

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Escultura & imaginação infantil: um mar de histórias sem fim



Alessandra Mara Rotta de Oliveira

Ilha de Santa Catarina
Março de 2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Escultura & imaginação infantil: um mar de histórias sem fim

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 13\03\2008

Dra. Gilka Elvia Ponzi Girardello (CED\UFSC- Orientadora)
Dra. Cecilia De Carli (UNICATT\ITÁLIA- Co-orientadora)
Dra. Maria Isabel Leite (UNESC\CRICIÚMA\SC - Examinadora)
Dra. Sandra Regina Simonis Richter (UNISC\RS-Examinadora)
Dra. Eloisa Acires Candal Rocha (CED\UFSC- Examinadora)
Dra. Telma Anita Piacentini (CED\UFSC- Examinadora)
Dra. Luciana Esmeralda Ostetto (CED\UFSC- Suplente)
Dra. Mirina Celeste Martins (Universidade Presbiteriana Mackenzie \ SP-
Suplente)

Alessandra Mara Rotta de Oliveira

FLORIANÓPOLIS \ SANTA CATARINA\MARÇO\2008.

Agradecimentos

à Gilka Girardello pela preciosa orientação desta investigação, confiança,
amizade, histórias e olhares compartilhados

à minha orientadora na Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Cecilia De Carli

ao CNPq pela concessão da bolsa de doutorado no país e no exterior

às crianças que com suas esculturas e narrativas plenas de imaginação, de
vida, fascinavam-me, instigavam-me a saber, a descobrir mais, sempre mais

à banca pelo olhar preciso e valioso na leitura e discussão da tese e a quem
me desculpo pela extensão do texto

ao núcleo de arte educação do museu de santa catarina e seus(as) arte-
educadores(as), ao museu de antropologia da UFSC

ao grupo e núcleos de pesquisa NICA, NUPEIN e GEDEST

à instituição de educação infantil que acolheu esta pesquisa

aos amigos brasileiros e italianos de longa data e os que conheci nos
caminhos da pesquisa

à Rô (Rosânia Campos) pelas incontáveis horas de estudos compartilhadas,
apoio, conversas sobre infância, amores, lágrimas e sonhos

à família Pirri por ter me acolhido na Itália (a Milano e a Messina-Sicilia)
com tanta amabilidade

à Giuseppe, pela sua dedicação aos meus projetos escultóricos, por
compartilhar as minhas alegrias e tristezas acadêmicas, pelas conversas, carinho
e apoio constante

à Andréia e Anelise pela presença em minha vida, pela confiança e afeto
incomensuráveis

à Seve (Maria Severina Rotta de Oliveira) o registro da minha eterna
gratidão pelo amor, sabedoria, compreensão e ternura que, por ser imensa não
cabe em palavras

Sumário

Introdução _____	11
------------------	----

CAPÍTULO I

1. Justificativa, metodologia, chegada ao campo de pesquisa _____	15
2. De “estátuas mais normais” a fios no tempo&espaço: caminhos da escultura _____	43
2.1. Notas sobre artistas e obras _____	48
2.2. Crianças brincando no universo da escultura: um primeiro olhar _____	72

CAPÍTULO II

1. Na creche: o que as crianças estão criando&imaginando? _____	80
1.1. Entre gatinhos, porquinhos, cavalinhos-de-pau _____	80
1.2. Fantasmas e robôs entram em cena _____	86
1.3. “Era uma casa muito...” _____	111
1.4. Cadê a massinha de modelar? _____	115
2. Brinquedos como esculturas / Esculturas como brinquedos _____	121
2.1. Objetos para brincar _____	121

2.2. De bonecas, estátuas e crianças _____	128
2.2.1. O imaginário lúdico e suas pequenas subversões poéticas _____	133

CAPÍTULO III

1. Visões e visitas: o que as crianças sabem e imaginam sobre escultura _____	138
1.1. Ciranda no museu: a ida ao MASC _____	142
1.2. Idéias e expectativas: “museu é um fantasma” _____	149
1.3. O encontro das crianças – “de perto, bem de pertinho” – com as esculturas do MASC _____	158
1.4. “...a nossa escultura”! a oficina no MASC e seus desdobramentos _____	177

CAPÍTULO IV

1. Escultores de histórias _____	185
1.1. Eram de gelo, bolinhas de sabão e areia: o efêmero nas esculturas infantis _____	188
1.2. É carnaval: num caldeirão efervescente de imaginação&escultura ____	210
1.3. Entre bruxas e boitatás: um encontro com o universo de Cascaes e as esculturas infantis que dele emergiram ____	231
1. 3.1. Uma bruxa bailarina! E por que ela não pára em pé? questões sobre equilíbrio, proporções e técnicas nas culturas infantis _____	245
1.3.2. Como nasceram as esculturas de boitatás?	

uma nasceu “com asa de folhas de árvore” e outra com “asa azul, azul” da cor do céu! _____	263
1.3.3. Cores e “pó mágico” de bruxa: imagens das crianças renovando seus universos escultóricos _____	271
1.4. “Entre, a obra está aberta”: pedras e outros presentes de Amélia Toledo _____	275
1.4.1. Discos prateados, pedras e poesia: as esculturas das crianças _____	291
Considerações “finais” (sobre um mar sem fim) _____	304
Bibliografia _____	313
Anexos _____	334
1. Formulário de autorizações das famílias;	
2. Questionário sobre as práticas culturais das crianças e de suas famílias;	
3. Projeto Ciranda com o MASC;	
4. Projeto da Colônia de Férias;	
5. Lista de materiais didáticos da Prefeitura Municipal de Florianópolis e dos brinquedos recebidos desta ao longo do ano de 2005 e início de 2006;	
6. Convite da exposição “‘Estátua–deusa’, ‘Castelo de bruxas’ e muito mais”!;	
7. Catálogo da exposição de Amélia Toledo no MASC.	

Resumo

Considerando as crianças como produtoras de culturas infantis – com modos singulares de apropriação e criação nas diversas linguagens – esta investigação busca, a partir dos estudos advindos do campo da arte, - em particular da escultura - da filosofia, da sociologia da infância, da história, da psicologia, da antropologia social e da educação, sinalizar algumas bases teóricas e metodológicas que possibilitem olhar para as produções tridimensionais das crianças, promovendo-as enquanto esculturas plenas de valor estético, artístico e cultural, cultivando e ampliando assim, os processos de imaginação infantil. Para tal, realizou-se com as crianças -“brincantes de histórias” -, um mergulho em narrativas mitológicas universais e fantásticas da Ilha de Santa Catarina de modo a inspirar a criação escultórica das crianças; procurou-se promover e intensificar as experiências das crianças com esculturas de diversos estilos, tempos, dentro e fora dos museus da Ilha. Discute-se as relações entre os processos imaginativos infantis na criação escultórica, indicando-se a necessidade de diversificação das matérias disponibilizadas às crianças e dos tempos&espaços adequados para a fruição e a criação na linguagem da escultura. Todas estas ações e reflexões foram realizadas com um grupo de crianças de 4 a 5 anos de idade, inseridas numa instituição pública de educação infantil de Florianópolis-SC, visando, a contribuir para a valorização da infância e de sua produção cultural, no âmbito da construção de uma Pedagogia da Infância.

Palavras-chave: Escultura – Crianças – Imaginação – Educação Infantil

Riassunto

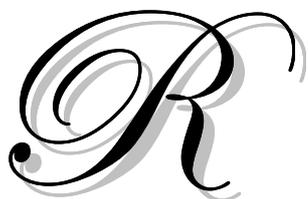
Considerando i bambini come produttori di culture infantili – con modi singolari di appropriazione e creazione nei diversi linguaggi – quest’investigazione cerca, partendo dagli studi provenienti dal campo dell’arte, - particolarmente della scultura - filosofia, sociologia dell’infanzia, storia, psicologia, antropologia sociale e educazione, di segnalare alcune basi teoriche e metodologiche che possibilitino osservare le produzioni tridimensionali dei bambini, promuovendole come sculture piene di valore estetico, artistico e culturale, coltivando e ampliando così i processi di immaginazione infantile. Con questo scopo sono state realizzate assieme ai bambini “giocanti di storie”, un tuffo in narrazioni mitologiche universali e fantastiche dell’isola di Santa Catarina in modo da ispirare la creazione scultorea dei bambini. Si è cercato di promuovere ed intensificare le esperienze dei bambini con sculture di diversi stili, tempi, dentro e fuori dei musei dell’Isola. Si discutono i rapporti tra i processi immaginativi infantili nella creazione scultorea, indicando la necessità di diversificazione delle materie disponibili ai bambini e dei tempi/spazi adeguati alla fruizione e alla creazione nel linguaggio della scultura. Queste azioni e riflessioni sono state realizzate con un gruppo di bambini tra i 4 e i 5 anni che frequentano un’istituzione pubblica di educazione infantile a Florianópolis – SC, con lo scopo di contribuire alla valorizzazione dell’infanzia e di sua produzione culturale, nell’ambito della costruzione di una Pedagogia dell’Infanzia.

Parole chiave: Scultura – Bambini – Immaginazione – Educazione infantile

A criança de hoje, o adulto de hoje, a criança de amanhã para sobreviverem, tem a necessidade de mergulhar cotidianamente nos espaços da infância, nas águas transparentes e moventes, nas chamas reais do fogo real, na intimidade dos materiais a serem acariciadas e modeladas.

George Jean

Introdução



Recentes investigações no campo da Educação Infantil brasileira vêm buscando a construção e a consolidação de um arcabouço teórico e metodológico que possa contribuir com a construção de uma Pedagogia da Infância¹ voltado particularmente para a educação e o cuidado das crianças de 0 a 5 anos de idade. Visando a esta construção, as pesquisas – sobretudo aquelas voltadas à Educação Infantil – apontam a necessidade de uma reflexão sobre as formas particulares de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo pelas crianças, de forma que venham a ser identificadas, valorizadas, contempladas e ampliadas nas propostas pedagógicas a elas destinadas. Uma tal reflexão exige o cruzamento de diferentes campos do conhecimento, dada a complexidade das relações e ações pedagógicas colocadas pela infância contemporânea².

As formas singulares das crianças serem e se expressarem aparecem em conjuntos de desenhos, pinturas, esculturas, partituras, brincadeiras, canções, poesias, danças, histórias, trabalhos escolares e demais expressões. A totalidade destes conjuntos é compreendida pelo campo da Sociologia da Infância³ como parte da identidade das crianças, uma identidade que “é também a identidade cultural isto é, a capacidade de as crianças constituírem culturas” (SARMENTO, 2004, p.22). As culturas infantis são criadas em sua dimensão relacional com a cultura mais ampla, constituinte e constituída

¹ O conceito de Pedagogia da Infância foi cunhado por Rocha (1999) em sua tese de doutorado, na qual, a partir da análise da produção científica brasileira no campo da Educação, da História, da Psicologia e das Ciências Sociais, aponta a possibilidade de constituição de uma pedagogia que considere, entre outros, os direitos das crianças, sua alteridade e participação.

Considerando a perspectiva apontada por Rocha (1990), entre as investigações centradas nos contextos de Educação Infantil (creches e pré-escolas), temos como exemplo as pesquisas de: Oliveira (2001), Coutinho (2002), Agostinho (2003), Francisco (2005), Paula (2007).

² As questões levantadas neste parágrafo também se encontram em Rocha (2004, 2002).

³ Reconhecida recentemente entre os pesquisadores da Sociologia como uma ramificação desta, a Sociologia da Infância trabalha com os processos de socialização, sobretudo da pequena infância, tendo suas investigações uma estreita relação “com a antropologia e com a etnologia, assim como para o uso do conceito de ‘cultura’” (PLAISANCE, 2004, p.221). Um balanço sobre a Sociologia da Infância e suas investigações em nível internacional é encontrado em Montandon (2001), Sirota (2001) e Prout (2003/2004). Como bem colocam Delgado e Müller (2005p. 353) “no Brasil temos um campo desenvolvido e legítimo de pesquisas em educação da infância e atualmente a Sociologia da Infância conta com alguns interlocutores brasileiros, que apresentam algumas publicações” nesta direção. No entanto, este é um campo de possui “um longo caminho a trilhar no que se refere no que se refere à consolidação da área da Sociologia da Infância no Brasil” (idem).

nas relações entre crianças de mesma idade ou não, bem como com os adultos. Esta é uma perspectiva inversa daquela onde as crianças são vistas como “sempre recebendo (ou não recebendo) cultura, e nunca [a] criança fazendo cultura ou, ainda, [a] criança recebendo e fazendo cultura ao mesmo tempo” (PERROTTI, 1990, p.18).

Investigar a questão da linguagem da escultura entre as crianças inseridas num contexto de educação formal, ou seja, uma instituição de Educação Infantil, não se restringe às atuais discussões sobre as culturas infantis, mas abrange de modo geral as discussões em torno da arte, da infância e da imaginação nesses contextos. Para mim, todas estas dimensões devem estar interligadas nas propostas pedagógicas.

“Contos, testemunhos dos sonhos e das aspirações. A leitura do real passa pelo imaginário. Poesia, contos, desenhos, música, expressão corporal, [escultural]: descobertas dos diversos caminhos do imaginário da pessoa” (HELD, 1980, p.17). A ficção, atuando com outras formas de expressões da arte, abre e intensifica um espaço para a imaginação das crianças. Considerando a complexidade das questões apresentadas é que a presente pesquisa foi construída. Uma investigação que se movimenta pelo mapeamento, pela promoção e pela busca de uma maior compreensão dos processos de fruição e criação das crianças na linguagem da escultura em diferentes espaços e tempos, entendendo a imaginação como parte indissociável destes processos.

O meu percurso partiu dos estudos sobre imaginação de diversos autores, tais como: Bachelard (2003, 2001,1998), Jean (1990), Held (1980), Greene (1995), Sloan (1993), Warnock (1976) e Girardello (2007, 2006, 2002, 1998). Quanto ao trabalho com os museus, procurei autores que o pensaram também a partir do que (e como) ele poderia contribuir para a imaginação. A metodologia de pesquisa e a prática de campo igualmente foram pensadas considerando a importância das narrativas (das crianças e de sua cultura) enquanto manifestações da imaginação. Por isso, não estarei fazendo aqui um compêndio conceitual sobre imaginação. Espero que a imaginação esteja nas entrelinhas – em reflexões, questões, sugestões – e, muitas vezes, nas próprias linhas de todo o trabalho, embora um fechamento conceitual não tenha sido uma prioridade neste momento. A imaginação (e suas questões conceituais), como sugiro no título da tese, é “um mar sem fim” que coloca para mim a possibilidade de, após algum tempo, retornar e mergulhar ainda mais fundo.

