

**LIVROS DE ARTE PARA CRIANÇAS:  
UM DESAFIO NA APROPRIAÇÃO DE IMAGENS E AMPLIAÇÃO DE  
OLHARES**

**LEITE**, Maria Isabel – UNESC

**GT:** Educação e Comunicação /n.16

**Agência Financiadora:** UNESC

Não basta abrir a janela  
Para ver os campos e o rio.  
Não é bastante não ser cego  
Para ver as árvores e as flores.  
É preciso também não ter filosofia nenhuma  
Com filosofia não há árvores: há idéias apenas.  
Há só cada um de nós, como uma cave.  
Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;  
E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,  
Que nunca é o que se vê quando se abre.

*Fernando Pessoa*

Cada vez mais a criança, em suas interações diversas, circula em múltiplos espaços culturais e experiencia, também, variadas formas de produção cultural. O livro é um dos produtos culturais aos quais tem acesso. Depositários da memória textual e imagética, os livros de arte, em especial os destinados às crianças, carregam marcas históricas que vão, desde a qualidade de impressão e captação da imagem, até a concepção de infância ali implícita – afinal, o discurso é sempre para um público específico e não dirigido a um ser abstrato e a-histórico.

Como pesquisadora das possibilidades de apropriação e produção cultural de diferentes sujeitos, trago, neste texto, uma análise de livros de arte destinados a crianças, procurando iluminar de que maneira contribuem, ou não, com suas imagens e textos, para a ampliação de seus olhares e para que tenham experiências estéticas significativas<sup>1</sup>. Com esta finalidade, selecionei alguns livros das principais coleções disponíveis atualmente no mercado – “História da Arte Brasileira para Crianças” (ed.

Pinakothek), “Jardim dos pintores” (ed. Salamandra), “Encontro com a arte brasileira” (ed. Mindem), “Crianças Famosas”, “Artistas Famosos” e “Bicho-folha” (ed. Callis), “O que faz de um ... um...?” (Cosac & Naify ed.), “Por dentro da arte” (cia. das Letrinhas), “Mestres das Artes no Brasil” (ed. Moderna) – e outros avulsos, debruçando-me sobre eles com lentes banhadas em teóricos da infância, da educação, da arte e da imagem.

### ***Criança e cultura***

A concepção de infância e o papel social da criança mudaram ao longo das transformações políticas, econômicas, sociais e culturais vividas nos diferentes momentos históricos da humanidade. Hoje, a criança está presente no mundo de forma diferenciada mas, com mesma intensidade que os adultos. Entretanto, pouco ou nada que diz ou faz é motivo de atenção ou reflexão por parte destes adultos com os quais convive. Fala-se e escreve-se, ainda, muito *sobre* as crianças.

A criança ao falar, desenhar, dramatizar, rir, gesticular, está tecendo sua história e a forma como a percebe e se percebe na história da coletividade em que se insere. Por se utilizar mais freqüentemente de uma multiplicidade de linguagens, sua biografia deve ser entendida dentro de um espectro mais amplo de possibilidades lingüísticas, afinal, a linguagem não é estática – se faz com a história, exprimindo-se como cultura. Através desta pluralidade de linguagens a criança não só apresenta sua visão de mundo, mas a torna presente. Enquanto membro de uma coletividade, está inserida na corrente da linguagem; sua constituição como sujeito-da-e-na-língua se dá na e através da linguagem – e neste diálogo com a sociedade ela vai se posicionando, constituindo-se na e sendo constituidora de cultura.

As crianças produzem cultura na medida em que atribuem significados. As diversas comunidades, com seus modos próprios de vida, expressam-se de maneira singular e múltipla. Bakhtin (1992) diz que a cultura é ao mesmo tempo carregada de unicidade (seu aspecto de identificação) e polissemia (sua troca, sua abertura); seu sentido é, então, extremamente dinâmico – vive na tensão! Cultura é produto e processo. Em sua concepção plural, vê na relação intercultural polifonia – diálogo entre diferentes enfoques, experiências, pontos de vista; via de múltiplas mãos e sentidos. Portanto, não há uma cultura monológica e única; não há uma cultura original, autêntica; não há

---

<sup>1</sup> A análise de livros de arte para crianças fez parte de minha tese de doutorado e, posteriormente, ganhou corpo e substância nas pesquisas que continuo desenvolvendo acerca dos processos de produção de apropriação cultural de professores e alunos.

valores absolutos que, por si só, ultrapassem qualquer sociedade, qualquer época. Essa pretensa universalidade é, de certa forma, autoritária.

Entretanto, é este autoritarismo cultural que impera em nossa sociedade. A supremacia da cultura letrada, burguesa, branca, urbana, sobre as diversas outras fica explícita – desde os investimentos em mídia, até pelos espaços disponíveis.

