

## **EDUCAÇÃO DESORDEIRA: POÉTICAS DAS INFÂNCIAS EM VIDEO-ARTE<sup>1</sup>**

**Krischna Silveira Duarte<sup>2</sup>**

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho é o recorte de uma pesquisa de doutorado, que busca nas poéticas das infâncias, explorar a hipótese da Educação Desordeira: uma educação dos novos olhares, que encontra na desordem a capacidade de instituir o novo. Educação que se inscreve sob a afirmação de que a ordem se mantém, a desordem se cria! Educação Desordeira é um conceito que vêm sendo desenvolvido pela autora no processo de pesquisa. Propõe o questionamento da educação formal tradicional, no sentido de suscitar novas possibilidades para a educação escolar contemporânea. Emerge do cruzamento entre o aprofundamento teórico das disciplinas da Educação, Arte e Psicologia social, e da experiência empírica da produção de vídeo-artes pelas crianças, que compõe essa investigação. O anseio em responder a estas inquietações conduz às seguintes questões de pesquisa: a utilização da ferramenta audiovisual pode mostrar as poéticas das infâncias, criando novos espaços e suportes para pensar a educação formal? Quais contribuições os processos de experimentação audiovisual podem trazer para a constituição de uma Educação Desordeira? Um primeiro ensaio de resposta às questões me guia pelo processo de pesquisa em forma de tese: as poéticas das infâncias, mostradas através do vídeo, são ferramentas capazes de deslocar as representações sociais sobre a escola, indicando caminhos para uma Educação Desordeira. O desafio e a novidade dessa pesquisa, talvez estejam justamente nessa busca pela aproximação do olhar infantil, dessa essência de infância, tão complexa e difícil de capturar.

### **1. Brincando de caçador: o enigma da Infância numa tentativa de aproximação**

CRIANÇA DESORDEIRA. Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção, e tudo que ela possui, em geral, constitui para ela uma coleção única. Nela essa paixão mostra sua verdadeira face, o rigoroso olha índio, que, nos antiquários, pesquisadores, bibliômanos, só continuam a arder turvado e maníaco. Mal entra na vida, e já é caçadora. Caça os espíritos cujo rastro fareja as coisas; entre espíritos e coisas ela gasta anos, nos quais seu campo de visão permanece livre de seres humanos. Para ela tudo se passa como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vai-lhe de encontro, atropela-a. Seus anos de nômade são horas na floresta do sonho. De lá ela arrasta a presa para a casa, para limpá-la, fixá-la, desenfeitá-la. Suas gavetas têm de tornar-se casa de armas e zoológico, museu criminal e cripta. "Arrumar" significaria aniquilar uma construção cheia de castanhas e espinhos que são maçãs medievais, papéis de estanho, que são um tesouro de prata, cubos de madeira que são ataúdes, cactos que são totens e tostões de cobre que são escudos. No armário de roupas de casa da mãe, na biblioteca do pai, ali a criança já ajuda há muito tempo, quando no próprio distrito ainda é sempre anfitrião inconstante, aguerrido (BENJAMIN, 2013, p.36).

Deste lugar em que tudo se torna uma nova coleção, a criança é capaz de enxergar o novo em tudo que vê. Em um constante surpreender-se, a criança inventa o novo por meio de um eterno recomeçar, poetizando a vida a partir da renovação do Era uma vez. Este sempre novo de novo, é o que buscamos para pensar a possibilidade de uma educação que pretende, pretensiosamente, desordenar o instituído, o dado como verdade absoluta, abrindo espaço para o novo.

Em Benjamin (2013), a figura do colecionador aproxima-se da infância justamente através deste olhar sempre novo, que encontra naquilo que para o adulto é inexpressivo, todo um mundo, repleto de mistérios a serem desvendados. Colecionar, como vimos no trecho acima, prevê o resgate do comportamento humano primitivo, ainda muito forte na criança, que como lembra Benjamin, "Mal nasce e já é uma caçadora" (2013, p. 36).

As crianças são "seres estranhos dos quais nada se sabe, seres selvagens que não entendem nossa língua", diz Larrosa (2010, p. 183). Um ser distante de nós, que vive em outro mundo, porque compreende e inventa o mesmo mundo de forma completamente diferente da nossa.

Por isto a infância é elemento tão instigante de ser pesquisado e ao mesmo tempo, tão difícil de ser abordado. A infância nos escapa. Da infância, o que podemos chegar a compreender, é sua alteridade.

