainda do corpo infantil e o já conhecido no corpo adulto. Portanto, não se trata de falar sobre infância mas com ela firmar a cumplicidade de mútuos aprendizados que permitam agregar aqueles que encontram na infância o desafio de interrogar cristalizadas concepções educacionais.

¹ Compartilho com Teixeira Coelho (2000, p.188) que o termo figuração “não significa, necessariamente, figurativo, presença da figura humana e das coisas reconhecíveis ‘tais como são’. Figura é aquilo que, além de deixar ver alguma coisa, não precisa ser vista para conseguir veicular algo que o espectador pode ver. (...) Há transporte de uma dimensão para outra [material, imaterial; visível, *invisível*]. Como numa tela de Francis Bacon, vejo o que está ali e vejo o que não é visível e no entanto *está ali*”.

² Investigação longitudinal em andamento, desde março de 2006, com crianças de seis e sete anos em duas escolas estaduais. Estudo desencadeado a partir de pesquisa realizada com crianças entre dois e seis anos em uma escola municipal de educação infantil entre 2002 e 2005 (tese de doutoramento).

Com as crianças fui aprendendo, enquanto professora pesquisadora, que o insubstituível da experiência com e na linguagem plástica não é tanto sua dimensão artística e nem sua dimensão estética³, mas a antiga e esquecida *dimensão poética* que advém do encantamento de um corpo diante das primeiras admirações com a plasticidade do mundo que convocam o corpo infantil a “mexer-se” e lançar-se em imagens e palavras para aprender a decifrá-lo e interpretá-lo no ato de narrar e encenar – através de seus jogos e brincadeiras – o extraído dessa experiência de comunhão entre corpo, linguagem e mundo.

Porém, antes, aprendi a respeitar o esforço e o sentido da imensa alegria de conseguir realizar o ato de “trazer” (formar) algo para a superfície que não sabemos poder aparecer ou emergir de nós, fazendo-me compreender que não há saber sem o poder de regozijo. Movimento que supõe a íntima interlocução ou colaboração, de certo modo confusa ou misturada, entre mundo, corpo e pensamento. Aqui importa, porém, a promessa de regozijo.

Desde a infância, a experiência poética⁴ com e nas diferentes linguagens plásticas diz respeito ao ato lúdico de investigar e decifrar o mundo. Ato que se elabora através de ritmos, gestos e procedimentos que independem da palavra para acontecer. No instante de figurar – plasmar traços, manchas e volumes – os pensamentos não precisam ser verbalizados, nem sequer pensados. Basta o corpo *agir*. Para o poeta Valéry (1999, p. 191), “na produção da obra, a ação vem sob a influência do indefinível” e não do definível pela clareza conceitual do *logos*. As decisões, e também as hesitações, são formuladas no devir do agir sobre o mundo.

Nesta perspectiva, torna-se importante considerar com Merleau-Ponty (1991) a existência de uma significação “linguageira” da linguagem que não se prende ao “penso” cartesiano mas ao “posso” do corpo operante que diz respeito ao ser próprio do gesto humano inaugurar sentidos realizando uma experiência e sendo essa própria

³ Aqui, o termo *estética* se refere ao campo filosófico da fruição através da palavra que descreve e explica o sensível e o termo *artístico* aquele que remete ao campo cultural da produção de “obras de arte”.

⁴ Conceito explorado a partir do pensamento de Jorge Larrosa (1996, 2002, 2004), em sua proposta de pensar a educação a partir do par *experiência/sentido* (experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”) – na contramão da perspectiva de pensá-la enquanto ciência/técnica ou teoria/prática – e do resgate, por Paul Valéry (1999), da acepção grega do verbo *poiēn* (ação de fazer algo, criar, fabricar, transformar) para afirmar que arte não é discurso mas *ato*, exigindo “considerar com mais complacência, e até com maior paixão, a ação que faz do que a coisa feita”. Tal conceito vem sendo desenvolvido pelo grupo de pesquisa em publicações e apresentações acadêmicas da área.

experiência, isto é, *agindo* no mundo – ou aqui, desenhando, pintando, modelando ou construindo objetos – como modo de tornar inteligível a convivência.

Ricoeur (2002; 1986) entende o termo poético para além da poesia ao concebê-lo como ação e produção de sentido quando afirma que a iniciativa ou a experiência de começar, isto é, a experiência de dar às coisas um outro curso ou um curso novo, é das mais pregnantes porque diz respeito à antecipação do gesto: ao *fazer* e não ao *ver*. A antecipação gestual é dada no e pelo instante exato e decisivo de tomar a decisão de agir ou, nos termos de Bachelard (1994), de começar o gesto no ato mesmo de permitir-lhe que comece. Aqui, o gesto poético faz a realidade não ser totalizável por ser sempre da ordem das escolhas ou dos consentimentos para agir. Gesto que se revela no toque, naquilo que captura meu corpo, me toca, me afeta.