Cada época fabrica suas expressões com o material que dispõe e a partir das necessidades que tem, de forma mais, ou menos, explícita; mais, ou menos, consciente: cultura, sociedade e história não são descoladas umas das outras. O homem quer sempre atribuir significação a tudo que o cerca. Precisa buscar respostas à sua existência e, nesse percurso, aprende a ver as coisas em suas múltiplas formas. Mexe-se e está mergulhado nos sentidos que se fazem e se refazem. Procura desnudar a realidade que não se entrega. Tudo se calca na narrativa até que, como a realidade é plasmável, a tentativa incessante de compreensão e apropriação desta faz com que o homem se jogue no ambicioso projeto de captação da imagem – primeiramente com o desenho (depois com a fotografia, o cinema etc.). O aprisionamento da imagem lhe dá, simbolicamente, entre outras coisas, a possibilidade de controlar o tempo e sua decorrência natural – a morte. Mas a imagem não é estática: é plástica e provisória como a realidade que presentifica. O desenvolvimento de suas diferentes formas de captação foi impulsionado fortemente pela tentativa obstinada de domínio do homem sobre esta realidade.

Em confluência com suas experiências culturais, cada sujeito, criança ou adulto, congrega em si as múltiplas dimensões de tempo e espaço, uma vez que vivem tantas experiências marcadas no fluir descontínuo e ininterrupto destas que não se trata, assim, de superar ou romper: atualizam-se – unidades que recirculam, indiferentes a tempos e lugares. Assim, todas as expressões congregam, de alguma forma, aspectos sociais, religiosos ou políticos de sua época – seja através de comemorações e narrativas visuais que ressaltam e festejam o poder vigente; seja, inversamente, em especial com a arte moderna, através de contestações das instituições em curso. A barbárie e a violência estão, de certa forma, sempre perpassando as manifestações artísticas.

É sempre mais difícil entender o momento presente. A história passada, diferentemente, permite o discurso *sobre*. "Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo 'como ele de fato foi'. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo" (Benjamin, 1993:224). Dialogar com a contemporaneidade desnuda a vida, incita à produção, à transgressão. As relações na contemporaneidade são mais mediadas, esvaziando, de certa forma, a relação com as

experiências diretas, com os objetos e pessoas em geral. "A alma, o olho e a mão estão assim inscritos no mesmo campo. Interagindo, eles definem uma prática" (idem:220). Cada objeto denuncia em si seu processo de produção – alterar este processo desloca o sentido das coisas (já que mudam, neste caso, as próprias coisas e não apenas nossa maneira de vê-las). O valor de uso vai sendo substituído pelo valor de troca. A relação com os objetos fica, então, pautada pela superficialidade do olhar.

Benjamin enfatiza o papel do homem na compreensão dos objetos. O homem os nomeia e, pela nomenclatura, institui-se uma identidade social, carregando-os de seus próprios sentidos – verdade que as palavras já tiveram uma relação maior de integridade com aquilo que representam... A palavra traz à presença, aquilo que está ausente – ela é, todo tempo, evocativa. Com seus inúmeros sentidos, por associação, todas as palavras estão dentro das outras. O sentido se dá por contigüidade, por contaminação contínua entre elas. Esse sentido, a semente da narrativa, não está em nós, mas no outro; e é preciso cultivar a terra para a semente da narrativa.

Qualquer fato narrado é alicerçado na memória, na lembrança e no esquecimento. Para lembrar é preciso ter esquecido. É no depois que se dá o entendimento – é o vazio, o silêncio entre as palavras que nos deixa ouvi-las. A origem do sentido está no antes; sua completude, no depois. O esquecimento está para a memória do mesmo modo que a atenção flutuante está para o olhar ativo, da mesma forma que a escuta flutuante está para a atenção auditiva. São estes movimentos ininterruptos que fazem as coisas "acontecerem-nos".

Pensando criticamente a modernidade, Benjamin aponta que as novas condições de trabalho acarretam o declínio da experiência e a perda da capacidade de ouvir o outro, de narrar, uma vez que a fragmentação dos meios de produção desprega o trabalho do seu contexto. Isto é, no mundo moderno, regido pela informação rápida e absoluta, onde não deve haver margem para outros sentidos, diferentes entendimentos, o homem não estabelece vínculos; a dinâmica do mundo o impulsiona continuamente, deixando para trás o exercício da contemplação.

De outra forma, cada vez mais os diferentes recursos tecnológicos amplificam as possibilidades de retratação das imagens; essa reprodutibilidade técnica amplia, ainda, a veiculação, barateia e simplifica o processo de circulação de idéias e, até mesmo, de criação, dessacralizando o caráter aurático de uma obra de arte. Contraditoriamente, corre-se o risco de massificação, uma vez que a perda desta aura e a conseqüente democratização da circulação da imagem tornam a arte, e suas diversas manifestações,

elementos culturais acessíveis às diferentes esferas sociais, fazendo com que o contemplador se familiarize com a imagem, com a narrativa, com o tema do objeto. Mas, mais uma vez, em contrapartida, desloca a atenção da obra propriamente dita, não enfatiza o olhar para o projeto do autor ou as técnicas utilizadas, a massa, a textura etc.