[...] a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua (LARROSA, 2010, p. 183 -184).

Componho este trabalho, portanto, com a afirmação de que pretendo me aproximar da infância, pensando-a como ser social, produtora de cultura. Contudo, assumo a posição de quem não é capaz de desvelar o mundo das infâncias, porque o olhar infantil já não me pertence. Ficou no tempo em que eu também era uma ágil colecionadora, caçadora de novidades, criança desordeira a interagir com o mundo como enigma. Benjamin (2013) usa sua inquestionável sensibilidade para situar a infância no lugar de um despertar depois do sonho, assim como uma memória distante, mas que também não se desvanece por completo. Trazê-la à consciência causaria um impacto tão forte que não se pode sugerir o que ocorreria.

A saudade que em mim desperta o jogo das letras prova como foi parte integrante de minha infância. O que busco nele na verdade, é ela mesma: a infância por inteiro, tal qual a sabia manipular a mão que empurrava as letras no filete, onde se ordenavam como uma palavra. A mão pode ainda sonhar com essa manipulação, mas nunca mais poderá despertar para realizá-la de fato. Assim, posso sonhar como no passado aprendi a andar. Mas isso de nada adianta. Hoje sei andar: porém, nunca mais poderei tornar a aprendê-lo (BENJAMIN, 2013, p. 104).

A tentativa de compreender com mais profundidade quem é esse ser criança, e como ele interage com o mundo, nos conduz a teoria das Gramáticas das Culturas da Infância, de Sarmiento (2004).

De acordo com Sarmiento (2004), as culturas da infância constituem-se da interação entre os adultos e as crianças, o que estabelece formas e conteúdos

representacionais diversos. Para o autor, compreender estes traços requer o conhecimento desta gramática, que se articula a partir de quatro eixos, que apresento a seguir:

- **Interatividade:** a criança aprende a partir da relação com o outro. Na família, na escola e, principalmente, com seus pares. Suas relações são heterogêneas, nos diferentes mundos em que circula, vai amalhando conhecimentos que acabam por formar sua identidade pessoal e social. A cultura dos pares funciona a partir de um sistema geracional, em que as crianças vão ensinando aos mais novos os modos de estar no mundo. Para Sarmiento, isso explica, por exemplo, como as crianças ainda brincam de pião ou amarelinha em tempos de jogos eletrônicos.
- **Ludicidade:** a brincadeira é elemento fundamental do aprendizado na criança. A natureza interativa do brincar é um dos elementos fundantes da aprendizagem e da sociabilidade. Brincar é condição para a recriação do mundo. Sarmiento enfatiza que brincar é uma característica não só da criança, está presente também no adulto. A criança, contudo, brinca o tempo todo, sem distinção entre o momento lúdico e o momento do trabalho, como ocorre no mundo adulto. Talvez o que a criança faça de mais sério, é justamente brincar.
- **Fantasia do real:** é a capacidade da criança de recriar o mundo a partir da não-literalidade com que se coloca no mundo e atribui significados para ele. Nas culturas da infância, realidade e fantasia coexistem. A fantasia do real é condição central da capacidade de resistência da criança face às situações que lhe são dolorosas.
- **Reiteração:** complementa a não-literalidade com a característica não-linear do tempo. O tempo da criança é recursivo. Pode ser reinventado continuamente. A cada era uma vez, uma nova vez inaugura um recomeço repleto de possibilidades. A interação se dá a partir de fluxos potencialmente infinitos de continuidade "e depois... e depois..." e de ruptura "não brinco mais contigo". O tempo recursivo, aliado ao

ensinamento geracional pelos pares permite que toda a infância possa se reinventar e recriar, começando tudo de novo.

Benjamin (2013) explica a reiteração e a não-literalidade na relação da criança desordeira com os objetos, como vimos no início deste capítulo. Sua forma de compreender e, portanto, de estar no mundo, é completamente alheia àquilo que nós adultos julgamos perceber. Bussoletti (2007), em sua pesquisa de doutorado propõe a poética como mais um eixo das gramáticas das culturas da infância de Sarmiento (2004), a qual percebo como condição fundamental de sua linguagem.

Reforço então, que aqui, a criança não é tomada como ser inacabado, um adulto em formação. Pelo contrário, atrevo-me a dizer que o adulto sim, é inacabado, já que em seu processo de “adequação” social, perde o encantamento do ser criança. Assim como a matéria prima, rústica, que ao ser trabalhada, vai tendo seus pedaços retirados pouco a pouco, para assumir a forma padronizada de uma produção em larga escala. Na interação com o adulto a criança vai sendo tolhida, “polida”, silenciada, de forma que, ao final de sua “educação”, já não lhe resta uma só gaveta de coleções desarrumada.