Trata-se daquilo que Merleau-Ponty (1991, p.79) observou ao afirmar que “as palavras, os traços, as cores que me exprimem saem de mim como os meus gestos, são-me arrancados pelo que quero dizer como os meus gestos pelo que quero fazer”. Meu corpo pode significar para além de sua existência: pode começar, anunciar ou recomeçar e, assim, inscrever um sentido naquilo que não tinha. A experiência poética emerge justamente na audácia – ou na astúcia – de um pensamento que se regozija inaugurando sentidos ao tomar a iniciativa de *agir* e produzir marcas no mundo. Diz respeito, portanto, ao esforço da conquista e não ao abandono do acaso e das circunstâncias.

As imagens materiais – extraídas no embate do corpo (mão) com a materialidade do mundo – são eminentemente ativas e nos dinamizam. Nada está dado, tudo se busca. A realidade só pode ser verdadeiramente constituída pelo *esforço* humano. Esforço que, quando inteligentemente ofensivo afronta a resistência e as forças do concreto, num corpo-a-corpo com a materialidade do mundo, nos fornece a *imago* de nossa energia e faz da matéria nosso *espelho* energético. As coisas nos interrogam e exigem de nós ações no mundo.

Tanto Merleau-Ponty quanto Ricoeur afirmam aquilo que Bachelard (1989) já havia anunciado: a imaginação é sempre *em ato* enquanto emergência do ser tomado em sua atualidade. Assim, o passado não é relevante, o que conta é sua atualização. Em Bachelard (1988), a imaginação – ou nossos devaneios – nos faz “criar aquilo que vemos” e, portanto, a imagem vai ao real e não parte dele. É o que Ricoeur (1986, p.244) destaca, a partir do laço que estabelece entre a “repercussão” bachelardiana e o “posso” merleaupontiano: “o poeta é este artesão da linguagem que engendra e

configura imagens pelo único meio da linguagem”. Nossos devaneios não se reduzem a processos aleatórios mas convocam o corpo a decifrá-los em outra linguagem.

O desafio, aqui, é abarcar que repertórios languageiros não se fazem por acumulação de informações estanques mas por transfiguração – ou metamorfose – enquanto ato vigoroso de aprender a dinamizar corpo, imagem e palavra no ato mesmo de conquistar outro movimento no mundo ao romper com obstáculos sedimentados por hábitos de pensamento. Neste sentido, as experiências corporais são fontes de alimentação das imagens e das palavras. As experiências pré-verbais forjam repertórios: o corpo sempre é reservatório languageiro que se atualiza pela reciprocidade entre as diferentes linguagens que o corpo permite.

Essa atualização implica uma experiência de aprendizagem no sentido que Bachelard lhe dá: um trabalho simultâneo sobre o mundo e sobre si onde ambos *transformam-se*, portanto, no sentido de *formação*. Aprender, aqui, supõe considerar a temporalidade da formação lenta e contínua promovida pelo esforço do pensamento conceitual e pela astúcia do pensamento imagético⁵ exigidos – juntos ou reciprocamente – a garantirem para o pensamento sua função agressiva de projeção ao porvir *no* mundo contra a inibição intelectual da adequação às explicações e nomeações pré-concebidas ou pré-conceituadas *do* mundo.

Portanto, antes de propor apaziguadoras soluções metodológicas para o encontro entre educação, artes plásticas e infância, considero importante *inflamar* o debate ao destacar o silêncio em torno da questão posta pelo descaso com a aprendizagem das linguagens plásticas e, assim, forjar uma escuta que permita constatar a ausência da discussão educacional sobre os modos simplificados e simplificadores de conceber seu tratamento pela educação na infância. O silêncio em torno da questão não ocorre por acaso. Nas palavras de Bárcena (2003, p.188),

parece que tanto los discursos pedagógicos que se construyen, como las palabras que se transmiten en las instituciones de formación, se dirigen a la ‘inmaterialidad’ de una mente a dirigir, o a un espíritu que hay que formar, pasando por encima de los cuerpos, aunque lo primero se vea sean esos cuerpos en pleno crecimiento y permanente transformación.