O processo de apropriação cultural é complexo e multifacetado. Fazer circular a cultura é aspecto fundamental numa política de formação de adultos e crianças que, por sua complexidade, exige reflexão. A tensão se coloca na idéia de que a aceleração da veiculação, acompanhada da ascensão da informação sobre a narrativa, impõe-nos tal invasão imagética que beira a banalização, enfraquecendo o olhar e favorecendo a cegueira. Olhar fugidio, que não penetra, não vê. É o olhar desviante, que enfraquece a compreensão.

Além disso, a modernidade reduz a cultura a padrões. Classifica: filme para crianças, teatro para crianças, museu para crianças, livros de arte para crianças. A Psicologia em muito contribuiu para essa estratificação colocando o foco nas especificidades da criança em relação aos adultos e, em decorrência, a leitura fragmentada destes pressupostos acarretou o excesso de classificação e fases que nos soterram e aprisionam.

É nesta perspectiva de problematização que se insere este texto – levando em conta que os diferentes processos de representação por imagem, de maneira mais, ou menos direta, sempre estiveram ligados aos recursos, às técnicas ou aos instrumentos disponíveis em cada época – através de fotografia, cinema, TV, vídeo, CD Rom, internet etc. – de que maneira os livros de arte podem abrir canais para a (re)educação do olhar das crianças; proporcionar a possibilidade de uma educação estética que preserve e amplie seu acervo imagético, contribuindo para o incremento do aparato que deixa o olhar mais atento em meio a tanta dispersão de focos que a vida contemporânea lhes oferece?

### ***A construção do olhar e os livros de arte para crianças***

Livros de Arte não podem abrir mão da qualidade técnica, da estética e de, ainda, incitar a curiosidade e o desejo de o contemplador ir além. Uma biblioteca volante com bons livros de Arte seria uma coisa ótima de se desenvolver nas comunidades distantes dos museus – mas, certamente, não poderia esvaziar nossos esforços para que aqueles cidadãos pudessem, eles também, ir aos museus propriamente ditos. Começo, assim, defendendo que nenhum livro substituirá a experiência de ver-se diante da obra, sua

dimensão real, cheiro, tonalidade, textura, marcas do tempo etc. – mas é inegável que todas as experiências do olhar fazem parte de nossa educação visual.

Há alguns casos em que uma intencionalidade pedagógica do olhar se faz presente. Essa dimensão pedagógica traduz mais explicitamente o sentido de se propiciar ao público – no caso, crianças e jovens estudantes – uma experiência cultural significativa. São propostas oferecidas por "serviços educativos de museus"<sup>2</sup> e pelos "livros (didáticos) de arte para crianças".

Santos (1997), entendendo que as práticas pedagógicas devem sustentar-se em teorias do conhecimento e do desenvolvimento humano, relata a criação do conceito de "Educação Patrimonial" (em inglês, *Heritage Education*) adotada, no Estado do Rio de Janeiro, pelo Museu Imperial de Petrópolis. Educação Patrimonial refere-se a um "ensino centrado no objeto cultural, na evidência material da cultura. Ou ainda, como o processo educacional que considera o objeto como fonte primária de ensino" (p.32). Essa metodologia congrega a observação, a análise e a extrapolação. A Autora elucida, ainda, a polêmica sobre o espaço híbrido dos museus – comumente travestidos por roupagem de "Shopping Center Cultural" – e posiciona-se defendendo que livraria, lojinha, cinema etc. "podem e devem acontecer nos museus porque, como instituição de interesse público e patrimonial, devem estar atentos e disponíveis com seus espaços para a realização de outras experiências e de outros saberes". Entretanto, pondera que jamais estas outras atividades podem obscurecer "suas coleções e sua natureza", sendo necessária "uma consciência e postura social críticas" (p.14). Isto é, esta "cultura do espetáculo" não pode impedir reflexões sobre "a temporalidade, a subjetividade, a identidade e a alteridade", ao mesmo tempo em que deve levar em conta "o desejo do espectador e as inscrições do sujeito, a resposta do público, o interesse dos grupos (...)" (p.14).

Pego sua fala para pensar os livros de arte para crianças – entendo que devem provocar a relação entre aquele quadro que está sendo visto e o universo cotidiano; entre aquele quadro ora posto e algum outro que se assemelhe pela técnica, temática, cor ou qualquer outra categoria de análise – instigando o olhar que concentra e que expande – sem permitir que brincadeiras e textos obscureçam as obras e todo o seu processo criador.