## **2. Pintando o sete: a arte como lugar de resistência da infância**

O alento para suportar assistir à retaliação da infância, que desvanece contato com o mundo adulto, sempre tão arrogante em seus saberes concretos, chega em forma de arte. A arte nos traz inspiração para compreender a dinâmica infantil não como inacabamento, que lhe faz menos do que o adulto, mas como potencialidade, que lhe faz dispensar a “lógica cada vez mais refinada de nossas práticas e de nossas instituições [...] como uma verdade que não aceita a medida do nosso saber, [...] que não aceita a medida do nosso poder” (LARROSA, 2010, p. 185-186).

Pensemos na arte dadaísta<sup>3</sup> do século 20. Dadá significa absolutamente nada. Faz referência ao espírito rebelde, espontâneo e contestador que inspira a vanguarda. A arte dadaísta surge como ruptura à tradição artística clássica, em voga na Europa daquele período. No intuito de negar a construção renascentista da arte,

que buscava na matemática inspiração para reproduzir a natureza, o dadaísmo busca na rusticidade de suas obras, muito mais do que um padrão estético: busca transcender o lugar confinado do objeto, tornando a arte, conceito. Aqui, já não importam simplesmente os ideais estéticos, o requintado acabamento das produções, mas, sobretudo, o impacto que a mensagem causa no espectador.

O movimento pretendia ligar a criação artística ao acaso, o que se dava a partir do olhar lançado sobre objetos prontos, e que despertavam nos artistas inspiração para trabalhar não mais na manufatura do objeto artístico, mas na ideia em torno deste objeto, seu conceito. A proposta era mostrar a aversão dos artistas pelos valores tradicionais, que para eles, eram supervalorizados e acabavam por desencadear as guerras. Suas obras desafiavam os espectadores a libertarem-se do pensamento lógico, racional. Esta característica aproxima a arte dadaísta do olhar infantil, sempre novo, disposto a encontrar nos resíduos do mundo adulto, objetos que lhes permitam inventar a novidade.

Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinqueado, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas (BENJAMIN, 2013, p. 18-19).

Este novo mundo de significados é o que cria também o artista, ao perceber nos objetos, a potencialidade da arte. No trabalho de Duchamp, um dos criadores do dadaísmo, podemos perceber o quanto mais próximo da infância podem chegar os artistas. Talvez o artista conserve de alguma forma, seu olhar infantil sobre o mundo. Ou talvez não tenha medo de trazer à tona essa lembrança esvanecida de um acordar do sonho, assumindo o risco de não voltar de lá...

O olhar da infância como possibilidade para exercer a crítica da cultura, se traduz em arte no conceito de *ready-made*, proposto por Duchamp. É a capacidade

de encontrar o novo no resíduo, - na ruína, diria Benjamin -, como faz a criança, que garante à Duchamp a criação deste conceito. O *ready-made* consiste em encontrar a ideia a partir de algo já produzido, elevando objetos comuns do cotidiano ao *status* de arte.

“A fonte”, uma das obras mais expressivas do dadaísmo, idealizada por Duchamp, tratava-se de um urinol de porcelana branco, comprado em uma loja de artigos de construção em 1917. Assinado, o urinol passa a ser arte e é enviado para participar de um concurso de arte nos Estados Unidos. A obra foi recusada pelo júri, por não demonstrar qualquer traço de labor artístico. A discussão sobre o que é ou não é arte, infelizmente, ainda é atual, o que atesta um tímido avanço de conhecimentos a respeito desta perspectiva provocadora do campo das artes. Contudo, este não é o tema central deste trabalho. Voltemos à obra de Duchamp:



**Figura 1.** A fonte, Marcel Duchamp, 1917.

Assim como a proposta de Duchamp, procede a infância com seu olhar afinado, sempre pronto a encontrar a renovação na ruína, desconstruindo nossas certezas, do alto de seus intermináveis porquês. Compreendendo então, a infância

como alteridade capaz de questionar as medidas de nosso saber e de nosso poder, situo-a como lugar de possibilidade para pensar a "inquietação, o questionamento, o vazio" (LARROSA, 2010), num movimento capaz de colocar à prova as ancoragens instituídas a partir das representações sociais.