No Capítulo I, apresento as justificativas para a investigação, os caminhos metodológicos e o campo de pesquisa escolhidos. Em seguida, construo um panorama geral sobre escultores e algumas de suas esculturas, na intenção de dar visibilidade a

algumas questões teóricas do campo da arte e particularmente na esfera da escultura, nas quais me apóio para a realização das intervenções feitas junto às crianças e na análise da produção infantil. Busco compreender as obras que elas produzem neste contexto como esculturas feitas por crianças, ou esculturas infantis. Por fim, apresento as primeiras incursões de campo pelo universo das relações das crianças com as esculturas, a partir de minha passagem pela 5ª Bienal do Mercosul de 2005 (Porto Alegre – RS)⁴.

O Capítulo II é constituído pelo mapeamento das condições de produção artística das crianças no contexto da creche onde realizei a investigação, bem como algumas produções tridimensionais das crianças que participaram diretamente da pesquisa de campo. Tal mapeamento leva à necessidade de uma incursão sobre as possíveis relações entre o brincar e a escultura, e, simultaneamente, das relações poéticas, lúdicas e imaginativas das crianças com os brinquedos e as esculturas, privilegiando a análise da boneca.

No Capítulo III, inicialmente exponho algumas questões metodológicas que irão percorrer todas as proposições e diálogos com as crianças, em especial o entendimento das crianças como contadoras, criadoras, atuadoras de histórias ou, como apresentarei, “brincantes de histórias”⁵ (PALEY, 1990). Esta compreensão leva à construção de intervenções e diálogos sobre a escultura onde a imaginação, cultivada pela narração cotidiana de histórias, leva à fruição, à interpretação e à criação de esculturas pelas crianças. É por meio do contar e ouvir histórias que me aproximo das crianças, das suas idéias e de seu imaginário sobre museus e esculturas. Partindo dessas narrativas, apresento o primeiro encontro das crianças com as esculturas do acervo do Museu de Arte de Santa Catarina (MASC) e os desdobramentos dessa visita, dando maior atenção à oficina de criação escultórica experienciada pelas crianças dentro do MASC.

Por fim, no Capítulo IV, apresento os processos de fruição e criação escultórica das crianças em diferentes tempos e espaços, sendo fios condutores de todo esse processo tanto as esculturas fruídas e criadas pelas crianças como as narrativas mitológicas (universais) e fantásticas (da ilha de Santa Catarina) ouvidas e narradas. O encontro das crianças com o artista Jone Araújo em seu ateliê, com as esculturas gigantes dos carros alegóricos das escolas de samba de Florianópolis, bem como a entrada das crianças no

⁴ A 5ª. Bienal do Mercosul teve o espaço como eixo da exposição, tendo o escultor Amílcar de Castro como artista homenageado. Segundo artigo publicado na revista eletrônica da Bienal a “História da Arte e do Espaço, a multiplicidade das experiências contemporâneas de espaço, passando pelo espaço da cidade, até as novas noções de espaço da cultura digital, é o tema central da 5ª Bienal” (BIENAL DO MERCOSUL, 2005, s/p).

⁵ No original, “story players”.

universo das obras de Franklin Cascaes e de Amelia Toledo, constituem os núcleos de discussão deste capítulo. Aprofundo em cada núcleo as reflexões em torno de algumas questões cruciais da produção escultórica infantil: a relação imaginação&matérias (materialidades); a presença do efêmero e do telúrico; a as tensões e as possibilidades das questões técnicas que emergem na produção escultóricas das crianças.. O conjunto destas reflexões revela a complexa e instigante produção cultural, imaginativa&escultórica das crianças, apontando para a possibilidade de construirmos uma proposta pedagógica voltada às crianças que contemple de modo intencional e a um só tempo, a imaginação, a linguagem da escultura e as histórias, tendo as crianças como protagonistas do processo.

Justificativa



inda hoje, infelizmente, é possível observar que em muitas práticas e propostas pedagógicas relacionadas à Educação Infantil⁶ o trabalho com a arte e as expressões artístico-culturais das crianças são entendidos somente como meio para o desenvolvimento motor, perceptivo-discriminatório, gráfico. O desenho, a pintura e a escultura são entendidos como formas de registro e comprovação de atividades que as crianças realizam nas creches e pré-escolas durante “as 2.400 horas anuais em que ali permanecem” (BATISTA, 2002, s/p.). Segundo uma lógica estética adultocêntrica, muitas das produções infantis acabam sendo reproduções de formas pré-estabelecidas pelos adultos⁷. O processo imaginativo envolvido nestas expressões artístico-culturais das crianças, muitas vezes não é considerado ou sequer identificado pelos adultos, uma vez que estão centrados na forma final, que deve ser a mais próxima possível do que lhes parece inteligível. Considero isto um grande equívoco, uma vez que essa perspectiva obscurece a dimensão cultural ⇔ expressiva ⇔ imaginativa da criação, de conhecimento de mundo, de si e do outro, particulares das culturas infantis e que igualmente constituem os modos de criar e as produções finais das crianças⁸.

⁶ Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, Título V, Capítulo II, Seção II, a Educação Infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança [...], agindo de forma complementar à ação da família e da comunidade; configura-se como a primeira etapa da educação básica do sistema educacional brasileiro, podendo ser oferecida em creches e pré-escolas. Configura-se ainda como um direito das crianças e de suas famílias e um dever do Estado em provê-la. Coadunam-se a essas deliberações legais as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (resolução CEB n.º1, de 7 de abril de 1999), em que há a indicação de que as Propostas Pedagógicas das instituições devem respeitar os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais, entre outros princípios.

⁷ A padronização de formas e imagens presentes nas produções culturais das crianças pequenas construídas no interior das creches e pré-escolas já vem sendo motivo de reflexão e mapeamento pela autora, tanto nos processos de orientação de estágios dos alunos de graduação em Pedagogia – Habilitação Educação Infantil, quanto nos cursos de formação de professores e consultorias realizadas nesse campo educacional. Pontuamos também que essas e outras inquietações sobre a arte e a educação infantil já foram sistematizadas em Oliveira (2002).

⁸ Embora imaginação (flecha) linguagem da escultura (flecha) histórias não seja ainda a com figuração ideal, o símbolo “⇔” é o mais próximo que consegui encontrar para representar a relação dinâmica, complexa e circular entre essas diferentes dimensões. Mas, de modo algum deve ser lida como a representação linear deste processo.

O quadro educativo descrito acima foi construído ao longo da história da educação – e também da história da arte-educação no exterior e no Brasil⁹ – e se sustenta, em grande parte, pela formação dos profissionais que são direta e indiretamente responsáveis pela educação das crianças. Associa-se a esse fato uma cultura pedagógica que pouco reflete os possíveis caminhos do trabalho com as linguagens artístico-culturais junto às crianças pequenas sem cair no psicologismo ou no didatismo (traduzido por: faça desse ou daquele jeito, use esta ou aquela cor). Por outro lado, são recentes as produções teóricas no campo da Educação, no que tange à investigação das produções artístico-culturais das crianças nas diferentes linguagens, que rompam com idéias inatistas (referentes aos “dons”) e que considerem a produção infantil nas linguagens artísticas como expressão legítima das culturas infantis. Mais incipientes ainda são as pesquisas – em nível nacional e internacional – voltadas à linguagem da escultura entre crianças pequenas (NORMANN, 2002) (GOLOMB, 2004).

Outro dado de suma importância, que deve ser associado à concepção de construção sociocultural de infância¹⁰ é a percepção das **imagens, sons, valores, tecnologias, formas e meios de comunicação contemporâneos como configurantes e reconfigurantes dos modos da criança ser e interpretar o mundo**. Essa dinâmica presente na sociedade e na vida das crianças interfere na constituição de suas formas de simbolização e imaginação, e, portanto, em sua cultura¹¹.

Considerando que o propósito da educação não é o consumo de informações, mas a construção do conhecimento sobre o mundo, ou seja, de formas de compreensão, significação e interpretação desenvolvidas pelos sujeitos nas suas diferentes atuações sobre as materialidades¹², a arte é uma forma singular de conhecimento. Ou seja, por meio da fruição da arte e do fazer artístico os sujeitos podem construir sentidos que não se darão de outra forma a não ser pela própria arte. Esta propriedade particular da criação artística, segundo Ostrower (2003, p.210), é resultante de “processos que não são

⁹ Sobre o assunto ver em: Barbosa (2001), Osinski (2001), Frange (1995), De Carli (1990).

¹⁰ “A idéia de infância é uma idéia moderna. Remetidas para o limbo das existências meramente potenciais, durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial. [...] A consciência social da existência da infância – como estabeleceu a historiografia da infância, desde Philippe Ariès (Ariès, 1973; Becchi & Julia, 1998) – é, com efeito, algo que começou a emergir com o Renascimento, para se autonomizar a partir do século das luzes. [...] de um ponto de vista mais geral, na sociedade, a construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de construção de organizações sociais para as crianças” (SARMENTO, 2004, p.11).

¹¹ Como discute Buckinham (2007).

¹² Empregamos o conceito de materialidade segundo a proposta de Ostrower (2003, p.31-32), a qual entende que ele abrange “não somente algumas substâncias, e sim tudo que está sendo *formado e transformado* pelo homem. Se o pedreiro trabalha pedras, o filósofo lida com pensamentos, o matemático com conceitos, o músico com sons e formas de tempo, o psicólogo com estados afetivos, e assim por diante”.

interpenetráveis em outros níveis senão em sínteses [...] As sínteses na arte configuram totalidades expressivas. Nelas, as formas de linguagem articulam visões da imaginação, conteúdos de vivência”. Essas sínteses aglutinam, de forma não linear, percepções múltiplas das experiências humanas nas relações culturais possíveis.

A arte também está presente entre os fatores de favorecimento à imaginação, segundo os estudos de Girardello (2006). Suas investigações apontam à existência de alguns consensos entre diferentes campos, como a psicologia, a psicanálise, a lingüística, a arte, a filosofia e a educação de que os principais fatores de favorecimento à imaginação infantil são a arte, a natureza, o tempo, a narrativa e a mediação adulta. “A imersão na experiência da arte exige **tempo**, que é outra condição benéfica para a vivência imaginativa da criança. O trabalho da imaginação é sutil: ele se dá bem com a calma, a concentração, o isolamento”. O contato com a **natureza**, com o fogo, a água, o ar e a terra são fundamentais para a imaginação, como explicita Bachelard (1998, p.04). A **atitude dos adultos** para com as crianças faz uma enorme diferença: “a qualidade da vida imaginativa das crianças se beneficia de um ambiente favorável ao seu faz-de-conta e onde os adultos estejam também em contato com a sua própria vida de fantasia e consigam apontar o mundo para as crianças de modo sugestivo e inspirador” (GIRARDELLO, 2006, p. 58). Por fim, a **narrativa**: as histórias permitem o exercício constante da imaginação, o vôo para um mundo paralelo, onde através do prazer poético, as crianças, na verdade, ‘trabalhando’, ou seja, cumprindo a sua tarefa fundamental de conhecer e de construir a si mesmas (idem, 1998).

Considerando as reflexões anteriores e partindo do princípio de que as crianças são sujeitos constituídos nas relações socioculturais, de que elas não apenas reproduzem, mas criam cultura a partir da cultura mais ampla da qual fazem parte, **o objetivo** deste trabalho: **é investigar os processos culturais, imaginativos e criadores das crianças pequenas na linguagem da escultura, considerando as suas produções artístico culturais nesta linguagem como esculturas, procurando contribuir para a consolidação dos modos de interpretação da produção escultórica infantil e de práticas pedagógicas que contemplem de forma intencional o desenvolvimento da imaginação e o trabalho com a cultura e a linguagem da escultura.**

Dentro desta proposição investigativa e ao me aproximar do campo de pesquisa – do qual tratarei mais adiante -, outras questões em torno da pesquisa foram sendo geradas, como por exemplo:

- Ⓢ o que as crianças estão criando na linguagem da escultura nos contextos das instituições de Educação Infantil, a partir de um estudo de caso com orientação etnográfica, em Florianópolis¹³?
- Ⓢ como podemos promover o cultivo e o desenvolvimento da imaginação nas crianças e como ela aparece nos tempos&espaços em que a linguagem da escultura se faz presente entre as crianças?
- Ⓢ o que sabemos sobre os processos de fruição e criação das crianças nas diversas materialidades que podem ser empregadas na escultura?
- Ⓢ quais os caminhos possíveis para desenvolvermos projetos artístico-pedagógicos que levem as crianças pequenas a estabelecerem novos modos de ver, de se relacionar com a cultura e a linguagem da escultura?
- Ⓢ como se constrói e se constitui a escuta ativa e sensível à criança em relação às suas experiências estéticas¹⁴?

Somam-se aos questionamentos anteriores as atuais discussões da área da Educação Infantil brasileira, a partir dos referenciais teóricos advindos, sobretudo, da região norte da Itália (RABITTI, 1999; GANDINI e EDWARDS, 2002; EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999; BECCHI e BONDIOLI, 2003), que apontam para o fato de que as crianças se expressam por meio de “cem linguagens”¹⁵. Ou ainda, a perspectiva presente nas falas dos(as) profissionais(as) que atuam nessa área, de as linguagens

¹³ A opção pelo estudo de com orientação etnográfica tem suas fundamentação nos estudos do campo da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2004; SIROTA, 2001, MONTANDON, 2001) e da Educação, em particular, na investigação realizada por Rabitti (1999) junto às escolas de Educação da Infância de Reggio Emilia/ Itália. Um estudo de caso com orientação etnográfica dentro de uma instituição escolar abarca as regras, as interações e processos de ação, as dimensões existenciais, simbólicas e culturais nele presente (SARMENTO, 2000, p.03).

¹⁴ A escuta sensível das crianças por parte de seus professores também é colocada atualmente como fundamental à construção de uma Pedagogia da Educação Infantil. Cabe dizer que o “princípio da escuta sensível” das crianças já se faz presente nas produções acadêmicas brasileiras no *campo da Educação Infantil* (LEITE e OSTETTO, 2005; FARIA, DEMARTINI e PRADO, 2002; COUTINHO, 2002; KRAMER e LEITE, 1998), embora ainda pouco investigado e associado às experiências estéticas das crianças. Lembro também que este princípio sócio-educativo, no interior *deste campo*, ganha um grande impulso a partir dos estudos italianos construídos sobretudo dentro das investigações e propostas educativas do norte da Itália. Segundo a educadora italiana Alessandra Gizburg (1982), a escuta sensível das crianças constitui-se num dos princípios basilares da educação da infância naquele país, ou seja, percorre todas as dimensões do trabalho pedagógico junto às crianças italianas. Retomarei esta questão no Capítulo IV.