⁵ Pensamento que especifica o ato de estabelecer relações figurativas enquanto modo de pensar irreduzível às outras modalidades: “ele se expressa através dos formantes da forma, dos formantes da cor, das questões espaciais, independentemente de qualquer conteúdo narrativo ou de compromisso com a representação do mundo visível” (CATTANI, 2004, p. 141).

A educação da infância, não apenas em nosso país, tem profundas raízes em concepções tão disciplinadoras do pensamento quanto corretivas dos movimentos dos corpos. Concepções que encontram nas teorias psicológicas do desenvolvimento biológico e cognitivo a sustentação ou legitimação para a modelagem pedagógica das condutas sociais, relegando tanto o esforço quanto a astúcia do pensamento a planos de subalternidade nos processos de aprendizagem. A sobreposição do julgamento psicológico do que cada criança é capaz de realizar no mundo, em que idade faz e como faz, não permite às ações educativas considerarem o que as crianças podem aprender a partir do *que e como* fazem para compartilharem sentidos com outros.

A questão que imediatamente emerge é a aprendizagem das diferentes linguagens plásticas e como podemos pensá-las na educação da infância. Para tanto proponho, desde as fenomenologias da imagem em Bachelard, do corpo em Merleau-Ponty e da ação em Ricoeur, outro *olhar* às imagens realizadas por crianças pequenas. A proposta exige o estranhamento do familiar para reter o detalhe poético, o insignificante capaz de promover o encontro ou confronto com estranhas sutilezas que emergem do mistério da *formação*, do movimento de *tornar-se* operador *fabuloso* de linguagens, desde os primeiros traços, manchas e volumes.

Linguagem plástica e miniaturização do mundo

Imagens desenhadas ou pintadas, modeladas ou construídas, modificam nossa relação com as coisas, com o mundo, com o corpo. A atitude laboriosa que envolve o ato de desenhar, pintar e modelar, assim como construir objetos, não é apenas um passatempo que promove a evasão do real a partir da livre imaginação e tampouco se reduz a um meio para "adquirir" conhecimentos. Implica em uma experiência de aprendizagem no sentido de *formação*. Assim, diz respeito àquilo que nos faz ser o que somos ou, nos termos de Bachelard, àquilo que então nos tornamos a partir de nossos devaneios, do modo como imaginamos e ficcionamos para tornar inteligível a convivência, o existir junto.

Crianças gostam de bolinar o mundo, provocar o mundo. Estão em constante comunhão de perigos. Contra o senso pedagógico, não é o verbo que mobiliza ações e transformações na infância. É a experiência sensível do corpo e o movimento afetivo das mãos que tocam a materialidade do mundo para daí extrair um *e-movere* – a admiração, a interrogação, a investigação – que abole molduras estabelecidas por

conhecimentos prévios. Um corpo *estesiado*, um corpo *em movimento*, um corpo linguageiro. O que as crianças mostram à educação, em seu poder de realizar a passagem do espanto, maravilhamento, perplexidade, à execução de algo (traços, manchas, figuras, objetos, palavras), é que não há conhecimento enquanto essência e totalidade, há *aprendimentos* enquanto repertórios de inteligibilidade de um corpo linguageiro constituído (multi) temporalmente com outros.

O corpo que age, opera no mundo e o transfigura, tornando-o inteligível. A arte seria incompreensível se não des-arranjasse e não re-arranjasse nossa relação ao real. Aproximar o mundo, através de traços e manchas sobre uma superfície reduzida, é renunciar a sua imediatividade pela tomada de distância, pela posse do distanciamento, redimensionando a relação sensível com as coisas e com o espaço que nos enlaça. Desenhar, pintar, modelar, construir objetos, isto é, trazer pelas mãos uma visão-imagem de totalidade e unidade daquilo que é disperso e impalpável, pela imensa distância que as grandezas impõem, amplifica a compreensão das coisas cativas no mundo pois permite tomar posse do intangível.

A fecundidade heurística da ciência advém de procedimentos iconográficos que se tornam importante meio para transformar o saber abstrato em espaço visível. O poder iconográfico de estruturar esse saber, pelo estabelecimento de diferentes dispositivos visuais – esboços, gráficos, diagramas, esquemas, preparam hipóteses e favorecem conclusões assegurando sua inteligibilidade. Convém destacar, com Dagonnet (1973, p.79), que essa apreensão visual, não decalca mas instaura. Não se limita a ilustrar um saber abstrato mas favorecer procedimentos cognitivos globais ao promover simultaneamente a abertura à transfiguração e à prefiguração.