El niño es el portador de una mirada libre, indisciplinada, quizá inocente, quizá salvaje, el portador de una forma de mirar que aún es capaz de sorprender a los ojos. El adulto, por su parte, es el propietario de una mirada no infantil, sino infantilizada, es decir, de una mirada disciplinada y normalizada desde la que no hay nada que ver que no haya sido visto antes. Y es el niño el que enseña al adulto a mirar las cosas como por primera vez, sin los hábitos de la mirada constituída (LARROSA, 2006, p. 06).

A desconstrução ou a desordem estaria, portanto, intimamente ligada com a arte, na perspectiva de questionar as instituições representativas. Isto porque o que nos permite traçar o caminho até este lugar, é a capacidade de olhar para o que é dado com o frescor da novidade. É através do olhar que podemos criar e recriar o mundo, bagunçando nossas certezas de forma a enxergar novas possibilidades naquilo que nos é comum. Esta atualização requer sempre o novo em movimento contínuo. Neste sentido, retomamos na criança desordeira de Benjamin (2013) inspiração para compreender a capacidade infantil de (re)inventar o universo. Através da poesia, ou da fantasia do real, como aponta Sarmiento (2004), a criança inventa o seu próprio recanto dentro do hostil mundo amadurecido, escapando da massificação que anestesia o adulto.

Se é a partir da criança que o novo entra no mundo, é também a partir dela, que a cultura pode ensaiar novos e necessários caminhos. Isto porque a criança é potencialmente o movimento do novo, reconfigurando o mundo através de uma interpretação sempre renovada. Para compreender como este fenômeno ocorre, é fundamental tomar a criança como sujeito histórico, inserido em sua classe social. Ela é parte da cultura, mas também produtora de cultura. Atua ainda, como crítica desta cultura, ao questionar verdades absolutas e bagunçar as instituições.

As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazem-no com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível. É por isso que o lugar da infância é um entre-lugar [...] o espaço intersticial

entre dois modos – o que é consagrado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro. É um lugar, um entre-lugar (Bhabha, 1998) socialmente construído, mas existencialmente renovado pela acção colectiva das crianças. Mas um lugar, um entre-lugar, pré-disposto nas suas possibilidades e constrangimentos pela História. É por isso um lugar na História (SARMENTO, 2004, p. 2-3).

A infância é, portanto, o embrião das novidades, o entre-lugar de onde é possível forjar uma nova história. Como o leitor deve perceber, sigo tentando, até o esgotamento, aproximar-me o quanto possível da infância, na tentativa de autorizar a mim mesma a falar sobre esse outro tão próximo, envolto em um mistério indecifrável. Recorro novamente a Benjamin, apropriando-me do conceito de alegoria (1984) para encerrar por ora esta reflexão, afirmando que a criança é o que não é. E não sendo, ainda o é. Explico primeiro o que é a alegoria, para depois desfazer a confusão: a alegoria não se reduz à linguagem oral ou escrita, está também presente em diversos tipos de arte. Seu significado etimológico é mais complexo do que seu uso comum expressa. Uma alegoria sustenta-se por mais tempo e de forma mais complexa sobre seus detalhes do que a metáfora. Enquanto a analogia busca sentido na razão, a alegoria busca na imaginação. Para Benjamin (1984), a alegoria é o lugar onde qualquer coisa pode significar outra, independente do seu sentido literal. A alegoria remete a níveis de significação mais profundos através de uma linguagem acessível a todos.

O alegorista arranca o objeto do seu contexto. Mata-o. E o obriga a significar. Esvaziado de todo brilho próprio, incapaz de irradiar qualquer sentido, ele está pronto para funcionar como alegoria. Nas mãos do alegorista, a coisa se converte em algo de diferente, transformando-se em chave para um saber oculto (BENJAMIN, 1984, p.40).

Esse saber oculto, que diz o que não é para mostrar aquilo que pode ser, como disse anteriormente, é o que constitui a criança como alegoria da cultura. Culturalmente constituímos a imagem de uma infância singular, homogênea, que mostra a criança como ser indefeso, imaculado. Ao contrário disso, ou ainda, para além disso, a criança é mistério, é bem e mal, é vazio como diz Larrosa (2010), é enigma. É aquilo que não podemos alcançar.