¹⁵ Fazemos aqui uma referência ao poema do educador italiano Loris Malaguzzi; “Invece il cento c’è”, na qual ele explica que as crianças se comunicam, se expressam por meio de cem linguagens e que a escola e a cultura acabam por dizer-lhes que as cem não existem. No entanto, diz Malaguzzi, as crianças insistem em nos dizer (a nós adultos) que as cem existem.

artísticas serem centrais no cotidiano das crianças nestes espaços de educação e de cuidado. No entanto, encontramos pouquíssimas ações em que realmente exista um trabalho referente à arte, em especial as visuais, que não esteja centrado na linguagem do desenho, de modo que podemos seguir perguntando, “cadê as cem?”, ou cadê a oportunidade de que as crianças conheçam e utilizem “as cem”?

Esta “perda” das formas de expressão das crianças (provocada não somente pelas práticas escolares, mas igualmente pelas formas como a sociedade em geral está organizada em relação à infância), também pode ser identificada na **ausência de sistematização e de documentação sobre os processos de criação de esculturas**, pinturas, dramatizações, músicas, danças, histórias e das **narrativas imaginativas das crianças presentes nestes processos de criação**. Essa ausência também é identificada na falta de registros escritos, fotográficos ou audiovisuais dentro das creches e pré-escolas (ou em outros espaços artístico-culturais que trabalhem, discutam, pesquisem, incentivem a produção artístico-cultural infantil de forma longitudinal e não somente pontual) dos significados que as crianças atribuem às suas criações artístico-culturais ou mesmo da análise pelos professores dos processos e estratégias de representação elaboradas pelas crianças ao se expressarem nestas linguagens artísticas. Soma-se a isso a constatação das poucas oportunidades oferecidas às crianças nos contextos de creches e pré-escolas, para o trabalho com materialidades que fujam ao lápis, ao papel, a tinta, a massinha de modelar e às caixas tetrapak (como as de leite “longa vida”).

A necessidade de uma maior produção teórica sobre a linguagem da escultura entre as crianças é reforçada pelo levantamento realizado por Clarisse Normann (2002), que indica um número elevado, na produção acadêmica brasileira, de pesquisas em artes visuais na Educação Infantil, em sua maioria, procedentes de Programas de Pós-Graduação em Artes e não em Educação.

De acordo com Normann (2002) as pesquisas que fizeram parte de seus estudos enfatizam muito prioritariamente o aspecto bidimensional, “detalham os processos de desenvolvimento, etapas gráficas e outras questões que dizem respeito a este ato criativo. Nessas abordagens, o fazer tridimensional parece ficar subjugado a um segundo plano, como uma atividade proposta menos relevante ou que serve apenas como um complemento para as atividades gráficas”¹⁶.

Diante da citação anterior colocam-se, mais uma vez, a importância e a urgência de investigações que tenham como foco a linguagem da escultura entre crianças. Além

¹⁶ Grifos meus.

disso, considerando as colocações de Normann (2002), o interesse e a importância dos resultados obtidos nesta investigação não se restringiriam aos pesquisadores, professores e estudantes da área de educação infantil ou do campo da educação em geral, mas também ao campo da arte e, em particular, das artes visuais.

Outro aspecto que nos chama a atenção sobre as produções tridimensionais das crianças brasileiras em materialidades como a argila é a designação que geralmente esta produção recebe por parte dos professores (e da sociedade em geral): “modelagem”, mesmo na apresentação final do objeto criado em exposições no interior da creche ou mesmo nas exposições mais amplas¹⁷. Este fato é no mínimo curioso e inquietante quando nos deparamos com uma literatura como a italiana, por exemplo, na qual, dentro dos contextos de educação infantil naquele país as criações tridimensionais em diferentes materialidades são denominadas sempre como “esculturas”, como nos relata Giordana Rabitti (1999):

As prateleiras estão repletas de caixas de material reciclado e de criações das crianças, **feitas de argila e de pequenas dimensões**, que um pequeno cartão escrito em letras de imprensa define como “**esculturas**” (idem, p.68)

As crianças contavam sobre suas férias e, dessas narrativas, surgiu esta **escultura**, esta espécie de totem, se quiserem... O elefante, aqui... o menino havia estado no zoológico-safari no Lago de Garda, com o pai... e havia ficado muito impressionado com o elefante; tendo em vista que a **escultura** apresentava esta espécie de protuberância, a criança pensou que fosse o lugar certo para seu elefante.

Quando se trabalha em grupo, pode não ser fácil encontrar os limites exatos do trabalho... Vê este peixe aqui? (indicando-me um peixe na mesma escultura.) Ele estava no limite com outro animal e lembro dos debates sobre os limites... Como vê, esta **escultura** é uma estrutura muito formal; é obra de crianças de 5 anos (idem, p.78)¹⁸.

¹⁷ Refiro-me aqui, por exemplo, às exposições anuais de alguns trabalhos realizados nas instituições de Educação Infantil na “Mostra da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis - SC”, as quais visitei nos últimos 5 anos.

¹⁸ Grifos meus.

Por que as produções artísticas tridimensionais das crianças italianas (na argila ou em outras materialidades) são denominadas de esculturas e nos contextos brasileiros isto é um fato raríssimo? Seria a definição “modelagem” atribuída pelos professores brasileiros, mesmo diante de um “objeto” em argila já dado pelas crianças como “acabado”, um indicativo da concepção de que esta é uma produção “infantil”, ou seja, de menor valor cultural e estético de que a produção dos adultos, a qual já possuiria um status social de arte, ou de um produto artístico-cultural já legitimado pela sociedade?

Recentemente encontrei a publicação brasileira “Arte, educação e projetos – Tao Sigulda para crianças e educadores”, na qual Park e Iório (2004) apresentam um trabalho desenvolvido em uma Instituição de Educação Infantil paulistana que abarca, entre outros, o estudo e do trabalho escultórico e, a partir deste, propõe a criação escultórica pelas crianças. No entanto, é no mínimo curioso perceber que, se ao longo do texto as autoras tratam as criações em argila das crianças como esculturas, o mesmo não acontece nas legendas das imagens das criações infantis (em destaque na publicação). As criações infantis aparecem como “trabalhos” ao lado de imagens das obras de Tao Sigulda, estas sim, denominadas “esculturas” nas legendas.

Outro indicativo que reforça em nós a necessidade de aprofundar as discussões quanto às formas de designar a produção artística tridimensional das crianças nos contextos brasileiros de Educação Infantil é a definição de escultura apresentada pela pesquisadora, escritora e curadora brasileira Kátia Canton (2004). A escultura é definida por Canton (idem, p.06) como “a forma de arte que se estende pelo espaço, que ganha corpo e relevo, que ocupa ruas, campo, praças, museus. E para se fazer uma escultura, pode-se usar uma enorme variedade de materiais. Dá para moldar o barro, derreter o bronze, cavar a madeira, utilizar plástico, pano, ferro, borracha. Até o corpo humano”!

A partir da definição de Canton (2004), nos parece possível que as criações das crianças, por exemplo, a partir da modelagem em argila, sejam denominadas de esculturas. Outro conceito de escultura que nos ajuda a questionar os motivos pelos quais as criações artístico-culturais tridimensionais das crianças em creches e pré-escolas não são definidas como escultura é o apresentado pelo Museum of Children’s Art em Oslo, na Noruega, que convidou, no final do ano de 2005, crianças de todos os continentes a participarem de seu Concurso Internacional de Esculturas de Crianças. Este museu, ao fazer a proposta às crianças apresentou a seguinte definição de escultura:

Escultura é uma forma tridimensional de um objeto, que pode ilustrar várias formas ou figuras humanas de forma a poder ser vista de diversos ângulos. As esculturas dão forma a uma vida e seus significados, e podem ser apreciadas diferentemente, tanto por crianças, quanto por adultos. Uma escultura pode ser feita com uma grande variedade de materiais, como: pedra, bronze, metal, madeira, marfim, argila, cimento, vidro, areia, plástico, gelo ou tecido¹⁹.

A definição de escultura atribuída às mais diversas produções artístico-culturais tridimensionais das crianças pelo Museum of Children's Art não pode ser negligenciada, uma vez que este é uma instituição de referência em âmbito internacional no que concerne às criações infantis no campo das Artes Visuais.

Se há uma certa ausência de discussões, estudos e análises mais aprofundadas por parte dos professores de Educação Infantil, no que concerne às práticas pedagógicas que desenvolvem com as crianças em creches e pré-escolas sobre a linguagem da escultura e as criações escultóricas das crianças, também o há em relação à imaginação infantil de modo geral. Muitas vezes – enquanto professora supervisora de estágios e como ministrante de cursos de formação continuada de professores(as) de Educação Infantil -, encontrei entre os(as) professores(as) o entendimento de que uma proposta pedagógica que promovesse o pleno desenvolvimento da imaginação infantil era aquela que encorajava a espontaneidade indiscriminada das crianças e assim, a idéia de que não deve haver nenhuma intervenção pedagógica, intencional e de qualidade por parte dos(as) professores(as), especialmente, nos espaços&tempos²⁰ onde as linguagens artísticas se fizessem presentes. Ao mesmo tempo, se uma criança ficava, por exemplo, a devanear sobre uma cor, lhe era cobrado que parasse de “brincar” ou de ficar ali “sem fazer nada”.

¹⁹ Disponível em: <http://www.english.barnekunst.no/default.htm>. O referido museu esclarece que as crianças poderiam combinar diferentes materiais e técnicas na criação de suas esculturas a fim de participarem do concurso de escultura infantil que estava sendo promovido.

²⁰ Ao longo do texto os (as) leitores (as) irão se deparar com a escrita de palavras unidas por “&”. Optei por esta construção na tentativa de explicitar, por exemplo, que “o espaço e o tempo são representações de vivências concretas de nosso cotidiano, e estão em contínuas interações”, como nos coloca Oliveira (1987, p.15). Assim, esta forma de notação será empregada neste texto quando quiser dar ênfase ao caráter indissociável das representações no cotidiano, em interações contínuas.

Segundo Douglas Sloan (1993, p. 191-192)²¹, porém, o cultivo da imaginação não é o encorajamento da espontaneidade indiscriminada do ser humano. “A imaginação tem a sua própria disciplina exigente e sem concessões. Brincar, sonhar, devanear são todos essenciais à imaginação e onde essas ações não são valorizadas também não é valorizada a imaginação”. No entanto, o próprio autor lembra que o brincar, o devanear e o sonhar sozinhos não esgotam a imaginação por si só: a atenção, o amor e o respeito pela forma e a disciplina interior deles nascidas também fazem parte da imaginação.

Na imaginação, o sonho e a atenção, a brincadeira e a disciplina, a novidade e a estrutura encontram sua unidade e um leva ao outro. **Louvar indiscriminadamente como um exercício da imaginação criativa, por exemplo, qualquer maçaroca de cola branca e barbante que uma criança pobre²² foi induzida a montar, a partir do seu próprio vazio interior, é desmerecer ao mesmo tempo a criança, a educação e a imaginação (Sloan, 1993, p.191)²³.**

O cultivo e o desenvolvimento da imaginação, igualmente, **não significam a rejeição do pensamento difícil, lógico, lúcido**, ao contrário **é trazer o pensamento à vida, permeando conceitos e abstrações com imagens revigoradas e energias interiores** com as quais o pensamento pode penetrar e participar na plenitude da realidade, diz Sloan (idem). E não nos esqueçamos, **“pensar é transgredir”**, como coloca Lya Luf (2005, p.21). “Pensar pede audácia, pois refletir **é transgredir a ordem do superficial** que nos pressiona tanto” (idem,p.22) .

Precisamos compreender também que o **cultivo e a expansão da imaginação não requerem uma rejeição ao passado, a negação da tradição**. Uma educação da imaginação, da qual Sloan (1993, p.192) é defensor, irá estimar “a expressão e a presença da imaginação onde quer que ela tenha se manifestado na história humana”.

Existe um sentido, por exemplo, no qual **as grandes realizações artísticas da tradição são potencialmente sempre novas e sempre radicais**, porque elas possuem a habilidade contínua de romper os laços das nossas percepções

²¹ O estudo da obra “Insight-Imagination – the emancipation of thought and the modern world” de Douglas Sloan fez parte da disciplina *Estudo Individualizado: Leituras sobre Imaginação e Infância* (PPGE-UFSC) organizada e ministrada pela profa. Gilka Girardello no ano de 2005. Assim, as referências e citações em português que faço desta obra são fruto das traduções de Girardello.

²² Estou compreendo a palavra “pobre” – escrita pelo autor - no sentido de uma criança que teve poucas oportunidades de experienciar espaços&tempos artístico-culturais, de explorar materialidades diversas, de ver, sentir e conversar sobre a Arte existente em sua cultura local, assim como na cultural global.

²³ Grifos meus.

ordinárias e dos nossos modos de pensar. Conseqüentemente uma educação da imaginação irá ver com alarme o entusiasmo com a qual a sabedoria e os insights tradicionais são abandonados por uma era convencida de que apenas ela encontrou a verdade e pode, portanto, mudar tudo ao seu bel prazer e impunemente (idem).

Na direção das preocupações com uma educação da imaginação, Sloan coloca ainda a importância de prestarmos atenção ao cotidiano das crianças nas instituições escolares destinadas a sua educação, uma vez que um ambiente adequado e propostas criadoras promovem o pleno crescimento infantil.

Brincar com blocos, cavocar na areia, modelar a massa ou a argila, integrar-se a jogos rítmicos, brincar de casinha, realizar pequenas tarefas úteis, desenhar com giz de cera, pintar com cores vivas, plantar, cuidar de plantas em vasos ou de pequenos jardins, observar e cuidar de pequenos animais, experimentar as mudanças das estações, **escutar contos de fadas** e encená-los, recitar, acender velas na hora do lanche, atividades como essas podem encorajar o crescimento físico e saudável das crianças e formam a base para a continuidade de seu crescimento nas maravilhas e deleite da vida (SLOAN, 1993,p.214).

Para Sloan, investir na imaginação das crianças dentro das instituições destinadas a sua educação é buscar para as crianças ao mesmo tempo “uma experiência rica, **profundamente sentida e cheia de sentido no desenvolvimento**”, e simultaneamente “cultivar os profundos poderes da racionalidade, por meios dos quais eles **podem fazer com que aquela experiência permaneça viva e apropriada por elas**” (SLOAN, 1993, p.223).

O sentido de encantamento, de estranhamento, de espanto interessado e da novidade que as crianças muitas vezes estabelecem diante do mundo, também se colocam como “condições favoráveis à imaginação” e em princípio, estão mais presentes na infância, embora possam se fazer presentes a vida inteira. É “a intensidade desse encantamento e desse espanto o que dá especificidade à imaginação infantil, mais do que uma essência diferente” em relação à imaginação dos adultos (GIRARDELLO, 1998, p.94)²⁴.

²⁴ Grifos meus.