Arte e ciência recorrem aos mesmos meios em sua captura do universo: com alguns traços e cores podem contrair a imensidão do mundo não apenas para traduzir sua profundidade como para alcançar a riqueza da multiplicidade de horizontes que amplificam e favorecem sua aproximação através do “leve desenho de meu devaneio, no limite de meu pensamento” (BACHELARD, 2002, p.23), promovendo uma apropriação: a instauração de uma inteligibilidade.

As imagens materiais têm o poder de redimensionarem nossa relação com o mundo ao colocarem sob os olhos aquilo que não vemos ou não podemos ver, isto é, podem amplificar o real tanto no plano científico como no plano artístico ao permitirem passar do plano oculto ou intangível ao plano disto que é mostrado, tornado visível.

Bachelard nos faz apreender a potência onírica das imagens miniaturizadas pelos “devaneios liliputianos” do desenho, da pintura e da modelagem, tão presentes no imaginário da criança, os quais permitem transpor os limites mundanos para adentrar na atmosfera íntima das coisas. Para Bachelard (1990a), é pela redução do mundo que alcançamos uma das funções mais regulares da imaginação pois “na miniatura os valores se condensam e se enriquecem” (1989), precipitando imagens, levando-nos para longe, fazendo-nos pequenos para habitá-las e vivê-las: “encolher-se pertence à fenomenologia do verbo habitar. Só habita com intensidade aquele que soube se encolher” (idem, p.21). Nas virtudes dinâmicas da miniatura a representação sucumbe à imaginação pois, na redução, os valores se amplificam: ao se condensarem se aprofundam. O mais, aqui, é menos. O interesse por uma imagem faz transpor ou subverter a lógica para viver o que há de imenso no pequeno onde a imaginação lhe majora o valor ao tornar a imagem excessiva na ressonância secreta de sua abertura ao mundo, não como apropriação mas como escuta.

A fenomenologia bachelardiana nos permite abordar a dinâmica da imaginação pela atração da sutileza do detalhe amplificado pela ação poética de figurar algo. Aqui, a imagem não tem causa, não pode ser submetida a comparações, pois o imenso surge do pequeno e faz sonhar uma participação íntima no movimento mesmo do gesto que faz aparecer uma imagem reduzida do mundo. O “imenso no minúsculo”, eis o paradoxo da miniatura para Bachelard.

A constatação bachelardiana torna-se enigma em Dagognet (1973, p.IX): o pintor, apesar de restituir aparentemente o real, o encerra em um espaço mínimo sem o diminuir, pelo contrário “ele o amplifica e o intensifica. Encontramos mais sobre a tela que na imensa natureza”. Como o menos pode ser mais? Este o enigma da iconicidade figurativa e que Dagognet (idem, p.56) denomina de “aumento iconográfico” para destacar que pintar não é substituir ou apresentar uma equivalência do mundo mas portá-lo de inteligibilidade.

As formas plásticas amplificam a sensualidade matéria por reunirem valores de visualidade capazes de capturarem imagens e idéias deflagradoras de experiências sensoriais que nos levam a questionar o que um corpo é capaz de realizar sobre a materialidade do mundo para extrair, nas palavras de Bachelard (1991, p.7), “todo esse espaço afetivo centrado no interior das coisas”. Afetivo, aqui, no sentido de força que move o impensado a pensar, forçado a afrontar o indeterminado das imagens da primeira vez.

É no domínio da visão que o devaneio operante oferece condições de abordar a imaginação como ação transfigurativa enquanto emergência de gestos e movimentos que, metamorfoseados em imagem plástica, pode transpor o mundo, projetá-lo e renová-lo. A pintura, o desenho, a modelagem, a construção, enquanto conquistas de mundo, permitem a simultaneidade íntima, imediata com as coisas e os seres, não desde o exterior como descrição ou duplicidade, mas desde a aderência às coisas a partir de movimentos intensos, excessivos movimentos que permitem viver gestos e ritmos⁶. O olho, seduzido pela mão, dirige-se ao mundo para escolher, por uma vontade visual, no capricho de um instante, um detalhe a ser amplificado. A miniaturização permite habitar as coisas pela posse das suas imagens. Os devaneios *possessivos* nos permitem adentrar na imensidão profunda das coisas e, nesse movimento, adentrar em nós mesmos pela inserção no mundo que tal abertura promove.