### 3. Tá quente, tá frio: vídeo, o avesso do cinema

A escolha do vídeo como ferramenta para desenvolver a proposta da educação desordeira emerge das próprias características que a linguagem confere ao suporte audiovisual. Diferente do cinema, que se inscreve no espaço, o vídeo tem ligação direta com o tempo. O vídeo subverte a lógica instituída pelas regras de composição de imagem e roteiro. Ele nos dá o prazer de rasgar os manuais. Por isso, arrisco dizer que o vídeo pode ser considerado o avesso do cinema, a partir da perspectiva de que ele é seu desordenamento. Esta característica configura-o como lugar de possibilidade para questionar, para pensar a inquietação, para pensar a poética, de onde emerge a educação desordeira. Ao contrário do cinema, o vídeo não é imagem, é processo. Seu produto final não é o filme, ou o vídeo como poderíamos pensar, mas o processo que ele desencadeia no espectador. Por isso o vídeo é tempo. Ele não existe para além das sensações que se constituem durante o assistir: não está na tela, que é pedaço de pano, plástico ou qualquer outra superfície onde se escolha projetá-lo. Também não está na televisão, aparelho pelo qual costuma ser exibido. O vídeo está nos processos de significação que provoca no espectador.

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços (MORÁN, 1995, p. 28).

Refleta comigo, se o vídeo não está na fita onde é captado e nem mesmo na tela onde por fim é exibido, que lugar é esse do vídeo? Pertenceria ao entre-lugar, assim como a infância? Dubois nos dá uma pista ao dizer que “[...] parece mais interessante e produtivo observar o vídeo como travessia, campo metacrítico, maneira de ser e pensar “em imagens”” (DUBOIS, 2004, p. 110). É por este caminho que me aproximo da vídeo-arte, compreendendo-a como uma nova forma de olhar, como travessia que permite, a partir das imagens construídas, ampliar as possibilidades de pensar a representação. Deste processo, ou poder-se-ia dizer, desse entre-lugar, constitui-se o campo perceptivo que convoca o espectador à participação na obra, quando desafia a reorganizar, em sua subjetividade, os elementos apresentados desordenadamente no vídeo.

A ideia é que as crianças possam (re)criar significados sobre o mundo a partir da livre experimentação do suporte audiovisual. O vídeo parece ser uma excelente maneira de aproximação ao olhar das infâncias porque permite perceber aquilo que a criança escolhe ver.

#### **4. Metodologia**

Retomo a gramática das culturas da infância de Sarmiento (2004) para justificar a escolha do método de pesquisa a ser utilizado. Buscar na poética das infâncias a possibilidade para pensar novos modelos de educação, pressupõe guiar a investigação a partir do modo como as crianças interpretam o mundo. Elejo, portanto, os conceitos da não-linearidade (reiteração) e da não-literalidade (fantasia do real), como peças-chave que permitem à criança refletir sobre as imposições culturais. Lembremos: a não-linearidade caracteriza o tempo da criança. É a capacidade reinventar o novo sempre de novo. A não-literalidade, por sua vez, é a capacidade de fantasia, de criação, o que permite à criança inventar espaços de fuga para realidade que lhe aflige.

Assim, a etnografia surrealista parece-me uma estratégia metodológica capaz de estabelecer aproximações com o universo da infância. Caminhar nos entre-lugares, subverter a lógica de Chronos<sup>4</sup> e permitir-me fantasiar, requer uma lógica de pesquisa que acompanhe esse difícil processo. Encontro, portanto, um mínimo de segurança na etnografia surrealista, pois esta compreende a fragmentação e a justaposição dos valores culturais como desafio e oportunidade de investigação (CLIFFORD, 1995). Para o autor, a etnografia está diretamente relacionada com o Surrealismo, pois todo etnógrafo tem algo de artista, de reinventor, porque mescla realidades. Neste sentido, "pensar en el surrealismo como etnografía es cuestionar el papel central del "artista" creativo, el genio-shamán que descubre realidades más profundas en el dominio psíquico de los sueños, los mitos, las alucinaciones, la escritura automática. (CLIFFORD, 1995, p.180-181). A etnografia pressupõe um constante desejo de ser surpreendido, de desfazer sínteses interpretativas e de valorizar a alteridade. Na antropologia esse processo começa com o diferente,

---

tornando-o compreensível, identificável, interpretável a partir de sua própria realidade. É o movimento de tornar o estranho familiar. No Surrealismo, por sua vez, a etnografia faz o caminho inverso: parte do familiar, tornando-o alteridade para causar o inesperado, o estranhamento do comum. Neste sentido, as duas atitudes se complementam, reciprocamente. Este jogo de estranhar o familiar é o que me reserva espaço para pensar as instituições, as representações sociais e os processos de subjetivação que padronizam a escola a partir de um modelo tradicional já ultrapassado. O olhar da infância é fundamental para desfragmentar essas verdades naturalizadas e reordená-las de outras tantas maneiras possíveis.