Micklethwait (1997) aposta no lúdico para estabelecer a relação entre criança e obra de arte. Seleciona imagens que possam despertar a curiosidade, a atenção flutuante

e voluntária, a associação de idéias. Divide por temas (brincadeiras, fantasias, habitação, ações, rostos, animais etc.) e, a cada duas páginas, introduz imagens e questões provocativas. As obras escolhidas são propositalmente diferentes entre si, marcando diversificação de épocas, estilos, autorias. Os escritos incitam a ação (inventar uma história, comparar, imitar etc.) ou convidam para extrapolar a obra, sair do visto e perceber: odor, paladar, som. Há algumas questões especialmente interessantes por buscarem quebrar explicitamente com a idéia de modelo ou verdade: mostra cavalos azuis, vacas amarelas, rostos multicoloridos, criaturas fantásticas.

Parece ingênuo, hoje, a idéia de que a arte dá acesso à verdade, à realidade e, portanto, é uníssona – preceitos calcados na estética clássica, do século passado, na qual se buscava a "perfeição". Uma coisa é ver a obra a partir do que ela me faz pensar. A obra me remete a quê? São aspectos que acionam afetividade, desejos, uma descarga maior de subjetividade, imponderabilidade – desafios interessantes para a construção de um olhar crítico e curioso. Neste livro a qualidade de impressão ganha destaque pelo tamanho generoso de suas páginas.

Na mesma tendência de alçar atenção através de propostas lúdicas, desafios e brincadeiras está o livro de Girardet & Merleau-Ponty (1996). A diferença básica está em dois aspectos: o primeiro diz respeito à qualidade de impressão, na qual esta última deixa a desejar; a segunda reside no tipo de brincadeira e desafio. Neste livro agora analisado, as propostas levam sempre a observar os detalhes das obras; transportam o contemplador para dentro das mesmas, não favorecendo o devaneio, extrapolações ou transgressões possíveis. Localizar objetos na página, reconhecer a sombra que corresponde ao desenho, perceber semelhanças e diferenças entre imagens, identificar elementos descolados das suas respectivas obras, dentre outras, foram as propostas feitas. Nada que problematizasse a relação atenção / desatenção, aproximação / distanciamento, tensão / distensão... entrando e saindo da obra, alçando a imaginação e a memória imagética, favorecendo a contemplação ativa que pudesse ir para além do recorte, da busca do detalhe, do pequenino. Consideraria positiva uma tentativa de olhar as obras para além do que elas mostram e também estar se perguntando a que elas remetem.

O texto é muito pequeno, sempre na tônica apontada acima, de orientar o olhar. Note-se que livros, como museus, são espaços de memória que abarcam textos, objetos e imagens, sempre marcados por seu caráter ideológico: o que mostrar? O que dizer?

---

<sup>2</sup> Sobre isso ver LEITE, 2001.

Portanto, dificilmente pode-se imaginar a ausência de palavras: Galard (1999) considera um luxo poder dispensar o discurso sobre as obras, entretanto, defende que as palavras que acompanham as obras de arte não podem ser pretensiosas, não podem *ultrapassar* a obra. Textos auxiliares, por exemplo, têm que levar em conta que há leitores iniciantes, amadores. As palavras devem estar disponíveis àqueles que desejarem mais informações; e não serem os atores principais. O texto escrito não pode invadir as artes visuais. Caso contrário, "o conhecedor é tão preso à qualidade técnica da obra, que sonha com a arte e o artista, e não com a coisa. Está sempre fora da cena, nunca chega até ela" (idem:1). Há outros recursos para que o discurso de palavras fique acessível sem ser invasor.

Santa Rosa (2002) está à frente de uma coleção de quatro títulos que tomo em mãos: "Cidades e Florestas – os artistas viajantes entre os Séculos XVII e XIX", "Luzes e sombras – Século XIX", "Sonhos e Realidade – a primeira metade do Século XX" e "Cores e Formas – a segunda metade do Século XX". Com impressão bem cuidada em papel Couché, faz uma opção pela linha histórica e seus textos alicerçam-se na perspectiva de uma narrativa linear, iluminando os diferentes movimentos artísticos e seus representantes principais. Destaca-se, nestes livros, o texto – simples, sem ser simplório; para crianças, sem ser infantil; elaborando perguntas que cercam o universo artístico em foco e procurando respondê-las de forma clara, coerente e verdadeira – sem infantilizar o discurso, sem diminutivos nem diminuições. Optam por um texto didático que prioriza o conhecimento sobre a experiência – pensa na compreensão da obra sob outros ângulos: elementos, contexto do pintor, técnica, movimento sócio, político e cultural da época. Mostra aspectos; sinaliza questões a serem percebidas; interpreta... Peca, a meu ver, pelo reduzido tamanho das imagens, tornando-as menos convidativas e provocativas, colocando as obras propriamente ditas em segundo plano. Para a contemplação ativa, o que interessa é a construção de significados pelo sujeito-contemplador, seja ele criança, ou adulto. Que perguntas ele se faz?