Todas as coisas pequenas exigem vagar do olhar, a paciência do toque transformador da mão. Miniaturizar o mundo é trazê-lo inteiro pelo olhar para dominá-lo com a mão artesã: basta o gesto que desenha ou pinta, modela ou constrói para fazer um mundo reduzido tornar-se microcosmo que se pode envolver e trazer pelo olhar a grandeza do conjunto: em um instante tudo está ali. A imaginação torna-se louca esperança de ver ao exigir atenção recorrente para integrar o detalhe: “Você não viu isso! Veja com calma todas essas coisinhas que não podem ser contempladas em seu conjunto” (1989, p.167). O detalhe desafia o olhar panorâmico preguiçoso ao fazê-lo confrontar as estranhezas do mundo familiar. A surpresa ou espanto coloca-nos diante de um outro mundo, nos faz aprender que visto pela imaginação, o mundo é mutável. Nesse sentido, nada é insignificante para um pensamento em formação.

Para Hillman (1993, p.21), a formação passa pela sensibilização aos detalhes como modo de apreciar a inteligibilidade inerente à qualidade das coisas. Para o psicanalista, uma resposta estética aos detalhes poderia nos desacelerar radicalmente pois o ato de *reparar* limitaria nosso apetite de consumo de acontecimentos apenas para uma subjetividade reflexiva (o *ego*), restaurando uma linguagem atenta às qualidades da vida, uma linguagem *animando* as coisas. Reparar cada acontecimento exige sentidos apurados para reaprender a voltar novamente para o mundo. Para Hillman (*idem*, p.28),

⁶ Utilizo o termo ritmo em sua acepção grega que não se confunde com algo fluido, a partir do termo *fluir*, o qual costuma basear-se sua utilização. Ritmo é aqui o que impõe firmeza e limites ao movimento e ao fluxo. Para Bachelard (1994, p.117), o ritmo “é a única maneira de disciplinar e preservar as energias mais diversas. É a base da dinâmica vital e da dinâmica psíquica”. O ritmo, em Bachelard, é fundamentalmente a continuidade do descontínuo, ou seja, da repetição nasce a uniformidade.

implica passar a considerá-lo na mesma medida em que ele mostra sua consideração por nós: “respeitar é simplesmente olhar de novo, *respectare*, esse segundo olhar com o olho do coração”. Reinvidicar tal respeito implica reconstituir nosso poder linguageiro para que possa dar conta novamente de qualidades e não apenas de meras descrições objetivas, denotativas ou correlativas, de nossas emoções.

Em Bachelard, a qualidade das interações infantis não provem dos aspectos observáveis e conhecidos dos materiais/objetos mas do envolvimento subjetivo daquele que se entrega por inteiro às transfigurações que extrai desta interação. Os sentidos produzem sentidos pela vontade de olhar para o interior das coisas, tornando a visão aguçada, penetrante, para além do panorama oferecido à visão tranqüila. Já não se trata de uma curiosidade contemplativa e passiva mas de uma curiosidade agressiva porque inspetora, investigativa, provocando naquela criança curiosa que penetra na profundidade das coisas a constituição em si mesma de planos diferenciados de profundidade que a conduz ao extremo da sensibilidade, aquela que promove a fusão entre corpo e mundo.

Assim, recuperar a linguagem das qualidades que emergem da relação íntima com as coisas no mundo supõe antes compreender, com Hillman (1993, p. 15), que “um objeto presta testemunho de si mesmo na imagem que oferece, e sua profundidade está nas complexidades dessa imagem”. É o que diz Merleau-Ponty (2002, p.186), quando destaca que o desenho e/ou pintura da criança, assim como do adulto, não pretende mostrar um sinal de identificação “objetivo” do que vê para comunicar-se com quem o olhará pois “sua finalidade é marcar no papel um traço” de sua relação com as coisas. Aqui, não é o olhar que domina mas aquilo que despertou em seu corpo e o instalou no mundo, aquilo que fez vibrar seu olhar e virtualmente seu tato, seus ouvidos, seu sentimento do acaso. Trata-se, antes, de dar testemunho, e não mais fornecer informações.

Para Michaux (2003, p.193-196), isto que a imagem plástica apresenta – dá a ver – não são idéias, sentimentos, intenções, procedimentos intelectuais ou mistérios profundos, mas muito simplesmente a presença daquele que a produziu. Ela apresenta esta singularidade em um sentido muito simples e elementar⁷: *ela a assinala, a marca*. Para o autor, a consideração das funções superiores das *belas-artes* nos fez esquecer que

⁷ O sentido dos termos *simples* e *elementar* se refere àquilo que não pode ser substituído: uma singularidade não trocável, insubstituível. Deleuze (1988, p.22) cita Servien para distinguir duas linguagens: “a linguagem das ciências, dominada pelo símbolo da igualdade, onde cada termo pode ser substituído por outros, e a linguagem lírica, em que cada termo, insubstituível, só pode ser repetido”.

o que caracteriza artistas, artesãos, criadores, que se chame como quiserem – antes de tudo (antes de criatividade, mensagem, virtuosidade, obras-primas, significação espiritual, histórica, sociológica, todas importantes) é seu poder de assinalarem e marcarem sua existência, deixando impressões no mundo.