Essa intensidade, provocada pela novidade, pelo olhar curioso, pela “liberdade” do criar, do combinar e ver simultaneamente “isto e aquilo” e do emocionar-se intensamente diante das coisas do mundo, é uma forma de pensar e agir das crianças pequenas. Assim, podemos dizer que a imaginação criadora e poética institui a forma de ser criança, ao mesmo tempo em que por ela é instituída. É a maneira singular e coletiva de falar do mundo, de ver, simbolizar e estar nele com seus pares, com os adultos, com a natureza e com a cultura. É central em sua forma de produzir cultura.

Considerando as questões acima descritas, a cultura passa a ser também um dos pilares desta investigação. Aquele que imagina ⇔ cria é um ser biológico, sensível e cultural. Sendo que “a influência da cultura pode até reincidir sobre certos traços biológicos do homem, determinando ou alterando-os – assim, em nossa cultura, por exemplo, observa-se uma alteração de ritmos de crescimento orgânico, afetando a estatura física das pessoas, ou ainda a relação entre o desenvolvimento intelectual e o emocional” (OSTROWER, 1987, p.12).

Deste modo, partimos do entendimento semiótico de Geertz: (1989, p.15) “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado”. Essas teias intermináveis “são as formas materiais e espirituais com que os indivíduos de um grupo convivem, nas quais atuam e se comunicam e cuja experiência coletiva pode ser transmitida através de vias simbólicas para a geração seguinte” (OSTROWER, 1987, p.13).

A indicação anterior de Sloan (1993,p.223) e a de Geertz (1989, p.15) levantam a necessidade de construirmos uma reflexão sobre o conceito de experiência.

Para Dewey²⁵ (1980, p.89), a todo o momento estamos experimentando as coisas, mas isso não significa dizer que estas vivências “componham *uma* experiência”²⁶. Larrosa (2002, p 21), ao refletir sobre as definições da palavra “experiência” em diferentes línguas, chama a atenção para um elemento comum entre elas.

Podemos dizer que, de início, que a experiência é, em espanhol, ‘o que nos passa’. Em português eu diria que experiência é ‘o que nos acontece’; em francês a experiência seria ‘ce que nous arrive’; em italiano, ‘quello che nos

²⁵ Agradeço aqui as indicações da professora Mirian Celeste Martins, por ocasião da qualificação desta tese, sobre o referencial teórico acerca do conceito de experiência.

²⁶ Grifos do autor.

succede' ou 'quello che nos accade'; em inglês, 'that wath is happening to us'; em alemão, 'was mir passiert' (idem).

Ou seja, Larrosa coloca que a experiência está sempre ligada ao que **nos** passa, aquilo que **nos** acontece, **nos** toca, e não o que se passa, acontece ou que toca. “A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça” (LARROSA, 2002, p.21). Assim a experiência é cada vez mais rara entre nós. Benjamin (1994, p.114), também sinaliza que “as ações da experiência estão em baixa”, estamos cada vez mais “pobres de experiências comunicáveis, e não mais ricos” (idem, p.115). Chega mesmo a questionar qual seria “o valor de todo nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós”? (idem). E, a pobreza é tão grande, diz Benjamin, que atinge a toda a humanidade (ibidem).

[...] temos *uma* experiência quando material experienciado segue seu curso até a sua realização. Então, e só então, ela integra e delimita, dentro da corrente geral da experiência, de outras experiências. Determinado trabalho termina de modo satisfatório; um problema recebe sua solução; um jogo é executado completamente; uma situação, seja ela tomar uma refeição, jogar uma partida de xadrez, manter uma conversação, escrever um livro, ou tomar parte de uma campanha política, é tão íntegra que seu fim é uma consumação e não uma cessação. Tal experiência é um todo e traz consigo sua própria qualidade individualizadora e sua auto-suficiência. É *uma* experiência²⁷ (DEWEY, 1980, p.89).

Dewey diz que podemos ter *uma* experiência, situações do nosso cotidiano como fazer uma refeição, manter uma conversação, jogar xadrez, mas que estas devem ter uma qualidade emocional satisfatória, num fluxo contínuo no qual “a ‘conclusão’ não é uma coisa separada e independente; é a consumação de um movimento” (1980, p.91). E, na contemporaneidade, na vida organizada em tempos cronometrados e do trabalho, “a experiência, a possibilidade, por exemplo, de que uma conversação, uma refeição nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm” (LARROSA, 2002, p.24). Isto porque todas estas ações descritas anteriormente

²⁷ Grifos do autor.

são realizadas dentro de espaços&tempos de forma demasiadamente automática, quase que “inconscientemente”.

[ter uma experiência] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; pensar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (idem).

A experiência possui uma qualidade estética consciente e, “toda a atividade prática adquirirá qualidade estética sempre que seja integrada e se mova por seus próprios ditames em direção à culminância” (DEWEY, 1980, p.92). Assim, “os opositores do estético não são o prático e nem o intelectual, mas o monótono; a lassidão dos fins indefinidos; a submissão à convenção nos procedimentos práticos e intelectuais (idem).

O combate à monotonia é parte da defesa que Mary Warnock faz da educação da imaginação. Para ela, “o principal objetivo da educação é dar às pessoas a oportunidade de nunca se sentirem aborrecidas, de nunca sucumbirem a um sentimento de futilidade, ou à crença de que nada vale a pena.” E a imaginação, segundo ela, tem a ver com a crença em que “existe mais em nossa experiência do mundo do que pode parecer ao olhar desatento” (WARNOCK, 1976, p. 202).

A imaginação anima toda aprendizagem e está presente em todas as realizações humanas, fornecendo a unidade essencial entre a experiência, o entendimento e a expressão. [...] Com respeito e compreensão pela personalidade e pelas necessidades de cada criança, precisamos passar adiante não nossos preconceitos, mas o melhor de nossa experiência e conhecimento, encorajando cada criança em seus esforços objetivos de atenção, que enriquecerão seu ser imaginativo (WARNOCK, 1976, p.135).

Metodologia da pesquisa

As questões da pesquisa apresentadas no item anterior sinalizam o ponto de vista, por mim assumido, da construção sociocultural do meu objeto de estudo, do próprio ser humano e do conhecimento. Ou seja, compreendo-a como uma construção que acontece nas relações que se estabelecem entre os sujeitos num determinado tempo&espaço. Estas relações são possibilitadas pelas linguagens, não somente a linguagem verbal, mas também a corporal, a pictórica, a gráfica, entre outras. Isso é importante especialmente ao realizarmos uma pesquisa com crianças pequenas que se expressam por cem linguagens. Nesta direção, assumo a pesquisa como “uma relação entre sujeitos”, numa perspectiva dialógica, ou seja, construída no encontro dos diferentes enunciados produzidos entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Nestas relações, as diferenças geracionais, culturais, econômicas, de poder, de classe e de gênero sempre se farão presentes. Assim, o pesquisador deve ter consciência de existência destas diferenças e buscar a construção (na relação) do equilíbrio sensato e ético com os sujeitos envolvidos na sua pesquisa.

Assim, procurei construir este percurso investigativo tratando de identificar, interpretar e ampliar alguns dos modos de fruição e criação de esculturas infantis, a partir do cruzamento entre as indicações e os saberes das próprias crianças e o arcabouço teórico-metodológico por mim assumido. Para tal, essa pesquisa teve como base as orientações da etnografia²⁸, lançando mão de uma abordagem qualitativa e interpretativa, uma vez que não pretendi medir, comprovar ou demonstrar fatos, mas compreendê-los. No entanto, chamo a atenção para o fato de que uma interpretação construída na perspectiva dialética não significa o estabelecimento de um “sistema de interpretação”, e sim, como explicita Piacentini (2006), a realização de uma análise comprometida com “um esquema teórico-metodológico que permite correções e aproximações mais concretizantes. Isto significa deixar em aberto aspectos interpretativos, fechados, porém, no próprio universo de análise”, ou seja, “passível de enriquecimentos e correções no interior de seu próprio contorno” (idem).

²⁸ Sobre método etnográfico, Malinowski (1984, p.20) diz que o pesquisador deve ter objetivos claros e científicos, viver entre os sujeitos (nativos), observar as condições de trabalho e “finalmente deve aplicar certos métodos especiais de coleta, manipulação e registro da evidência” (idem). Sendo estes três últimos pontos os fundamentos da pesquisa de campo para Malinowski. Uma análise das implicações da pesquisa etnográfica em educação pode ser encontrada em Sarmento (2000).

Segundo Freitas (2003, p.28), em uma pesquisa na perspectiva sócio-histórica o pesquisador é também um dos principais instrumentos da pesquisa, uma vez que, “sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa, e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa”²⁹. Essas relações intersubjetivas que ocorrem no contexto da pesquisa não podem ser tomadas como “encontros de psiques individuais”, mas sim enquanto “relações de textos com o contexto”, e é neste “contexto” que “o estudo dos fenômenos humanos se realiza a partir de interrogações e trocas, portanto, pelo diálogo” (idem, p.30).

Essa abordagem teórica possibilita a construção de uma observação que não seja somente participante, mas marcada pela dimensão alteritária³⁰. De acordo com Freitas (2003, p.31), ela se constitui num

processo não apenas participante, focalizado na análise interpretativa dos eventos descritos, mas assinalando um caráter mais dialético, buscando uma mediação entre o individual e o social. Na observação etnográfica interpretativa está presente a autoridade do pesquisador que representa os sujeitos, enquanto na nova perspectiva o pesquisador está com os sujeitos produzindo sentidos dos eventos observados. De fato, o que se busca com esta observação não é realizar uma análise, entendida em seu sentido etimológico (...), mas uma compreensão marcada pela perspectiva da totalidade construída no encontro dos diferentes enunciados produzidos entre pesquisador e pesquisado.

Desta forma, e consciente do meu papel de pesquisadora, busquei um posicionamento que me permitisse o encontro com o(s) outro(s), a(s) criança(s) e, não uma falsa fusão de identidades geracionais, ou seja, em que o(a) pesquisador(a) *simulasse* atitudes e comportamento dos grupos infantis. Segundo Freitas, é esse encontro com as crianças, com a cultura e a produção artístico-cultural delas, que devo procurar descrever no texto, o qual revela outros textos e contextos. Freitas diz ainda que a situação de campo é como “uma esfera social de circulação de discursos” e os textos que dela

²⁹ Grifos meus.

³⁰ Uma dimensão que vem sendo trabalhada por mim (e em mim), desde a realização de minha investigação em nível de mestrado, também com crianças dentro dos espaços e tempos de instituições de Educação Infantil.

emergem são “um lugar específico de produção de conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade”(2003,p.32).

No entanto, os encontros com as crianças, sejam eles nos espaços&tempos de criação ou de fruição de esculturas tendo em conta os processos imaginativos neles gerados e na perspectiva da circulação de discursos, do encontro com a alteridade das crianças e da infância, não é compatível com a idéia de um caminho metodológico “em linha reta”. Assim, a compreensão do “método como desvio” elaborado por Walter Benjamin, se apresentou de forma instigante e propulsora desta investigação.

Método é desvio. A apresentação como desvio – eis o caráter metodológico do tratado. Renunciar ao curso ininterrupto da intenção é sua primeira característica. Incansavelmente, o pensamento começa sempre de novo, volta minuciosamente à própria coisa. Esse incessante tomar fôlego é a mais autêntica forma de existência e contemplação (Benjamin, 1985, p.50).

A compreensão do método como desvio constitui-se no abandono “à discursividade linear da intenção particular” em prol de um pensamento metucioso e “hesitante, que sempre retorna ao seu objeto por diversos caminhos e desvios” (FANTIN, 2006, p.06). É um método em que o fluxo do pensamento pára, retorna, avança, volta, espera “em hesitações” em que as atenções e “tensões” breves e/ou intensas sinalizam “um saber deter-se admirado, respeitoso, hesitante e talvez perdido, onde as coisas a ver se dão lentamente” (idem). Construir esta pesquisa “dos desvios” fez todo sentido entre as crianças, uma vez que elas, por vezes, sinalizaram caminhos, propostas, construíram significações que transgrediram um modo linear, fechado, de pensamento.

O “movimentar-se”, o pensar dialeticamente, segundo Piacentini (2006), constitui-se num modo de construir o conhecimento acompanhando uma trajetória atenta aos “estudos que questionam, de imediato, a lei do movimento da “coisa em si”, na sua totalidade, a relação entre a aparência e a essência”, “o trânsito da universalidade à singularidade e vice-versa, mediatizado pela particularidade”, enfim, a apreensão do movimento da “coisa em si”, na sua totalidade, ou a mais ampla possível naquele momento” (idem).

Assim, procurei transitar e criar um movimento investigativo em torno dos seguintes pressupostos e diretrizes:

- ⊕ produção cultural da humanidade ⇔ produção cultural das crianças (como herança cultural /tradição e como poder criador propulsor de novas imagens, formas, significados, sentidos para as crianças);
- ⊕ materialidades existentes /exploradas pelas crianças na creche nas suas criações na linguagem da escultura ⇔ novas materialidades (naturais e/ou industriais);
- ⊕ cultura local (mitos, imagens, artistas, materialidades, esculturas) ⇔ cultura globalizada (mitos, imagens, artistas, materialidades, esculturas);
- ⊕ propostas pedagógicas existentes ⇔ novas intervenções pedagógicas (considerando as possibilidades e limites do contexto apresentado);

Os procedimentos metodológicos da pesquisa de campo foram constituídos no “encontro de alteridades”; pelo **registro escrito, fotográfico e fílmico**³¹ dos espaços&tempos em que as discussões em torno da linguagem da escultura se fizeram presentes; o mesmo tipo de registro foi feito em situações que, mesmo não diretamente associadas à temática da pesquisa, traziam informações para a compreensão do cotidiano das crianças na creche e da sua cultura; na **exibição de documentário em vídeo** relativo a uma das temáticas da pesquisa; **na exibição e no diálogo com as crianças sobre pequenos vídeos** sobre espaços&tempos onde as próprias crianças estiveram envolvidas na fruição e criação de esculturas³²; **a narração e a escuta de histórias e mitos; a criação de relações de compartilhamento de experiências, de pesquisa e de trabalho com instituições destinadas à cultura e à arte**, localizadas nas proximidades do campo de pesquisa (a creche), especialmente com a equipe do Núcleo de Arte e Educação do Museu de Arte de Santa Catarina (MASC) através do “Projeto Ciranda: ciranda de formas, texturas, volumes, olhares e histórias – as crianças e as esculturas do MASC”³³; a organização e o desenvolvimento de oficinas destinadas à criação infantil na linguagem da escultura com um escultor da ilha; passeios a museus e outros espaços artístico-culturais não formais.