Na chamada releitura da obra de arte, muitas vezes, ao invés de nos debruçarmos sobre o problema artístico que moveu o pintor, pegamos apenas sua obra e a "reduzimos" aos seus procedimentos e sabemos, também, a vida do autor e seu contexto histórico – neste caso, deixam de ser *Livro de Arte* para ser de *História da Arte*: mais informativos, não tendo a experiência estética e a construção do olhar sensível como objetivos primeiros... Aprendemos, assim, sobre as características da obra de um artista, entretanto, aquelas obras que ficaram de fora são, talvez, aquelas que mais fortemente



dizem das perguntas que o pintor se fazia. E o contemplador? Diante destas informações formatadas, que perguntas se faz? Neste caso, esta última coleção analisada é de bons livros de *História da Arte* para crianças.

Rego & Braga (1999) escrevem, também, um livro de História da Arte. Neste caso, com recorte específico na arte barroca, concentrando, mais ainda, o olhar em um de seus representantes: o Aleijadinho. Texto linear e claro, faz com que as imagens venham como ilustração. O texto corre bem enquanto narrativa histórica mas derrapa, a meu ver, quando tenta que palavras *traduzam* imagens<sup>3</sup> – se a estamos vendo, por que o narrador tem que dizer o que está ali? “A fachada é simples, com linhas retas e curvas” (p.17); “(...) por meio dos tons azuis e vermelhos, dos murais e flores, dos anjinhos mulatos de cabelos loiros (...)” (p.19), entre outras colocações. A adjetivação excessiva também não se justifica – encontro, considerando apenas o universo de duas páginas: conjunto *harmonioso*; barroco *leve e gracioso*; atmosfera *agradável*; *leveza e elegância* do rococó; clima *alegre*; sorriso *maroto*; entre tantas outras. Um terceiro aspecto que causou incômodo na leitura foram as tentativas de interpretar sentimentos supostamente aparentes nas obras, por exemplo: “criando uma sensação de magia” (p.19); “consegue transmitir a descontração, a dor, a austeridade e a maldade” (p.20) – cada aspecto ilustrado por uma obra diferente. Onde está a possibilidade de o leitor-contemplador sentir algo próprio e singular diante das mesmas imagens?

Essa proposta de fazer com que as informações preponderem sobre a experiência – característica da modernidade – é comumente o que ocorre em nossas salas de aula quando o assunto é obra de arte. Na fala de Argolo (2003):

Minimizei o encontro da criança com a obra. Talvez, em minhas aulas houvesse mais etiquetas e catálogos para ler, como nos museus, roubando o tempo de atenção à obra e à expressividade de meus alunos. (...) Mas hoje sei não poder dizer que estava ensinando Arte. Entendo que, embora tenha criado aulas mais interessantes, pouco contribuí para ampliar o as formas de expressão artística de meus alunos (p.11 e 68).

Forquin (1993:169) chama isso de “cultura escolar”: “um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados e normalizados, rotinizados, sob o efeito de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma

---

<sup>3</sup> Sobre isso ver LEITE 1998.

transmissão deliberada no contexto das escolas” (idem: 168). Em contraposição, o Autor salienta aspectos da chamada “cultura da escola”, como aquela que “tem suas características e vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos” (idem:168). Os livros destinados a crianças comumente revestem-se da perspectiva “escolar”. Assumindo explicitamente seu caráter didático e escolarizante, o livro acima analisado se faz acompanhar de uma prancha com duas obras do autor e um “suplemento de trabalho” que *checa* os conhecimentos do *aluno-leitor*. Das onze propostas de exercício, apenas uma possibilita a autoria: “Seja um arquiteto. Observe o projeto para fachada da Igreja de S. Francisco de Assis, em S. João Del Rey. Ao lado, modifique-a de acordo com sua imaginação”. Preocupa-me que a arte fique de tal forma enclausurada pelas propostas pedagógicas, que perca seu caráter estético e poético, transformando-se em conteúdo programático.

Mason (1999) também escolhe o caminho mais didático-pedagógico na escrita de “Matisse”. Com uma impressão de qualidade bastante questionável, o livro contempla textos que iniciam falando do artista e sua infância, entram pelos aspectos relativos ao movimento artístico no qual se inseria, suas outras buscas, influências diversas etc. Os escritos são interessantes e informativos, sem serem exagerados ou simplórios. Mas o que se percebe neste livro é que a cada duas páginas há uma “proposta de atividade” que difere da anteriormente analisada pois alicerça-se na tentativa de incentivar o fazer artístico do leitor-contemplador: “trabalhe rapidamente para criar um conjunto de sua própria imagem, sem se concentrar nos detalhes” (p.23); “Escolha um tema, uma travessa de frutas, por exemplo, e faça um arranjo (...)” (p.7); ou ainda “experimente pintar uma paisagem através do batente de uma janela” (p.15), só para destacar alguns. Incomparável a idéia de que a proposta seja menos escolar e mais artística, que não intencione checar conhecimentos mas estimular uma forma outra de construí-los, sublinhando sua dimensão estética.