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 dos gestos e das marcas. 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 que a realizou.

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 figura⁸ e pode ser, então, compreendido como lugar aberto a todos os possíveis: lugar onde se cristalizam outros lugares, pontos tópicos de 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.

O traço, a mancha e o volume, anteriores à palavra e às invenções socialmente constituídas, é gesto que escava sentidos sob a materialidade da marca plástica. A repetição do traço e da mancha vincula-se a 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 aparecer: o futuro do gesto mesmo. O gesto plástico é movimento auto-analítico, auto-crítico: vamos fazendo e vamos avaliando. É ato de presença, de fazer-se real: viver que remete ao futuro, constante reformulação de suas próprias intenções. Por isso, 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.

As crianças, quando desenham, pintam, modelam e/ou constroem, podem reduzir seres e coisas à medida de sua figuração plástica num jogo que reúne ou funde

⁸ Cattani (2003, p. 79 e 81), destaca os termos lugar e figura em seu sentido etimológico. O termo *lugar* vem do latim *lôcus*, 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 *fingo*, que significa formatar, modelar o barro com as mãos, fazer. Significa também *fingir*.

dois modos de atenção: concentração do mundo na imagem materializada e concentração do corpo sensível às opções e escolhas gestuais e imagéticas. Apesar da miniatura ser mais fácil de dizer que de fazer, as crianças o fazem com gestos rápidos para, talvez, rapidamente ir investigar o que pode haver no espaço ampliado de suas figurações, sempre sonhadas por um “olhar engrandecedor” que quer espreitar as coisas para habitá-las em suas brincadeiras e jogos.

A imagem material e os objetos, em sua pequenez, atingem uma grandeza que densificam sua presença no mundo, aumentam sua potência sobre o mundo, favorecendo aprendizagens, renovando sentimentos de prazer e desprazer na multiplicação lúdica dos modos de ação sobre as coisas. A criança na experiência de miniaturizar o mundo através do desenho e da pintura, da modelagem e da construção, é tocada pela distância do mundo. Um microcosmo, composto de elementos minúsculos, permite desdobrar uma vontade caprichosa. A cada novo arranjo elas começam “mais uma vez”, realizando aquilo que especifica a brincadeira: “o fazer sempre de novo” entre a “busca da novidade” e a “compulsão à repetição”, até transformar a experiência mais comovente em hábito. A repetição é, para a criança, o cerne da brincadeira: nada lhe dá mais prazer que “brincar outra vez”, começar sempre tudo de novo, desde o início.

O ato de rabiscar, figurar, manchar, modelar, enquanto acontecimento plástico de decompor e transformar na simultaneidade que mostra e favorece – amplificando as coisas – são insubstituíveis. Por configurar a experiência de um corpo brincando com suas possibilidades e com suas limitações de linguagem, com seus medos e regozijos, sempre há algo como a primeira vez.

O que os primeiros movimentos do corpo, os primeiros traços e manchas, lançados e plasmados pelos primeiros gestos das crianças sobre o mundo nos fazem ou nos forçam a constatar é o complexo processo de formação do ato de aprender a desvendar os segredos 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 poético de trazer à tona linguagens que permitam experienciar o que no real se oculta. É porque as imagens plásticas anunciam muito mais que enunciam que podemos extrair virtualidades semânticas das coisas quando deciframos o caráter enigmático do oculto, na obscuridade que faz parte da existência e que, sem *aparecerem* – sem evidenciarem sua presença em linguagens – não poderiam ser apreendidas.

O admirar e a aprendizagem da linguagem plástica na infância

As crianças podem aprender aquilo que não compreendem ainda através da experiência de admirar ou estranhar o inesperado que advém de uma perplexidade, de um conflito ou de uma tensão diante do familiar. O mundo fica imenso, exalta-se e nelas estremece. Como diz Bachelard (1988, p.182), “o mundo é constituído pelo conjunto de nossas admirações. Admira primeiro, depois compreenderás”. Nesse sentido, a admiração – o encanto e o espanto – tornam-se condição de atualização das virtualidades do corpo pois, nas palavras de Merleau-Ponty (1999, p.24), “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”.