³¹ *Todas as crianças que participaram da pesquisa autorizaram a divulgação das suas imagens por mim coletadas*, uma vez que expliquei a elas que as mesmas serviriam para que outras crianças, professores e pais conhecesse o que elas criam e como criam na linguagem da escultura, quais as suas histórias que elas contam, enfim o que juntos iríamos experienciar. Também, seguindo minha postura ética enquanto pesquisadora e por ter assumido desde o começo a divulgação do trabalho realizado com as crianças, os pais das crianças (ou responsáveis) autorizaram a participação de seus filhos na investigação e a divulgação das imagens e falas das crianças. No tocante ao diálogo com as famílias das crianças tive o fundamental e irrestrito apoio e participação dos professores do Grupo V, da direção e coordenação pedagógica da creche. O modelo das autorizações assinadas pelos pais encontra-se em anexo.

³² Estes vídeos foram por mim roteirizados e editados, a partir do material fotográfico e audiovisual que ia construindo do campo de pesquisa.

³³ Ver em anexos.

Todas estas proposições foram construídas e desenvolvidas como **rituais pedagógicos**, que serão descritos, especialmente, ao longo dos Capítulos III e IV deste texto, quando se evidenciará a presença dos diferentes personagens: os(as) professores(as), as crianças, a pesquisadora (observadora participante em alguns encontros e em outros atuando também como propositora dos trabalhos), os conteúdos: “enfim, a cena pedagógica montada e em ação”(PIACENTINI, 1991, p.124)

No tocante aos encontros com as crianças, a construção e o desenvolvimento das propostas artístico-pedagógicas e de coleta dos dados constituíram-se em questões desafiantes da construção teórico-metodológica da pesquisa com crianças pequenas. Isto porque procurei não apenas lançar mão de instrumentos de registro sobre as crianças e seus universos artístico-culturais e imaginativos, mas também a construção de competências expressivas e comunicativas entre pesquisador e crianças, como coloca a estudiosa italiana Egle Becchi (1994, p.83). A busca foi na direção de garantir a palavra às crianças e não somente falar delas ou sobre elas, de seus contextos e/ou das suas produções artístico-culturais³⁴.

Assim, busquei ter sempre presente uma postura na qual, ao dialogar com as crianças (face a face, lá no campo de pesquisa, ou aqui na escrita do texto) e suas produções na linguagem da escultura de forma a permitir “uma comunicação não só no verbo, mas também no gesto e no signo, no movimento e no caminho, no silêncio e no sintoma, e dando espaço e direito a tais linguagens” (BECCHI, 1994, p.83). Nesta perspectiva investigativa, as diferentes formas de registro são tidas **não** como meios de “vigilância e de captura, mas de uma recíproca distribuição e da troca, do reconhecimento das mensagens e indícios expressivos em códigos muito variados, da legitimação dos sons e das pausas porque dotados de qualidade informativa”³⁵ (idem).

Por fim, devo dizer que só serão revelados os nomes dos(as) professores(as) participantes da pesquisa dentro da creche que assim o autorizaram; os demais serão sempre tratados de forma impessoal: professores(as). No que diz respeito aos(às) arte-educadores(as) do MASC, estes têm seus primeiros nomes revelados porque me deram autorização para tal. Além disso, as cenas em que suas falas são evidenciadas neste texto, antes de serem publicadas, foram por eles lidas e comentadas.

E os nomes das crianças?

³⁴ As reflexões aqui tecidas sobre a importância de realizarmos uma investigação *com as crianças* e não somente sobre as crianças, têm suas referências nas discussões advindas da área da Sociologia da Infância. Para aprofundar as questões, ver Sirota (2001).

³⁵ Grifos meus.

A questão da autorização em uma investigação com crianças pequenas ainda é uma questão polêmica não somente no campo da Educação³⁶. Como lidar com a autoria dos desenhos, das falas, as expressões, das brincadeiras, das esculturas, das pinturas, enfim, daquilo que aparece no campo investigativo ou mesmo e/ou que constituiu o foco das atenções da pesquisa com as crianças? Kramer (2002), ao discutir essa questão, coloca alguns impasses: se, por um lado preservamos o anonimato das crianças e isso “parece positivo por um lado (o lado que os protegia), o anonimato impediu que esses meninos e meninas,[...] tivessem uma identidade na pesquisa, na mesma pesquisa que os considerou como sujeitos e supostamente pretendeu ouvir sua voz”(idem,p.50). Já a pesquisa analisada por Kramer que optou pelos nomes verdadeiros, sendo somente o primeiro nome das crianças revelado, parece, segundo ela, uma forma sensata e capaz de proteger as crianças (idem, p.51).

Considerando as reflexões de Kramer (2002), assim como as de Graue e Walsh (2003) sobre questões éticas na investigação etnográfica com crianças, e tendo – como já mencionei – a autorização dos pais ou responsáveis para a participação das crianças nesta investigação, e ainda com a autorização das próprias crianças – sempre perguntei, quando trazia alguns registros das suas falas e os tornava públicos para outras crianças, se podia dizer o nome de cada uma, dizer quem havia desenhado, etc. – apresento as crianças participantes da pesquisa pelos seus primeiros nomes verdadeiros. O mesmo se repete na apresentação da autoria das produções artístico-culturais por elas criadas.

Como a pesquisa lida com diálogos, narrativas, expressões corporais, olhares, processos de criação em materialidades diversas, e principalmente com as esculturas criadas pelas crianças, imagem fotográfica e a filmagem em vídeo também precisam ser pensadas do ponto de vista ético, uma vez que a identidade das crianças é ali totalmente revelada. No texto das autorizações assinadas pelos pais e /ou responsáveis também explicito que seriam realizados registros fotográficos e audiovisuais, posteriormente usados na divulgação da pesquisa. No entanto, tive a postura constante e trabalhosa, por vezes conflituosa – quanto a o que expor, conde, como – de divulgar sempre, ao longo da

³⁶ Algumas vezes tive a oportunidade de conversar com o professor Manuel J. Sarmiento, bem como participar de discussões em diversos grupos de pesquisa onde esta questão vinha a tona. Sarmiento, certa vez, falou das suas dúvidas éticas sobre exposições de nomes e fotografias de crianças em congressos da área médica, onde estas apareciam em situações de violência, doenças e outros. Ou seja, trago este exemplo para reforçar a idéia de que esta uma questão que ainda merece maior debate em todos os campos de conhecimento que investigam a infância e as crianças.

pesquis, as fotografias, as falas e as filmagens das crianças - para elas mesmas, para as famílias e para todo o corpo docente e funcionários(as) da creche.³⁷

Como seguimos uma orientação etnográfica, vale dizer que para Malinowski³⁸, “o verbal e o pictórico (desenhos, esquemas e fotografias) são cúmplices necessários para a elaboração de uma antropologia descritiva aprofundada” (SAMAIN, 1995, p.34). Esta intrínseca relação texto ⇔ imagem, é capital para Malinowski, diz Samain. “O texto não basta por si só. A fotografia, também não. Acoplados, inter-relacionados constantemente, então sim, ambos proporcionarão o sentido e a significação” (idem). Os cuidados de Malinowski com as imagens fotográficas revela-se também na adequada inserção destas no corpo de suas publicações. “Nada de uma condensação de fotografias no final do livro, como se fosse uma parte anexa, um apêndice. Malinowski ordena com rigor suas pranchas dentro de seu texto, procurando uma simbiose máxima entre o que diz o seu texto e o que sustenta visualmente o documento pictórico a que remete” (SAMAIN, 1995, p.33). Assim, busquei também trabalhar desse modo com as fotografias das crianças e seus processos de criação, das suas esculturas, das suas experiências em museus, alguns de seus desenhos e puras imagens de autoria diversa que constituem o texto que apresento.

Chegada ao campo de pesquisa

Diário de campo (escrito): 16 de Setembro de 2005.

Abro o portão e logo ao entrar no pátio externo da creche, sou questionada por uma pequena menina de cabelos negros e encachoados, chupando o dedo e brincando com uma boneca ao pé de uma grande árvore existente no local.

Menininha: – Tu é mãe de quem?

Alessandra: – Oi, eu não sou mãe de ninguém, não tenho filhos. Como é o teu nome e o nome da tua boneca? Ela é tua filha?

Menininha: – É, mas ela não tem nome.

Alessandra: – E o teu nome?

Menininha: – Luiza. Tu é professora?

³⁷ As leituras de sobre a pesquisa com imagens em especial Feldman-Bianco e Leite (1998), Samain (1995), bem como as aulas de Antropologia Visual ministradas pela professora Carmen Silva Rial no curso de Antropologia da UFSC em 2000, nas quais discutíamos os usos das imagens na pesquisa antropológica.

³⁸ Bronislaw Malinowski (1884-1942) foi um dos fundadores da antropologia social e criador de um novo método de investigação de campo, sendo os procedimentos já citados neste texto, em nota de rodapé, nº25.

Alessandra: – Sou, mas não vim aqui para trabalhar como professora.

Luiza: – Que tu veio fazer então?

Ale – Eu gostaria muito de saber o que vocês fazem aqui na creche, do que vocês brincam, o que vocês desenham, o que fazem com a massinha de modelar, com os brinquedos, com areia... Por isso eu vim conversar com vocês [crianças] e com a diretora sobre essa minha idéia. Quem sabe nós poderíamos nos conhecer melhor, e se você e as outras crianças quiserem nós poderíamos desenhar juntos, brincar com massinha, com a boneca, conversar... O que você acha?

Luiza: – É bom, eu queria... ela tá lá dentro, entra³⁹!

A entrada do pesquisador no campo investigativo (neste caso, a creche, os(as) professores(as), funcionários(as) , e, especialmente, o grupo de crianças e seus familiares) é fundamental para uma pesquisa com crianças de orientação etnográfica, bem como a documentação desse processo, independentemente do grau de participação adotado pelo pesquisador. De acordo com Corsaro (2005), tal documentação possibilita avaliar possíveis implicações do processo de pesquisa sobre o curso normal de rotinas e práticas culturais. Associa-se a essa avaliação a verificação dos

efeitos, das práticas rotineiras de coleta de dados (como entrevistas informais, anotações, gravações audiovisuais e coleta de artefatos). Além do mais, e de modo mais sutil, uma vez que entrada, aceitação e participação são processos com histórias de desenvolvimentos, sua documentação fornece a visualização dos processos produtivos e reprodutivos nas culturas locais⁴⁰ (CORSARO, 2005, p.445).

No entanto, como explicita o autor acima citado, este processo “nunca” poderia ser publicado na íntegra uma vez que constituiria, “em si e por si”, um extenso capítulo, artigo “ou até mesmo um livro” (idem). Porém, não posso negligenciar ou simplesmente excluir este processo na construção escrita da pesquisa, pois é fundamental que o(a) leitor(a) conheça o máximo possível dos processos de aceitação, rejeição, participação e as negociações feitas nesta etapa da investigação, para não limitarmos a compreensão dos nossos encaminhamentos e práticas ao longo do processo investigativo.

³⁹ Luiza referiu-se aqui à diretora da Instituição.

⁴⁰ Neste caso, a visualização dos processos produtivos e reprodutivos nas culturas infantis.

De acordo com os objetivos deste trabalho, a primeira etapa da investigação de campo junto às crianças envolveu o acompanhamento do trabalho pedagógico e o “encontro de alteridades” entre meninos e meninas de 4 a 5 anos de idade nos diferentes espaços&tempos dentro da creche (nas salas, no refeitório, no parque, nos corredores). O movimento buscou dar uma atenção especial às atividades desenvolvidas pelas crianças – fossem elas planejadas pelos professores ou não – na linguagem das artes visuais, especialmente as que envolveram criações tridimensionais. Desta forma, foram sendo tecidos os primeiros fios da minha aceitação como pesquisadora na instituição (confiança, credibilidade, respeito, compartilhamento dos objetivos da pesquisa) como um todo; simultaneamente, busquei identificar e traçar os primeiros mapas dos repertórios artístico-culturais infantis, as produções artísticas, brincadeiras e histórias das crianças com as quais atuaria diretamente ao longo da pesquisa.

A etapa subsequente foi a construção e o desenvolvimento de algumas intervenções artístico-pedagógicas centradas na linguagem da escultura e pautadas nos objetivos da pesquisa. Desta forma, foi fundamental que a proposta de investigação tenha sido aceita pela instituição, pelos professores e, é claro, pelas crianças e suas famílias (ou responsáveis) uma vez que estaríamos atuando de forma intencional e direta na instituição, com os meninos e meninas de um grupo da creche e com os professores, interferindo na sua organização e planejamento pedagógico.

Atenta a estas questões, a creche da Rede Municipal de Educação que aceitou a pesquisa se localiza no bairro Agrônômica, na Ilha de Santa Catarina, Florianópolis⁴¹. Mas como aconteceu a escolha deste campo de pesquisa?

Diário de Campo (escrito): 15 de setembro de 2005.

No dia 15 de setembro entrei em contato por telefone com a direção da creche Irmão Celso, no bairro Agrônômica, uma vez que conhecia a diretora da mesma⁴² e acredito que explicar a pesquisa para alguém já sabe um pouco mais das discussões que venho construindo em torno das crianças e da arte,

⁴¹ A primeira professora e a primeira instituição pública desta mesma rede de ensino às quais propus a pesquisa não a aceitaram. Os motivos dessa rejeição foram especialmente dois: a) a professora considerava suas crianças (de 2 a 3 anos e meio) pequenas demais para pensarmos numa pesquisa sobre a linguagem da escultura e da imaginação; b) um dos pais de uma das crianças do grupo pelo qual a professora era diretamente responsável, disse não ter dito uma experiência positiva com pesquisas anteriores envolvendo seu filho. Essa indicação reforçou para a instituição e para a professora a compreensão de que naquele momento não seria viável a realização da pesquisa.

⁴² Ela participa das reuniões de Discussão do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos, do qual também por anos participei, como também recentemente defendeu sua dissertação de mestrado no campo da Educação Infantil, pelo Programa de Pós-Graduação da UFSC.

bem como o meu desejo de desenvolvê-la em parceria com os professores, poderia me auxiliar na entrada na creche e no diálogo com os professores, uma vez que, até aquele dia, não tinha nenhuma idéia da composição do quadro de funcionários daquela instituição. Após este primeiro contato, conversei pessoalmente com ela na instituição e lhe entreguei o resumo do projeto de pesquisa, no qual destaquei as possibilidades e as formas como pretendia realizar o trabalho de campo, explicitando minha intenção de estar sempre conversando com os profissionais da instituição, particularmente com aqueles que seriam diretamente responsáveis pelo grupo de crianças que viria a ser foco das minhas observações e intervenções.

Também nesta ocasião, tive a oportunidade de tomar conhecimento de alguns projetos de trabalho desenvolvidos com as crianças, bem como de aspectos da formação dos professores existentes naquele momento na instituição. Segundo a diretora, a instituição tem como foco de discussão, em sua formação descentralizada deste ano, a arte como uma das linguagens infantis e como princípio orientador do trabalho pedagógico na educação das crianças pequenas. Entre os projetos que nos foram apresentados, destaco o desenvolvido no grupo de crianças de crianças de 4 a 5 anos (justamente a faixa etária com a qual estou interessada em desenvolver a pesquisa) intitulado “Embarcando em uma viagem...fazendo histórias”, em que os(as) professores(as) vêm oferecendo, desde o primeiro semestre, diferentes oficinas para as crianças. Uma destas oficinas é a de construção de brinquedos com sucata e a exploração dos mesmos de forma lúdica⁴³.