Todos os livros e material impresso sofrem este tipo de tensão: o que priorizar? Qual o público leitor? Qual a linha teórica a ser seguida? Enfim! Defendendo a idéia, já anteriormente posta, de livros de arte que favoreçam a construção do olhar para ampliação de repertório e, conseqüentemente, maior acervo receptivo e mais material de criação, uma vez que esta é fruto de associações inesperadas daquilo que já conhecemos. É a partir deste prisma, então, que traço as análises presentes neste texto, uma vez que estar diante de uma imagem, por si só, não assegura uma experiência

estética; podemos não ser sequer tocados por ela. A apreciação estética é algo que se vive, que se aprende, se educa... Ao contrário, podemos penetrá-la como um legista: parti-la, autopsiá-la, dilacerá-la, examinar suas entranhas. Podemos nos apossar dela como um detetive que colhe pistas e indícios, em busca da decifração do enigma. Toda cientificidade possível pode ser acionada e a obra é analisada, assim, enquanto objeto físico. Objeto de estudo: objeto do conhecimento.

Nessa linha me parece que se encaixa o livro de Acedo & Aranha (1995). Optam por uma postura diretiva e informativa, fazendo perguntas em cada página, chamando atenção do leitor para detalhes nas obras. Assim, prendem-se à atenção voluntária, detalhista, pormenorizada, perdendo o todo imagético, anulando a tensão entre o todo e a parte, entre a atenção e a desatenção, dispensando o repertório do contemplador e sua imaginação criadora para a visada do quadro. As questões procuram, basicamente, perceber se o leitor *aprendeu* os conteúdos expostos anteriormente. O texto não é detalhado ou fruto de minuciosa pesquisa que lhe confira o *status* de livro de História da Arte. Fala apenas do Portinari e de algumas de suas obras, de maneira fragmentada, com impressão em papel simples.

Numa perspectiva muito semelhante situa-se o livro dedicado ao mesmo autor escrito por Trzmielina & Bonito (1997). Neste caso, explorando a infância do pintor e sua trajetória até a profissionalização, o livro da Coleção Crianças Famosas também não apresenta apuro estético ou cuidado editorial que justifique ser chamado de Livro de Arte. Deixa claro seu público leitor infantil quando opta por um texto de narrativa linear, com ilustrações pouco elaboradas. Pena que tantas produções para crianças sejam menos desafiadoras e com menos apuro técnico e estético... Se para que a obra-de-arte seja percebida enquanto experiência estética é necessária uma espécie de contemplação ativa, o sujeito tem que se deixar levar, despido de suas categorias pré-conceituais e buscar educar o olhar para VER, instigando a imaginação que necessita da lentidão e da descompressão temporal. É um jogo de atenção / desatenção; aproximação / afastamento, deixando-nos possuir / tomar pela ressonância do objeto – aquela que fará reverberar, fluir esta experiência. Para haver, então, interação entre o sujeito que vê e a obra vista, é necessária produção do olhar associada ao conhecimento – imagens e escritos em sintonia e com qualidade, sem subestimar a capacidade de compreensão da criança.

Ver, entretanto, não é sinônimo de entender / descortinar os projetos do autor. O que o autor quis transmitir com aquela obra, só ele sabe – ou mesmo, nem ele – afinal,

ele transmite no ato mesmo que a produz. Podemos, sim, perceber o projeto como alternativa que ele escolheu para solucionar um problema artístico no qual se encontrava. Este problema artístico é, então, a mola propulsora da criação. É sobre o que o artista debruça-se e se expressa. Mühlberger (1993) aposta um pouco nesta possibilidade, uma vez que procura, de certa forma, *justificar* a pintura de Degas *colando-a* em sua história ou em seus gostos e interesses. Segundo o Autor, os quadros de balé “testemunham” (p.45) a paixão do pintor pela dança; como os quadros de chapelaria talvez tenham sido inspirados “pela natureza artificial dos chapéus femininos” (p.43) de Paris; ou ainda, como os escritores de sua época estivessem voltados para cenas do cotidiano, isso pode tê-lo levado a querer pintar a “Mulher passando Roupa”; e assim por diante, cada quadro apresentado seria *decorrência direta* de alguma experiência pessoal.

A originalidade do processo criativo está na possibilidade de múltiplas combinações; de ligações e aproximações inesperadas; de uma tensão do novo com o velho, tornando seu produto sempre inaugural. Desta forma, é possível dizer que não se cria do nada, só a partir de um parâmetro que se tenha. Todo o processo de criação é, necessariamente, um processo de recriação. Mas daí a buscarmos uma relação direta de causa-efeito fica complicado. A impressão desta coleção é de boa qualidade, as imagens (croquis, detalhes e obras) selecionadas são bastante interessantes e representativas mas, talvez pelo próprio objetivo da coleção, expresso na contra-capá (de “descobrir as características que tornam um pintor diferente e único”), simplifica demais esta relação pintor-obra, minimizando a possibilidade de seus projetos serem decorrentes de possíveis desafios estéticos.