A afirmação de que podemos compreender o que ainda não sabemos, supõe acolher, com Merleau-Ponty (1991), que o corpo efetua “uma espécie de reflexão” porque sensível que se sente ao sentir e, com Bachelard (1991; 1988), o “corpo como linguagem” ao afirmar o devaneio como corpo em sua função sensível de fazer “conhecer a linguagem sem censura”. Implica, ainda, alcançar com Ricoeur (1986) o poder articulador das narrativas icônicas ao efetuarem uma transfiguração no qual, isto que se situa fora do tempo, penetra no tempo permitindo retomá-lo e revivê-lo de outro modo. Narrar algo, pela ação de recontar sob todas suas formas, é temporalizar o inteligível. Nesta perspectiva, nossa existência não pode ser separada do modo como podemos dar conta de nossas histórias, e tanto faz se são verdadeiras ou ficcionais, importa é nos colocarmos nelas.

A interlocução entre as fenomenologias da imagem, do corpo e da ação permite afirmar que o modo como imaginamos é mais instrutivo – ou formativo – do que aquilo que se imagina. Não para “adquirir ou acumular conhecimentos” mas para aprender outros modos de plasmar sentidos. A ação sobre o mundo não está descarnada: é necessária, então, uma mão que se transforme no órgão do aprender. Serres (2001, p.354), nos lembra o poder transformativo da linguagem: “quando a linguagem se transforma, tudo se transforma”, ou seja, cada nova palavra ou imagem conquistada pela colisão dos corpos no mundo amplifica nossa visão das coisas.

O encontro entre Bachelard, Merleau-Ponty e Ricoeur, permite contornar os

obstáculos tanto da psicologização da imagem quanto da soberania da razão ao reclamarem para o horizonte do pensamento a inseparabilidade linguageira entre corpo, imagem e palavra. A questão que imediatamente emerge é a relevância de aprofundar estudos em torno dessa complexa relação como estratégia para pensar a dimensão formativa da arte na infância.

A experiência poética com a materialidade plástica é ato que reúne lucidez e embriaguez ao deflagrar um pensamento imagético que exige tanto o devaneio da mão quanto sua precisão. Implica valorizar os ritmos – as velocidades e as lentidões – dos gestos nos momentos de encantamento e admiração. Antes, porém, implica compreender que não basta *manipular materiais* ou *ocupar espaços* para provocar no corpo das crianças a devida atenção aos sentidos que emergem do vivido, isto é, provocar em cada uma e no grupo *a experiência de decifrar* esse vivido. Toda realização transformativa solicita a manipulação. Manipular algo nunca é um simples mexer com as mãos. Manipular é extrair valores do movimento, do encontro do corpo com a materialidade, é dar forma – *transformar* – agregar à coisa um pensamento.

Então, o divertimento emerge como uma questão de lugar e da transformação que ocorre neste lugar. Não depende do que fazemos, mas de como fazemos, ou seja, não é tão relevante *o que* fazemos/figuramos, mas *como* fazemos/figuramos. É porque o agir escorrega, dança, se *rearranja*, se afasta e volta a arranjar-se que não pode ser definido previamente. A indefinição emerge da dificuldade de iniciar uma ação no mundo diante de obstáculos que exige tomada de decisões no percurso entre o instante da escolha do gesto inicial e o instante do gesto final. Porém, essa dificuldade também oferece intensa diversão quando a alegria enfrenta os obstáculos. Gostamos de brincar com a dificuldade desde a infância. Na alegria de sermos provocados ou desafiados ensaiamos outras maneiras de nos relacionar com as pessoas, os animais, as idéias, as imagens, conosco mesmos.

O divertimento desafia hierarquias estabelecidas ao misturarmos o que antes estava separado. A alegria no agir vai engendrando caminhos inusitados, palavras inesperadas, abertura de imagens, que expandem o campo de ação. Tal expansão nos torna flexíveis ao mundo pois passamos a explorar e investigar sua constante metamorfose: entramos no movimento do mundo. Brincar é uma atitude, uma disposição lúdica de desarranjar e rearranjar as coisas. É desperdício, tensão, excesso, exagero, que desestabilizam a ordem e nos convocam a inventar outra ordem.