Destaco dois pontos importantes para pensar com os professores a viabilidade de desenvolver a pesquisa nesta instituição: 1) ter um grupo de profissionais que já vem discutindo questões ligadas à arte e a infância, ou seja, o tema não será colocado em debate exclusivamente pela investigação, mas será, acredito, a possibilidade de ampliação das discussões, dos fazeres e análises tanto sobre os modos de criação das crianças como das práticas pedagógicas organizadas em torno das linguagens artístico-culturais no contexto da Educação Infantil; 2) a existência de uma prática pedagógica sistemática voltada à construção tridimensional com as crianças.

No dia 23 de setembro recebi a notícia de que, após a diretora ter conversado com todos os professores da creche sobre a minha proposta de pesquisa, os mesmos a tinham aceito, e eu poderia ir conversar com eles(as) e com a coordenadora pedagógica a fim de conhecer os(as) professores(as) e as crianças, para juntos decidirmos o grupo-foco da investigação. Desta forma, durante três dias estive na instituição nos períodos matutino e vespertino (uma vez que há troca de alguns professores nestes turnos) conversando com os(as) professores(as) nos seus momentos de intervalo. Nestes encontros, cada

⁴³ Projeto de trabalho *Embarcando em uma viagem...fazendo histórias*, 2005 p.4. (mimeo)

professor(a) recebeu um breve resumo da pesquisa, o qual lemos e discutimos em conjunto. A seguir apresento algumas das falas dos professores(as) durante estes encontros.

*Diário de campo (escrito): 27 de Setembro de 2005⁴⁴
Período matutino*

Professor: - Escultura é esse negócio de massinha?

Alessandra: - Como assim? O que você quer dizer com “negócio de massinha”?

Professor: - Assim, as crianças quando brincam com massinha de modelar, muitas vezes se elas fazem um bicho e as demais começam a fazer tudo igual... ou então, quando nós nos propomos a estar criando com elas, elas querem que fizemos por elas e dizem: - “Faz um igual para mim”?! Elas querem que nós façamos e não elas aprenderem a fazer... e não é uma só, vem uma, depois outra... É isso que tu vais pesquisar? Boa Sorte!

A conversa se encerra com risos e aos poucos os profissionais vão retornando para junto das crianças.

*Diário de campo (escrito): 27 de Setembro de 2005
Período vespertino*

Professor: - Eu estava observando ontem as crianças, pois elas brigam pelas massinhas coloridas. Querem a vermelha, a amarela, a azul! Disputam mesmo, e a gente precisa intervir, ajudar a negociar, dividir, e algumas crianças não querem nem saber de repartir as cores. Até pensei que um deles tinha dividido, mas depois ela [a professora do grupo] me disse que não, ele queria outra coisa do colega em troca... o que chama a atenção é que, depois de alguns minutinhos, eles misturam tudo, amassam tudo, fica aquele amontoado de cores misturadas e quanto mais batem, amassam, vai ficando mais cinza. No fim, está tudo cinza, então, por que aquela briga toda pelas cores para no final ficar um amontoado cinza?

Alessandra: - Será que para a criança seria apenas um amontoado de massinha cinza?

⁴⁴ Os registros escritos dos encontros iniciais que tive com todos os professores da creche, foram disponibilizados a eles para que pudessem verificar a forma e o conteúdo dos mesmos, uma vez que havíamos combinado que eu sempre estaria disposta a conversar sobre os mesmos. Esta combinação e prática, permitiu o fortalecimento da aceitação *da minha presença e das minhas práticas de registro* entre eles e sobre as suas falas. No entanto, a partir do momento em que restringi minhas observações a um grupo específico de crianças, os registros feitos por mim eram lidos, comentados e discutidos somente com os professores do grupo em questão.

Professor: - É, provavelmente não seja... essa massinha, esse amontoado têm um significado para a criança, mas a questão é: por que essa briga toda antes? Eu não entendo, se depois ela mesmo amassa, mistura, bate, bate até ficar cinza.

Alessandra: - É isso talvez poderemos descobrir com a pesquisa, não sei.

Nestes primeiros encontros com os professores, para minha surpresa, tomo conhecimento de que entre os professores que desenvolvem o projeto das oficinas com Grupo VI (faixa etária entre 4 a 5 anos), estava um professor que já me conhecia e que imediatamente se mostrou interessado em participar da pesquisa. A professora do período vespertino deste mesmo grupo também mostrou interesse, mas solicitou um tempo maior para analisar melhor as proposições da pesquisa e a possibilidade de a mesma também acontecer no período em que atuava com as crianças. Suas ressalvas se referiam à aproximação do final do ano letivo, quando os encaminhamentos pedagógicos não estariam mais centrados na construção dos brinquedos. Nessa ocasião, esta professora lamentou que a pesquisa não tivesse sido proposta no primeiro semestre, quando a construção de brinquedos fora central nos trabalhos desenvolvidos com o grupo. Assim, deixamos em aberto a possibilidade de desenvolvermos a pesquisa no grupo V no período vespertino. Entretanto, em tendo o aceite dos professores (do professor do grupo e sua auxiliar de sala) do período matutino, decidimos dar início à pesquisa junto às crianças neste turno⁴⁵.

Com a participação dos(as) professores(as) acima mencionados na pesquisa, comecei a observar as atividades com as crianças do grupo V, de duas a três vezes na semana. Nas primeiras semanas entre as crianças, busquei ir construindo os primeiros tempos&espaços dialógicos com elas: brincávamos de casinha, pintávamos, criávamos com legos, brincávamos no parque, desenhávamos. Abaixo um pequeno registro de um desses encontros e seus significados para esta pesquisa.

Diário de campo (escrito): 17 Outubro de 2005
Período vespertino

⁴⁵ Assim, a pesquisa de campo em 2005 acabou sendo desenvolvida especialmente no período matutino e com os professores que atuavam neste turno. Minha atuação junto com as crianças no período vespertino foi pouca e pontual.

O desenho que acompanha este registro de campo foi criado por Luiza [a menininha que encontrei logo no primeiro dia em que estive na creche] e colorido por mim nas primeiras horas da manhã. A proposta dos professores para as crianças [entre às 07:15 e 08:30min] foi, entre outras brincadeiras, o desenho livre. Para compreender esse desenho e seu significado no contexto da pesquisa, é preciso considerar que algumas vezes as crianças solicitavam aos professores que fizessem desenhos para elas colorirem. Esta proposta das crianças era aceita pelos professores, mas percebi que um movimento contrário não era proposto às crianças. Ou seja, sempre os professores desenhavam e as crianças coloriam, nunca o contrário. Percebendo essa prática típica dos adultos para com as crianças, ao ser solicitada a criar desenhos para que elas colorissem, propus a inversão desta dinâmica. Uma inversão muito bem aceita por Luiza e seus companheiros, pois rapidamente a menina espalhou a notícia para as demais crianças que estavam presentes na sala: - “Olhem só! Olhem aqui, ela vai pintar o meu desenho”! Esta proposta de inversão de papéis/práticas foi uma das minhas estratégias iniciais para me inserir no grupo como um “adulto atípico” nesse contexto, como propõe Corsaro (2005 ,p.446), em seus estudos etnográficos com crianças na pré-escola. Esta dinâmica, a de colorir os desenhos das crianças, se repetiu outras vezes, sempre nos momentos das atividades livres presentes na rotina das crianças dentro da creche. Tal prática garantiu também longos encontros dialógicos com as crianças sobre seus universos culturais.

E quem são as crianças? Comecei a pesquisa (em 2005) com as 23 crianças do grupo V, com idade entre 4 a 5 anos⁴⁶. Todas freqüentavam a creche no mínimo há 3 anos, todas em período integral. Duas delas vinham de bairros distantes da creche – mas seus pais trabalhavam nas proximidades -, as demais vinham da Agrônômica – bairro onde a creche está localizada. É importante dizer que dentro deste bairro ainda encontramos outras divisões, como por exemplo, a Vila Santa Rosa⁴⁷ e o Morro da Penitenciária, onde morava a maioria das crianças. Todas as crianças moravam com seus familiares ou responsáveis legais e chegavam na creche usando ônibus urbano, a garupa da bicicleta do pai ou a pé. Segundo os dados apresentados pelas famílias na ficha de inscrição das crianças na creche, estas pertencem a contextos de baixo poder aquisitivo.⁴⁸

Boneca bailarina – desenho
com hidrocor
Autora: Luiza, 4 anos
Coloração: Alessandra Mara
Rotta de Oliveira - ARO
(pesquisadora)

⁴⁶ Nos próximos capítulos irei indicando as mudanças na configuração do grupo foco inicial da pesquisa, seus motivos e encaminhamentos.

⁴⁷ Esta vila, onde vivem famílias de baixo poder aquisitivo, se localiza próxima a uma região considerada nobre em Florianópolis – “a Beira Mar”-. As famílias que moram na vila há anos, não possuem escrituras dos seus terrenos, mas muitas delas pagam regularmente taxas de luz e IPTU. No entanto, essa comunidade vive sob constante tensão diante dos “processos de reintegração de posse”, especulação imobiliária e mesmo da derrubada de suas casas por máquinas de grande porte, autorizadas pela justiça local.

⁴⁸ Dados obtidos junto à secretaria da Instituição.

Como a pesquisa trabalhava com a dimensão artístico-cultural do cotidiano das crianças, considerei fundamental saber um pouco mais sobre as práticas culturais das crianças e de suas famílias. Assim, de comum acordo com a instituição, elaborei um questionário que os familiares das crianças se dispuseram a responder. Entretanto, dos 23 questionários enviados, só a metade retornou⁴⁹. A estratégia de que lancei mão a seguir foi a conversa das professoras com os pais sobre o questionário. Mesmo assim, algumas famílias não responderam ao questionário provavelmente por sua extensão, já que algumas famílias, ao verem-no, comentavam que o achavam comprido.

Ao me debruçar sobre os questionários devolvidos⁵⁰, também percebi que muitas das questões não haviam sido respondidas. Assim, recolhi os dados das perguntas que mais foram respondidas como, por exemplo, quais os programas de TV vistos pelas crianças, e que aparecem em minhas análises no Capítulo II. Porém, uma análise mais detalhada das práticas culturais das crianças fora do âmbito escolar não foi possível construir a partir do questionário. Assim, construo o texto considerando em primeiro plano as informações das práticas culturais dentro e/ou fora da creche a partir dos dados coletados diretamente no campo de pesquisa. Ou seja, dos dados contidos nos registros feitos no contexto da creche e nos demais espaços artístico-culturais onde desenvolvemos parte da investigação⁵¹. Assim, convido os(as) leitores(as) a, nos próximos capítulos, “entrar” num universo de criação e fruição infantil onde cultura & esculturas & imaginação são vistos como indissociáveis.

⁴⁹ Este questionário foi construído considerando outros já elaborados e aplicados por pesquisadores vinculados ao Núcleo Infância Comunicação e Arte (NICA-UFSC), Núcleo de Estudos e Pesquisas da Pequena Infância (NUPEIN-UFSC) e Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Estética (GEDEST-UNESC) com os quais tenho vínculos de pesquisa. Os dados levantados neste questionário não serão trabalhados aqui como um item à parte,

⁵⁰ Já havia se passado muito tempo após a minha saída de campo. Assim, ficou inviável retornar para junto das crianças e averiguar as informações.

⁵¹ Refiro-me aqui, aos museus, ao Sambódromo, ao ateliê do escultor.

*Eu acho que um artista deve lidar com o seu trabalho simplesmente
com um grande respeito pelos materiais.*

*Se uma pessoa não conseguir imaginar coisas, não as consegue fazer,
e qualquer coisa que se imagine é real.*

Alexandre Calder

1.2. De “estátuas mais normais” a fios no tempo&espaço: caminhos da escultura

(...) a teoria da interpretação, a partir do momento em que respeita a autonomia da obra, não pode deixar de a ligar ao contexto histórico próprio – e exige ao mesmo tempo que a obra continue a produzir história, a história das suas leituras.
Umberto Eco⁵²



s modos de conceber a arte e a escultura e, simultaneamente, as formas como são criadas, as materialidades empregadas no processo de criação e, indissociavelmente, as maneiras com que a sociedade as percebem e com elas se relaciona sofreram modificações estrondosas ao longo dos séculos. O tema sem dúvida é vasto e os debates intermináveis. O que me parece bastante salutar e produtivo, pois há sempre espaços para novos olhares, novas perguntas novos rumos para a criação, para a fruição e para a crítica neste campo. No entanto, exatamente por se apresentar de uma maneira tão densa, plural e por vezes paradoxal, não seria prudente, ao investigar os processos imaginativos das criações pequenas na linguagem da escultura, fazê-lo sem “puxar alguns fios” da história da escultura. Com eles busquei me apropriar de aspectos, conceitos, trajetórias, obras e escultores que me auxiliassem nos diálogos com as criações e nos encaminhamentos da pesquisa.

Ao pensar em fios-história-escultura, logo me veio à mente a imagem da escultura *Fios de lã* (1993) de Waltercio Caldas.

Obra: Fios de Lã. 1993. In:
PEIXOTO, Nelson
Brisse. Paisagens urbanas.
São Paulo: SENAC-
SP: Editora Marca
D'Água, 1996.

Segundo Agnaldo Farias (2002, p.31), **as esculturas** de Waltercio deflagram um **estado de suspensão naqueles que as contemplam**, desconectando a certeza da experiência, dissolvendo a acuidade do olhar. Elas movem o espectador para uma posição desconfortável, em que a percepção não acontece como rotineiramente.

⁵² ECO, Umberto. *A definição da arte*. RJ: Elfos, 1995, p.31.

Essas esculturas apresentam-se como corpos delicados, quase imateriais, rodando perigosamente sua própria existência. **Não se oferecem facilmente.** Não são volumes evidentes que, à maneira das tradicionais esculturas construídas de matéria e opacidade, abrem clareiras na vacuidade do espaço. É como se a matéria de que são feitas desejasse e se confundisse com o ar mais próximo (idem)⁵³.