Da mesma maneira que não acredito que o processo de produção seja assim tão simples, também não o é o de apropriação imagética. Penso que seja uma relação recíproca. O que eu vejo na obra? O que dela se deixa mostrar? Enquanto contempladores de uma obra-de-arte, estamos marcados – há uma espécie de código (social, político, cultural etc.) que nos situa. É como o código lingüístico: o sujeito fala, mas por quem ou pelo quê é falado o sujeito?

Sendo assim, o desafio é procurar a ressonância e estabelecer, com a imagem, uma experiência estética. O que se pensa, fala ou escreve é, necessariamente, sobre a imagem – um discurso pós-pictural. O que se procura, com a experiência estética, é estabelecer um diálogo *com* ela.

A inteligibilidade das obras, isto é, sua significação imagética, é singular e acontece a partir do reconhecimento de padrões ou conhecimentos prévios que se tenha, ou seja, dá-se na medida em que se reconhece alguma coisa naquela obra, figurativa ou não, a partir de conhecimentos anteriores. Não se trata de comunhão de códigos – chave de interpretação de signos convencionais –, mas de familiaridade, de bagagem comum. É um processo dinâmico e contínuo de aproximação / afastamento do real. Mesmo o que não se conhece, vai-se tentar aproximar de algo que se conheça. Interpreta-se, tenta-se adequar as lentes, flexibilizar parâmetros, ampliar horizontes.

Segundo Almeida (1999), todos temos um acervo imagético que possibilita a decodificação de imagens. Ele é composto por figuras que fazem parte do que já foi memorizado e que serão vistas e rememoradas em outros locais, outros tempos. Serão representadas, para a recordação visual, em imagens com "sinais identificadores", algo como indícios, pistas.

É um processo constante de fabricação de imagens, de soterramento no esquecimento, para que sejam lembradas, recordadas. Por isso é tão importante olhar o mundo com um olhar mais aguçado. Olhar olhando, mesmo! O que percebo hoje é que, numa modernidade tão saturada de imagens, pouco se presta atenção à visibilidade do contexto.

É preciso estar atento às coisas que estão se mostrando e, ao mesmo tempo, deleitar-se em distensão. É importante desestruturar a percepção, desacomodá-la, estranhar o que é familiar; propor-se a um exercício de estranhamento onde se possa olhar o velho de forma nova pois, cotidianamente, repara-se menos no que está mais próximo. Quanto mais aguçarmos este olhar, prestarmos atenção nos detalhes, mais estreitaremos o foco, até reconhecermos melhor as imagens e conseguirmos decodificar o que nelas está presente. Deve-se agir para ver!

Nesta ação cabe a diversificação de espaços; cada vez que isso ocorre estabelecemos um novo código a partir do qual se olha. O olhar solicitado numa praça pública não será o mesmo daquele solicitado por um espaço museológico, ou num livro de arte, isto é, o próprio local onde se encontra a obra já é, para o contemplador, um *a priori* que dirige o seu olhar. Portanto, existe uma semiologia do olhar que não é sempre a mesma uma vez que depende do lugar, ou contexto, em que a obra se encontre, exigindo olhares diferentes. São, então, inúmeras as formas de se ver as obras aonde se encontram e porque lá se encontram, já que também nosso olhar não é ingênuo nem neutro – ele congrega as marcas de nosso tempo, a experiência vivida, ideologia etc..

Dentro deste prisma, a forma como ela vem apresentada num livro também marcará sua relação com aquele que a contempla. Loumaye (1996) e Björk (1992) usam de estratégia original em “Renoir – um eterno verão” e “Linéia no Jardim de Monet”. Optam pela criação de personagens que, em viagem, vão ao lugar onde viveu / trabalhou o artista e estabelecem diálogos com sua vida e sua obra, visitando museus, conversando com pessoas próximas, comentando, comparando. São livros que usam de vários recursos imagéticos, como imagens das obras, fotos antigas da vida do pintor, fotos dos lugares visitados pelos personagens criados, ilustrações, fotos de objetos etc., com qualidade de impressão, porém pouca ênfase na força da obra propriamente dita – são tantos os recursos que distraem o contemplador. O enredo vai levando o leitor junto do passeio, conduzindo seu olhar, entrando e saindo do tema principal, criando situações corriqueiras e paralelas que tentam dar veracidade à narrativa, o que acaba por tornar o texto mais “infantil”. Sem abrir mão da história de vida do pintor, seu percurso profissional e pessoal, na medida em que buscam integrar o leitor na viagem, apresentam estas informações de maneira mais diluída e suave.