O desenvolvimento metodológico desta investigação, portanto, se dará da seguinte maneira: propomos a um grupo de dez crianças, de onze e doze anos de idade, desenvolverem um vídeo sobre o tema "Escola". Nossa proposta é de que a partir do olhar da câmera, as crianças possam revelar seus próprios olhares sobre a escola, libertando a poesia e atuando como críticas da cultura que são. Voltar a essas produções, refletindo juntos sobre a produção coletiva, pode deslocar representações no sentido de causar o necessário estranhamento do familiar. Esse processo pode indicar caminhos para o aprofundamento teórico do conceito de educação desordeira.

O critério de seleção das crianças foi o fato de já terem participado anteriormente de pesquisa desenvolvida pela autora, em nível de mestrado, oportunidade na qual surgiram questões que estimulam o desenvolvimento desta pesquisa em nível de doutorado. Compreendendo a infância como alegoria (Benjamin, 1984), não cabe neste estudo, delimitar e justificar faixas-etárias escolhidas, como é feito nos estudos baseados nos estágios do desenvolvimento cognitivo.

## **5. Resultados e discussão**

Em pouco mais de um ano de investigação, o processo de pesquisa envolveu, até o momento, fundamentalmente o aprofundamento teórico dos conceitos-chave para a sustentação da proposta, a delimitação do projeto e a escrita de pesquisa, direcionada à qualificação do mesmo. Ciente do compromisso ético que deve guiar o desenvolvimento de pesquisas com seres humanos, principalmente com crianças,

como é o caso, me dedico atualmente à adequação do projeto aos requisitos da Plataforma Brasil, para que este seja avaliado por comitê de ética indicado e, assim, possa avançar para a fase do trabalho de campo. Ainda que não haja resultados pontuais de pesquisa, derivados do processo de análise dos dados, apresento, como discussão final, as inovações que a pesquisa traz para o campo da educação. A tradição dos estudos com crianças ou sobre crianças, que objetiva compreender, investigar ou analisar fenômenos do universo infantil a partir de um olhar adultocêntrico, não são inovadoras no campo da educação. A inovação deste trabalho está na proposta de abrir espaços para que as próprias crianças mostrem suas perspectivas sobre a escola, a partir de uma postura de investigação que propõe aproximar-se da infância e de seu modo de compreender o mundo, buscando encontrar na teoria, na metodologia e na análise de dados, métodos e epistemologias que subsidiem esta compreensão, através do respeito e da valorização da infância. A criação de um novo conceito que, ao final do processo de investigação, pode indicar caminhos para uma educação formal mais afinada com a infância, também pode ser citado como inovação desta proposta.

### **Notas**

<sup>1</sup> Este trabalho foi publicado inicialmente, nos anais do XIV Congresso Internacional em Artes, Novas Tecnologias e Comunicação, em outubro de 2014.

<sup>2</sup> Jornalista. Mestre em Educação Ambiental. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Bolsista CAPES. E-mail: [Krischna.duarte@gmail.com](mailto:Krischna.duarte@gmail.com)

<sup>3</sup> Movimento artístico da chamada vanguarda artística moderna. Iniciado em Zurique, em 1916, durante a Primeira Guerra Mundial, no chamado Cabaret Voltaire. Era formado por um grupo de escritores, poetas e artistas plásticos, que tinham como lema: "A obra de arte não deve ser a beleza em si mesma, porque a beleza está morta".

<sup>4</sup> Personificação do tempo na mitologia grega. É representado como um ser serpentino de três cabeças: uma de homem, uma de touro e outra de leão. No mito, Chronos é um Deus que devora a seus filhos. Uma vez que é impossível driblar o tempo, mais cedo ou mais tarde todos seriam devorados por Chronos.

## Referências Bibliográficas

- BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- \_\_\_\_\_, Walter. *Rua de mão única, Infância berlinense: 1900*. Belo Horizonte, BH. Autêntica, 2013.
- CLIFFORD, James. *Dilemas de la cultura: Antopología, literatura y arte em la perspectiva pós-moderna*. Barcelona: Gedisa, 2001.
- Larrosa, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5ª ed. Belo Horizonte, BH. Autêntica, 2010.
- SARMENTO, M. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: Sarmiento, M. e Cerisara, A. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA, 2004.