Mas como nós chegamos até aqui? Como uma escultura pode ser quase imaterial? Como podemos chamar de escultura algo que pode até se confundir com o próprio espaço? Ao visitar a V Bienal do Mercosul em Porto Alegre (2005), que teve as transformações da arte e do espaço como seu eixo central⁵⁴ ouvi muitas vezes afirmando a sua não compreensão das obras ali expostas, preferindo ver “*esculturas mais normais*”⁵⁵. Entre estas vozes, está a de um professor de artes visuais de uma escola de ensino fundamental que, logo após sair de um dos Armazéns do Cais do Porto que reunia obras contemporâneas sob o título “Da Escultura à Instalação”, diz:

*Eu sempre gosto, acho bonito, mas é difícil entender... sei que elas [as obras] buscam falar do nosso tempo, mas eu acho difícil mesmo conseguir compreendê-las. Aquela estátua ali, ó... [aponta para o alto da fachada do prédio do Memorial do Rio Grande do Sul] a gente vê e sabe o que é! Um homem carregando o globo. É o Atlas... tem a ver com a história, com os mitos e é linda. Dá para entender!*⁵⁶

Obra: Conjunto do Atlas (imagem 1913)
Prédio do Memorial do Rio Grande do Sul - POA-
RS. Foto: Alves, 2004, p.147.

Obra: Vista parcial da fachada do
Prédio do Memorial do Rio Grande do
Sul - POA-RS. Foto: Alves,
2004, p.147.

⁵³ Grifos meus.

⁵⁴ Segundo o artigo “Espaço, eixo da 5ª. Bienal” publicado na Revista Eletrônica da Fundação Bienal do Mercosul (Abril de 2005), esta Bienal abordou “Histórias da Arte e do Espaço, a multiplicidade das experiências contemporâneas de espaço, construído pelo corpo e no corpo, passando pelo espaço da cidade, até as novas noções de espaço da cultura digital”.

⁵⁵ Diário de Campo da minha visita a V Bienal do Mercosul, Porto Alegre. 04/11/2005.

⁵⁶ Diário de Campo da minha visita a V Bienal do Mercosul, Porto Alegre. 04/11/2005.

Obras expostas nos Armazéns do Cais do Porto na V Bienal do Mercosul Porto Alegre, 2005.

Obra: L_a maquina del deseo - Instalação
 5ª. Bienal do Mercosul Porto Alegre-RS/Brasil (2005)
 Artista: Rosa Velasco - Chile
 Foto: Edison Vara/Pressphoto
 Disponível em:
http://www.bienalmercosul.art.br/site/popup_fotdiv.jsp?s=noticias_fotdiv&cmd=filtra&ti=470

Certa vez, olhando um programa de conferências italianas sobre arte contemporânea deparei-me com o seguinte título: “Difícil compreennder o moderno.. Mas comprendemos o antigo”⁵⁷? Considerando esse questionamento e o depoimento do professor mencionado, emergem outras perguntas: quando estou diante de uma escultura tradicional, construída de matéria e opacidade, o que compreendo? O que ela quer me mostrar, indagar? Que discursos estéticos, culturais, políticos estão ali presentes?

Seguramente as esculturas contemporâneas apresentadas por Waltercio Caldas (1993), Nuno Ramos (2005), Rosa Velasco(2005) e a indicada pelo professor no alto do Memorial do Rio Grande do Sul, criadas pelo alemão Wenzel Folberger (1913), mostram que a escultura sofreu **estrongosas transformações** desde a pré-história.

Obra: Sem título
 5ª. Bienal do Mercosul Porto Alegre-RS/Brasil (2005)
 Artista: Nuno Ramos - Brasil
 Fotos: Alessandra Mara Rotta de Oliveira

Diante dessas mudanças é inevitável não buscar os fios da história da escultura, ou melhor, não **puxar alguns fios dessa história** para compreendermos como “chegamos” à escultura contemporânea. Certamente a forma como puxei e entrelacei os fios dessa história não esgotará a discussão em torno da mesma. E nem é aqui a minha pretensão discutir as transformações da escultura ao longo da história da humanidade. No entanto, ao me propor a investigar com as crianças de hoje os seus universos imaginativos e

⁵⁷ Livre tradução (do italiano para o português) do título presente no material de divulgação da conferência.

criadores, seus processos de fruição com recorte na escultura, foram fundamentais esses momentos de estudo, aprendizado e deleite sobre a história da escultura. Foi um movimento capital por ser nele que me pautei em muitos dos diálogos que tive com as crianças ao longo da investigação, igualmente influenciando alguns encaminhamentos da pesquisa de campo.

Entretanto, não parto da reconstituição de um percurso a partir da pré-história da humanidade. Como busco trabalhar com uma concepção de escultura contemporânea, sob a qual defendo o estatuto de escultura e não apenas de construções ou modelagens para as produções artístico-culturais tridimensionais das crianças nos contextos das Instituições de Educação Infantil, tomo a liberdade de dar um salto gigantesco neste percurso e começar pelos fios da escultura moderna. Isto porque é sobre a escultura moderna que a escultura contemporânea “deita suas raízes”. Vale dizer que **outros fios** da história – alguns muito longínquos - serão puxados, trazidos para nossa trama em capítulos posteriores, **à medida que a densidade e complexidade dos dados da pesquisa de campo exigirem a sua presença.**

2.1. Notas sobre artistas e obras

Rosalind Krauss (2001) ⁵⁸, nos apresenta o trabalho do escultor francês Auguste Rodin (1840-1917), como **marco da transição entre a escultura clássica e a moderna**. Segundo Farias (2001), um dos aspectos importantes da obra desse escultor é o de que ele representa o ápice e ao mesmo tempo o começo do declínio de uma dada concepção de escultura – “a de **escultura como monumento**. E, como monumento, ela “monumentaliza” **figuras históricas, grandes passagens que merecem ser cultuadas, heróis ou mesmo figuras mitológicas**”⁵⁹.

Obra: O Portão do Inferno (1880-1917) -
Estudo em gesso
Artista: Rodin
Fotos:
http://www.bc.edu/bc_org/avp/cas/fnart/rodin/rodin_gates.html

Obra: Os burgueses de Calais (1884-86) - Bronze
Artista: Rodin
Fotos: http://www.bc.edu/bc_org/avp/cas/fnart/rodin/rodin.html

Para compreendermos um pouco mais sobre o declínio de **uma** concepção de escultura monumento a partir de Rodin, Krauss (2001) nos lembra que a história da escultura moderna vai ao encontro de duas correntes de pensamento, a fenomenologia e a lingüística estrutural, nas quais o significado está intimamente associado ao “modo como qualquer forma de ser contém a experiência latente de seu oposto – a simultaneidade contendo sempre uma experiência implícita de seqüência” (idem,p.06). **Um dos aspectos mais sensíveis da escultura moderna é o modo como ela exprime a consciência cada vez maior dos artistas de “que a escultura é um meio de expressão peculiarmente situado na junção entre repouso e movimento, entre tempo e espaço capturado e a passagem do tempo. É dessa tensão, que define a condição mesma da escultura, que provém seu enorme poder expressivo”** ⁶⁰(idem) .

⁵⁸ O caminho histórico que convido o leitor a trilhar aqui, foi construído tendo como guia a obra da crítica, historiadora e professora do Hunter College de Nova York Rosalind Krauss (2001) e do também crítico e professor e curador Agnaldo Farias (2005) da Escola de Arquitetura e Urbanismo da USP. Não estou preocupada aqui em demarcar datas, escultores e obras, mas *apenas em sinalizar as transformações da escultura do início do século XX em diante*.

⁵⁹ Grifos meus.

⁶⁰ Grifos meus.

A discussão do trabalho de Rodin no sentido de ruptura com uma tradição de escultura monumento e sua relação com o público são destacadas por Willian Tucker (2001, p.19) na forma como Rodin se relacionava com o material. Para ele, a modelagem, a realização do volume, é de extrema importância na compreensão da escultura de Rodin.

O processo de modelagem da argila, da realização do volume em uma matéria mole e auto-aderente, implica um estilo aditivo, sem forma conclusiva natural e limite externo distinto. A arte de Rodin e a própria modelagem se movem na direção do espaço do espectador. Sua escultura procura uma resposta; do processo de modelagem brota seu caráter público; a adoção da tradição pública foi uma consequência, não o motivo de sua arte (TUCKER, 2001, p.43).

Com o romeno Constantin Brancusi (1876-1957), temos entre outros aspectos a tematização da própria base da escultura, ou seja, o pedestal, que até então era um objeto tridimensional isolado da escultura, passa a fazer parte da obra, é a obra. “Ao pensar nisso, **Brancusi tira a escultura do pedestal, ou o pedestal sobe até a escultura.** Essa ação se dá de maneira recíproca, face, a face, lado a lado. Há portanto, **uma completa alteração do estatuto da escultura**” (FARIAS, 2005 s\p).

Segundo William Tucker (2001,p.56), o movimento criativo de Brancusi sobre a base ocorre porque na concepção desse escultor, no momento em que as suas esculturas deixavam o ambiente seguro do ateliê, o domínio do escultor na determinação da relação com o espectador só poderia ser assegurado se ele lançasse mão de uma base esculpida. Uma base que proporcionasse ao objeto uma altura correta evitaria que a escultura fosse danificada. Ele concebia a base como “precisamente determinada e que atuaria como mediadora entre o refinamento, a intensa diferenciação do objeto, e a natureza indiferenciada de um espaço estranho” (idem).

Outro aspecto importante na obra de Brancusi são os materiais polidos. De acordo com Tucker (2001), é a mudança do papel da base nas obras de Brancusi que o impulsiona a levar o “o acabamento do objeto a outro estágio – **a escultura é levada para além da mais perfeita superfície, do polimento intenso**, a um ponto em que a ação do escultor na feitura do objeto alcança e toca a ação do espectador na experiência do objeto” (idem, p.57). Esse tratamento – o polimento – “**faz com que as obras sejam reflexivas, que funcionem quase como um espelho. Nesse momento a escultura não divide mais o espaço, ela o reflete**” (FARIAS, 2005 s\p).

Vale observar que Rodin e Brancusi trabalham de forma criadora, inovadora, com materiais que são considerados tradicionais na escultura: a madeira, a pedra e o bronze. Além disso, temos em Rodin ainda uma escultura eminentemente figurativa, e em Brancusi, por mais que ele caminhe para abstração, ainda assim seu trabalho é considerado figurativo.

Obra: Inceputul lumii (1924) – Bronze
 Artista: Constantin Brancusi
 Foto: www.dntis.ro/.../sculptors/brancusi/artg2.html

Dentro do efervescente contexto de desenvolvimento industrial, das discussões dos movimentos estéticos: futurista e construtivista, das mudanças políticas, sociais e culturais de uma Rússia pós-revolução Bolchevique de 1917, temos o trabalho do russo **Vladimir Tatlin** (1885-1953), e com ele, a discussão de **uma escultura que não se localiza mais no centro do espaço**. Com a estruturação dos seus “contra-relevos”, Tatlin dialoga com as construções cubistas de Picasso – como as obras Violino (1915) e Bandolin e Clarineta (1913) -, porém em sentido contrário às conclusões a que ele e outros escultores tinham chegado até então (KRAUSS, 1998,p.65).

Obra: Bandolin e clarineta (1913) – Madeira pintada
 Artista: Picasso
 Fonte: RÉGNIER, Gerard. O melhor do musée Picasso – Paris.SP: Ática, 1997,p.157

A característica radical dos Relevos de Canto de Tatlin é proveniente do modo como exoneram esse espaço transcendental em dois sentidos diferentes: em “primeiro lugar, no antiilusionismo de sua situação e, em segundo, na atitude que manifestam para com os materiais de que são feitos. Cada relevo de canto é arranjado demonstrativamente em relação ao encontro de dois planos de paredes utilizados por Tatlin como suporte físico da obra. Essa inteireza arquitetônica – o canto -, ao contrário do pedestal que se serve de base ao Desenvolvimento de uma garrafa, faz parte do espaço real do ambiente em que os contra-relevos devem ser vistos. (...) a função do canto de Tatlin é a

Obra: Violino (1915) – Chapa metálica cortada, dobrada e pintada e arame
 Artista: Picasso
 Fonte: RÉGNIER, Gerard. O melhor do musée Picasso – Paris.SP: Ática, 1997,p.160.

de insistir em que o relevo que ele contém apresenta uma continuidade em relação ao espaço do mundo e depende deste para ter um significado⁶¹ (KRAUSS, 1998, p.67).

Os relevos de Tatlin não apresentam uma simetria em torno de seu núcleo central e enfatiza essa “qualidade antiidealista” da estrutura, numa afirmação de que o núcleo não é o centro da obra a lançar uma cadeia de emanções em direção ao exterior. Esta estrutura trabalha simultaneamente como sustentáculo concreto da escultura e para seccionar o objeto em duas metades autônomas. Sendo impossível subtrair a forma de uma metade específica a partir das relações perceptíveis na outra, a experiência que o observador tem do Relevo de Tatlin difere substancialmente da experiência de domínio conceitual agenciada e possibilitada pela obra “Desenvolvimento de uma Garrafa no Espaço” de Umberto Boccioni (1882-1916). **Tatlin inverte o modo de configurar e organizar os dados visuais, de forma que a experiência do observador diante de seus relevos “é a de uma consciência mais aguçada da situação específica que habitam”**⁶² (idem, p.69).

Obra: Desenvolvimento de uma garrafa no espaço (1912)
- Bronze
Artista: Umberto Boccioni
Foto: <http://www.artdreamguide.com/adg/arti/b/bocci/opus/506.htm>

Obra: Contra Relevos (1915)
Artista: Vladimir Tatlin
Foto: última exposição futurista,
Petrogrado, Rússia, 1915.
<http://web.pdx.edu/~fzal/Arch280-2004/04-Motion/>

Na obra de Tatlin nós vemos o emprego de madeira, plástico, vidro, ferro, aço e é nesse contexto que temos o aparecimento de cabos de aço que cortam o espaço de uma parede à outra. Temos a criação e exposição de uma obra que nem é bem uma pintura, nem bem é uma escultura. E, em não sendo nem uma coisa nem outra, constitui-se como “**um objeto híbrido**” (FARIAS, 2005). Nesse cenário, o artista “tematiza as forças, a energia, a tensão, o peso, a textura. A obra é auto-referente. O material fala de si, não fala de nada externo a ele”(idem).

Obra: Cabeça (1916)
Artista: Naum Gabo
Foto: www.smcm.edu/.../208open/open.html

⁶¹ Grifos meus.

⁶² Grifos meus.

Outro artista russo, Naum Gabo (1890-1977), de relevância neste período, se opôs às idéias de Tatlin, defendendo uma estética cuja premissa era de que a construção do objeto deveria estar em direção a uma geometria imediata e legível. Tal conceito já se faz presente em suas esculturas figurativas (1915) com formas de papelão liso e de compensado. Esses perfis atuavam sempre no sentido de mostrar o entrelaçamento tridimensional das formas pelo interior, ou centro estrutural do volume, normalmente fechado. Desta forma, o impulso da escultura de Gabo volta-se para a penetração conceitual da forma, fazendo dele a contrapartida do olhar de Boccioni. **Gabo**, assim como outros artistas construtivistas, **desenvolve e discute suas idéias estéticas nas esculturas empregando, entre outros aspectos, a noção de transparência, a visibilidade do núcleo** (KRAUSS, 1998 p.70-71).