Educação é um processo dinâmico e ininterrupto que não cabe mais num paradigma verticalizado de transmissão de saberes consagrados. A revisão do papel dos livros de arte para crianças acompanha o redimensionamento do conceito de conhecimento, que não pode mais ser reduzido à sua dimensão de ciência, deixando de fora a dimensão artística e cultural (Kramer, 1998:208). Tomo emprestadas as palavras de Kramer sobre museus e as re-significo no questionamento aqui presentificado sobre livros de arte:

para ser educativa, a arte precisa ser arte e não arte educativa; do mesmo modo, para ser educativo, o museu precisa ser espaço de cultura e não um museu educativo. É na sua precípua ação cultural que se apresenta a possibilidade de ser educativo. O museu não é lugar de ensinar a cultura, mas, sim, lugar de cultura (idem:210).

Livros, então, não são materiais para ensinar cultura, mas, sim, materiais de cultura. Assim, promover a "didatização" dos livros de arte é um risco; seu desafio é recorrer a estratégias próprias de comunicação de forma a assegurar uma relação autoral e criativa por parte das crianças que nele mergulharem. A idéia de cercá-los pela aura escolar (ou pedagógica, ou didática – não importa a sutileza do termo empregado) é

complicada, outrossim, por uma questão conceitual: a arte é, essencialmente, transgressora e livre; a escola, normatizadora.

Cabe, assim, outra ponderação: a adjetivação “infantil” ou “para crianças” – poderíamos estar falando de livros de arte de qualidade que interessassem a todos os contempladores, mas é inegável que, atualmente, a criança tornou-se “fatia de mercado”, portanto, a tensão é, então, permanente: os livros têm que ser viáveis economicamente, e encontrar formas de expressão de maneira a atrair seu público-leitor, trazê-lo para junto de si, atender suas expectativas, respeitar seus pontos de vista, seus conhecimentos anteriores; atingindo-os não como um bloco homogêneo, mas como pessoas singulares de diferentes grupos sociais, étnicos, religiosos, civis, etários etc. Sem intuito de estabelecer receitas, reconheço que conseguir este equilíbrio é desafio instigante e permanente.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- ACEDO, Rosane & ARANHA, Cecília. (1995) **Encontro com Portinari**. São Paulo: Minden.
- ALMEIDA, Milton José de. (1999) **Cinema – arte da memória**. São Paulo: Autores Associados.
- ARGOLO, Gabriela Salles. (2003) Mediações transformadoras: olhares e saberes do encontro com a obras-de-arte. **Dissertação de Mestrado**. São Paulo: PUC / Depto. de Psicologia.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, V.N.). (1992) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec.
- BENJAMIN, Walter. (1993) **Obras Escolhidas I – Magia e Técnica. Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense.
- BJÖRK, Christina. (1992) **Linéia no Jardim de Monet**. Rio de Janeiro: Salamandra.
- FORQUIN, Jean-Claude. (1993) **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GALARD, Jean. (1999) **Estetização da vida: abolição ou generalização da arte?** São Paulo [mimeo].
- GIRARDET, Sylvie & MERLEAU-PONTY, Claire. (1996) **A arte de Leonardo**. São Paulo: Cia. das Letrinhas.
- KRAMER, Sonia. Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar em museus, In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (orgs.). (1998) **Infância e Produção Cultural**. São Paulo: Papyrus.
- LEITE, Maria Isabel. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas, In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (orgs.). (1998) **Infância e Produção Cultural**. São Paulo: Papyrus.
- \_\_\_\_\_. (2001) O que e como desenham as crianças? Refletindo sobre as condições de produção cultural da infância. **Tese de Doutorado**. Campinas: UNICAMP / FE.
- LOUMAYE, Jacqueline. (1996) **Renoir – um eterno verão**. Rio de Janeiro: Salamandra.
- MASON. (1999) **Matisse – artistas famosos**. São Paulo: Callis.
- MICKLETHWAIT, Lucy. (1997) **Para a criança brincar com arte**. São Paulo: Ática.
- MÜHLBERGER, Richard. (1993) **O que faz de um Degas, um Degas?** São Paulo: Cosac & Naify ed..



REGO, Ligia & BRAGA, Angela. (1999) **Antonio Francisco Lisboa – O Aleijadinho**. São Paulo: Moderna.

SANTA ROSA, Nereide Schilaro. (2002) **Cidades e Florestas – os artistas viajantes entre os Séculos XVII e XIX**. Rio de Janeiro: Pinakothek.

\_\_\_\_\_. (2002) **Luzes e sombras – Século XIX**. Rio de Janeiro: Pinakothek.

\_\_\_\_\_. (2002) **Sonhos e Realidade – a primeira metade do Século XX**. Rio de Janeiro: Pinakothek.

\_\_\_\_\_. (2002) **Cores e Formas – a segunda metade do Século XX**. Rio de Janeiro: Pinakothek.

SANTOS, Magaly de Oliveira Cabral. (1997) Lições das coisas (ou Canteiro de Obras) – através de uma metodologia baseada na Educação Patrimonial. **Dissertação de Mestrado**. Rio de Janeiro: PUC / Depto. de Educação.

TRZMIELINA & BONITO. (1997) **Portinari – crianças famosas**. São Paulo: Callis.