Porque, para Bachelard (1997, p.133), nosso pensamento se educa a partir de uma inteligência agressora e transformadora pois “tarde o temprano, debe herir. La inteligencia es un factor de sorpresa, de estratagema”, que essa dinâmica do pensamento, que atua *contra* a realidade, pode romper com a passividade das idéias e a tenacidade das primeiras imagens. A hermenêutica bachelardiana recusa o intelectualismo austero ao destacar que uma imagem não é uma representação a decompor – a analisar – mas a animar e a transformar em devaneio. Afirmção que implica considerar, antes das variedades de metodologias ou “práticas de ensino” em artes plásticas, as variedades de aprendizagens promovidas pela reciprocidade linguageira entre corpo, imagem e palavra.

Nossos hábitos pedagógicos teimam em negligenciar a paixão e a lucidez que intensificam a complexidade do *conviver* no ato de *compartilhar* experiências no mundo. A teimosia está em desconsiderar aprendizagens que podem emergir da *admiração* enquanto “forma primária e ardente do conhecimento”. Para Bachelard (1990, p. 36), trata-se de “um conhecimento que enaltece o seu objeto, que o valoriza. Um valor no primeiro encontro, não se avalia: admira-se”. O filósofo propõe, então, inverter ou substituir, diante do mundo, a percepção pela admiração para acolher os valores daquilo que se percebe (1988, p.113) pois é essa capacidade de ultrapassar o percebido que faz a imaginação reencontrar e prolongar as forças que estão no mundo. Aqui, Bachelard nega o vínculo da imaginação com a percepção para afirmá-la como acontecimento de linguagem.

Apesar de exaustivamente problematizada, a redutora disjunção entre os dois modos de abarcarmos nossas experiências *no* e *com* o mundo, permanece como tarefa discutir opções educacionais diante da complexa relação entre o sensível e o inteligível nos processos de formação e inserção no mundo. Trata-se de investigar e perseguir contrastes que permitam afirmar o compromisso inadiável de favorecer diferentes modos de operar linguagens para despertar dos automatismos estáveis, afastando hierarquias indesejáveis que advém de simplificações pedagógicas no processo de aprender a decifrar o que interessa: a convivência mundana.

No momento histórico em que a educação parece ter perdido o apetite pela discussão profunda da arte como dimensão formativa daquilo que nos torna maior que nós mesmos, daquilo que nos extrai de nossa contingência corporal para nos lançar em uma mundanidade compartilhada e responsável: nossas narrativas, nossas ficções e utopias, torna-se relevante aproximar experiência poética e aprendizagem das

linguagens plásticas para negar a pedagogização do sensível e a simplificação do inteligível e acolher o poder formativo da admiração e da alegria de um corpo aprendendo a operar diferentes linguagens plásticas para redescrever o vivido e assim aprender a reinventar-se: embora diverso, sábio ou poeta, o humano não é dado, *torna-se*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHELARD, Gaston. *Études*. Paris: Vrin, 2002.
- _____. *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.
- _____. *A dialética da duração*. São Paulo: Ática, 1994.
- _____. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- _____. *Lautréamont*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- _____. *O ar e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- _____. *A terra e os devaneios da vontade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. [1948] *A terra e os devaneios do repouso*. Tradução Paulo Neves da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1990a.
- _____. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BÁRCENA, Fernando. *El delirio de las palabras*. Barcelona: Herder, 2003.
- CATTANI, Icleia Borsa. Figuras e lugares nas pinturas de Iberê Camargo. In: SALZSTEIN, Sônia. *Diálogos com Iberê Camargo*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003, p. 79-93.
- _____. *Icleia Cattani*. Organizador: Aguinaldo Farias. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2004.
- DAGOGNET, François. *Écriture et iconographie*. Paris: Vrin, 1973.
- HILLMAN, James. *Cidade & alma*. Tradução Gustavo Barcellos e Lúcia Rosenberg. São Paulo: Studio Nobel, 1993.
- LAROSSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes, 1996.
- _____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n° 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr 2002.
- _____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Signos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- _____. *A prosa do mundo*. São Paulo: Cosac&Naify, 2002.
- MICHAUX, Yves. *L'art a l'état gazeux: essai sur le triomphe de l'esthétique*. Paris: Éditions Stock, 2003.
- RICOEUR, Paul. *Du texte à l'action: essais d'herméneutique II*. Paris: Seuil, 1986.
- _____. *Tempo e narrativa*. (Tomo 1). Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- _____. *Paul Ricoeur: o único e o singular*. São Paulo: Editora UNIESP; Belém, PA: Editora da Universidade Estadual do Pará, 2002.
- SERRES, Michel. *Filosofia mestiça*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

_____. *Os cinco sentidos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

VALÉRY, P. Primeira aula do curso de poética. In: *Variedades*. São Paulo: Iluminuras, 1999, p. 179-192.