A obra de **Gabo** dos anos 50 também se faz presente nas discussões de Marlen B. Martino (2004), no que tange **à poética do silêncio na arte contemporânea**. Para a autora, o silêncio nas artes plásticas é “razão fundante” no período concebido como modernidade. Como um dos exemplos da presença deste silêncio e o vazio, Martino (idem, p.34) apresenta a escultura **Construção linear do espaço 2** (1957-8) de Gabo, chamando a atenção para **a abertura e a fluidez da obra no espaço que convida a participação do observador um espaço de leveza e silêncio**. Segundo a autora, diversamente do movimento expressionista que aborda o espaço com hermetismo e solidez melancólica, o construtivismo da década de sessenta expande e sente o espaço com mais leveza, subtraindo as dimensões daquilo que se cultivava duro e uniforme. Naum Gabo, diz Martino, estrutura uma escultura etérea que comunica delicadeza e leveza. “Os cordões que perpassam a estrutura de madeira conferem uma sensação espacial de equilíbrio e amplitude captando uma expansão indefinida do espaço” (idem).

Outro escultor que seguiu com a destituição da escultura do pedestal e buscou “sintetizar a gravidade”, foi o americano Alexander Calder (1898-1876). Com Calder temos o aparecimento do *stable* e do *móBILE*⁶³, sendo que a simplicidade mecânica este último refletia a direção “ingênua e humorística de seus conteúdo”, diz Krauss (1998, p.255).

Obra: Construção Linear 4 (1959)
 Bronze, stainless steel, piano wire
 Artista: Naum Gabo
 Foto: www.smcm.edu/.../208open/open.html

⁶³Nome atribuído por seu amigo Marcel Duchamp, que designa algo que se move como também “motivo” em francês.

Quando os primeiros móveis surgem no cenário dos primeiros anos de 1930, causam euforia entre artistas e o público em geral. É a primeira vez que na história da Arte, a escultura estática é liberada de estar presa ao chão, e foi colocada em movimento. O desenho “conscienciosamente técnico e a construção a descoberto”, os móveis continuavam a ser decisiva e fortemente influenciados pelo Construtivismo, em particular, pelas invenções cinéticas de Lázlo Moholy-Nagy, que nos anos 1920 criara um modulador de luz-espço na Bauhaus (BALL-TESHUVA, 2004,p. 23).

Obra: Untitled – 1938
 wire, sheet metal, string, wooden balls, and paint
 Artista: Alexander Calder
 Foto: <http://www.calder.org>

A partir de 1932, Calder cria seus primeiros móveis sem motor, que eram colocados em movimento pelas correntes de ar.

Ao longo dos anos desenvolveu três tipos diversos de móveis: “com pé, presos à parede, e os que revelaram ser os mais populares – estruturas livremente flutuantes em tamanhos, formas e cores diferentes, pendurados do tecto” (BALL-TESHUVA, 2004,p. 23).

Para Ball-Teshuva (2004, p.24) os móveis de Calder alcançariam a perfeição, com um aprimoramento técnico, que a partir de 1940 substituiriam as criações lábeis feitas de varas, cordas e arames.

Em Aranha Pendurada (1940), as varas e cordas são substituídas por barras de ferro com um arco no meio, no qual estão suspensos, e placas de folha de metal pintadas e soldadas em cada extremidade. O móvel reestruturante tem uma nova unidade orgânica, tanto em termos de material – é agora constituído exclusivamente por metal – como no design. Calder consegue agora “compor” movimentos, criando a maior diversidade e harmonia possíveis quanto ao conjunto e à seqüência, para além de pequenos móveis, **tipo brinquedo**, Calder também concebeu móveis grandes para o ar livre (BALL-TESHUVA, 2004, p. 24)⁶⁴.

Obra: Spider (1940) Sheet metal, wire, and paint
 Artista: Alexandre Calder
 Foto: <http://www.calder.org/>

⁶⁴ Grifos meus.

Para Krauss (2001, p. 260) os móveis de Calder atingem um equilíbrio delicado o bastante para ser perturbado e movimentado pelo vento, por correntes de ar ou **pelo toque** de dos observadores. Em seus móveis o contrapeso é um elemento importante, bem como seu comprimento e espinha dorsal que sustenta uma cascata de vigas de arame em balanço. O desenho que Calder constrói garante a capacidade de qualquer um desses braços lineares girar em relação aos demais, uma vez que o encadeamento inteiro é feito para se movimentar. **“O interesse de Calder é que uma vez em movimento – girando lentamente em torno de seus pontos de conexão –, esses vetores isolados evoquem no observador um sentido de volume virtual”** (idem).

É esse sentido gerado de volume que faz dos móveis uma metáfora do corpo ao deslocar espaço, mas um corpo esboçado agora pelo traço linear do construtivismo em termos de uma surpreendente transparência. Graças a essa transparência, os móveis tornaram-se também imagens da resposta do corpo à gravidade, da fonte interna de sua oposição em seu resolutivo empenho por se movimentar. Nesse sentido, tomaram uma boa distância do purismo da Construção cinética criada por Gabo em 1920, uma experiência de volume virtual criada pela oscilação motorizada de uma única haste flexível para criar a ilusão de uma diáfana coluna perpendicular à sua base sólida. A trajetória dos móveis de Calder conduz, partindo das geometrias abstratas de Gabo, **ao conteúdo antropomórfico da ação intermitente do corpo** (KRAUSS, 1998, p.261-262)⁶⁵.

Diante de tantas singularidades intrínsecas ao móvel, é preciso lembrar que mais tarde os escultores percebem que, independentemente da variação no tipo de equilíbrio criado, os objetos movimentados pelo vento tendiam a produzir certos tipos semelhantes de ritmo e padrões de movimentos. Mesmo nos trabalhos cinéticos de George Rikey que apresentam uma estrutura do tipo cutelo-fulcro, uma geometria plana ao invés de um curvilíneo como dos móveis, suas rotações e oscilações projetavam um conteúdo expressivo muito próximo ao de Calder. Na intensa produção de esculturas cinéticas (verdadeiros balés mecânicos) engendrada nos anos 60, a mecanização interna foi empregada a fim de possibilitar que “o objeto de atuação se colocasse em diferentes

⁶⁵ Grifos meus.

pontos do espectro da emoção”. As criações de Len Lye, por exemplo, diz Krauss, projetam eventualmente “um sentimento de violência e agressão como o subproduto dramático do movimento” **arreatador das formas na direção dos limites dos volumes que descrevem pelo ar** (Idem,p.263).

Outro trabalho de Calder, menos conhecido do que seus móveis e stábeis, mas que prefigura os móveis, pois ali ele já mostra suas preocupações com o movimento nos objetos que cria, dando-lhes um tom satírico é o “Calder Circus” (1926). Com **suas miniaturas de bailarinas, leões, domadores, palhaços, acrobatas, músicos** e outras criadas pelo artista, me **parecem poder ser vistas também como brinquedos e estão entre seus melhores trabalhos como escultor**, diz Mark Stevens⁶⁶. Stevens lembra que na época muitos viram o Calder Circus como um lugar de máscaras e desejos inconscientes, com um toque expressionista sombrio. No entanto, tanto ele quanto Baal-Teshuva (2004, p.04), explicitam que Calder gostava do circo pelo circo e nada mais. Conformando-se a essa concepção, segundo Ball-Tehuva (idem), Calder teria dito; **“Sempre adorei o circo... Por isso decidi fazer um circo, só pelo divertimento”**.

Nas apresentações do seu Circo, nas quais era uma criança grande movimentando-se, correndo para fazer “aquilo” funcionar, sentia imenso prazer com exclamações infantis de surpresa. “Sandy gostava demais disso... significava que acreditava⁶⁷”. Essas exclamações vinham de um público formado, entre outros, por: Joan Miró, Man Ray, Fernand Léger, Piet Mondrian, críticos de arte, compositores e diversos boêmios da Paris do início dos 1900. O interesse de Calder pelo circo em miniatura durou mais de trinta anos, terminando com um “grupo de artistas” de cinquenta figuras⁶⁸.

Obra: Calder Circus (1926-1930) – Materiais mistos: arame, madeira, metal, tecido, fio, papel, cartão, couro, cordel, tubo de borracha, rolhas, botões, imitações de diamante, limpa-cachimbos e cápsulas de garrafa.
 Artista: Alexandre Calder
 Foto: BALL-TESHUVA, 2004,p. 16-17

⁶⁶ O depoimento de Mark Stevens integra do documentário *Alexandre Calder*, exibido pela TV a cabo no canal People+ Arts, dentro da Série Vidas no ano de 2002.

⁶⁷ Idem.

⁶⁸ Baal-Teshuva revela a existência do documentário *Cirque Calder*, filmado por Carlos Vilardebó em Paris em 1961, mostrando o último espetáculo na casa de Calder em França.

Nas miniaturas circenses criadas por Calder, temos uma **diversidade de materiais** empregados: **arame, cortiça, madeira, tecidos, finas mangueiras flexíveis, pedaços de correntes, couro, metais, botões e**, como explicita Baal-Teshuva (2004,p.12), **muitos “outros materiais de resto de lixo”** (idem).

Obra: Fanny, a Dançarina do Ventre (1926-1930)
Arame, tecido, imitação de diamante, linha, madeira e papel.
Artista: Alexander Calder
Foto: BALL-TESHUVA, 2004,p.18

Obra: Pequeno palhaço, o Trompetista (1926-1930)
Arame, tecido, linha, botões de imitação de diamante, fita isolante, tubo de borracha e trompa de metal.
Artista: Alexandre Calder
Foto: BALL-TESHUVA, 2004,p.18

Marcel Duchamp (1887-1968) assiste na Paris de 1911, à apresentação teatral “Impressões da África” baseada no romance de Raymond Russel. A questão central da peça citada é a presença de um grupo de pessoas - alguns circenses e cientistas náufragos – que criam espetáculos que “mecanizam a criação artística” (KRAUSS, 2001). Os espetáculos criados não trazem vínculo narrativo algum entre si. Porém, essa **descontinuidade ilusória** entre os espetáculos, é subtraída tão logo o espectador apreende o tema subjacente em cada espetáculo. **O fato unificador é “a imagem de uma série de máquinas que trabalham para gerar um produto semelhante,[...] que termina produzindo “arte”** (idem. p.86)⁶⁹.

A peça acaba por ironizar um “racionalismo de nexos lógicos”. Segundo Krauss (1998, p.85-113), esta bizarra apresentação teatral foi um marco fundamental para o desenvolvimento das idéias estéticas e das esculturas de Duchamp, que movido por uma intensa inquietação gerada pelas concepções expostas na peça e sua curiosidade emergente pelo trabalho de Raymond Roussel, se envolve na criação de obras que passam a questionar: **o que “faz” uma obra de arte?**

É sob a égide da pergunta acima que Duchamp se afasta do cubismo e dos temas como artefatos de natureza-morta e as figuras humanas e, em **1913-4, cria suas primeiras esculturas diretamente vinculadas a produtos industriais**: “Roda de Bicicleta” e o “Porta Garrafas”, sendo que nesta última, sua interferência constitui-se na sua assinatura (seu 1º ready-made). Assim como as obras subseqüentes: “Antes de um braço quebrado” e “Fontaine”, **Duchamp deixa explícita a sua não fabricação ou**

⁶⁹ Grifos meus.

criação/construção da escultura. O que entra em cena na “obra” de Duchamp, é “simplesmente o ato de seleção” dos produtos industrializados que “preenchem o espaço de sua experiência cotidiana” (KRAUSS, 1998,p.89-91).

Obra: á extrema esquerda da foto a obra Roda de Bicicleta no estúdio do artista de 1917 a 1918 em Nova York.

Artista: Marcel Duchamp

Foto: MINK, Janis, 2004, p.49

Os ready-mades [...] iriam levantar questões sobre a natureza exata do trabalho na expressão “trabalho de arte”. Evidentemente, uma das respostas sugeridas pelos ready-mades é a de que um trabalho de arte pode não ser um objeto físico, mas sim uma questão, e que seria possível reconsiderar a criação artística, portanto, como assumindo uma forma perfeitamente legítima no ato especulativo de formular questões. Ao usar o ready-made para indagar acerca da natureza do “trabalho” artístico, Duchamp gravita em direção ao extremo rousseliano expresso em “Impressões da África” (idem).

Obra: Primeira apresentação do ready-made Escorredor de Garrafas na Exposição Surrealista dos Objetos. Charles Ratton, Paris, 1936

Artista: Marcel Duchamp

Foto: MINK, Janis, 2004, p.53

Obra: Escorredor de Garrafas

Artista: Marcel Duchamp

Foto: MINK, Janis, 2004, p.52

A obra de Roussel possibilitou e impulsionou Duchamp a **discutir o despojamento da obra de arte de sua “fonte convencional de significado”**. A grande maioria dos objetos de arte têm seu significado em um intrincado conjunto de idéias e sentimentos sustentados pelo criador do trabalho, passando a obra por um ato de autoria e depois comunicado para um observador ou leitor. “A obra tradicional, portanto, assemelha-se a uma vidraça transparente da qual os espaços psicológicos do observador e do criador se revelam mutuamente” (KRAUSS, 1998, p.93). No entanto, a mecanização do ato artístico constitui-se num obstáculo a “esse direito convencional” de acesso e, conseqüentemente, produz um segundo efeito. Uma vez ultrapassadas as funções tradicionais de significado do trabalho, ele acaba por reunir então, toda a atenção na curiosidade de sua produção. Sendo que, por toda a atenção, Krauss (p.94) diz se referir à atenção tanto a do artista como a do observador; e por curiosidade da produção, “as questões estéticas absolutas,

das quais a obra em questão se torna, ao mesmo tempo, o enunciado geral e o exemplo específico” (idem).

Os significados das obras, mesmo sendo denotadas pelos objetos, não dizem respeito ao objeto em si. Krauss (1998) trabalha esta questão no exame da obra *Fontaine* (1917) e sua relação com o espectador, onde a inversão de 90° do objeto proposto na obra “compreende um momento em que o observador é obrigado a perceber que um ato de transferência teve lugar – um ato em que o objeto foi transplantado do mundo comum para o domínio da arte” (idem, p.94). Este momento de percepção é o momento em que o objeto se torna “transparente” a seu significado. Esse significado nada mais é que a curiosidade de produção – o enigma do como e do por que isso aconteceu. Essa “inversão” abre espaço no olhar do observador para o enfrentamento com várias novas questões estéticas. Assim, nos trabalhos *ready-mades* de Duchamp há uma proposta de que sejam esmiuçados os próprios atos de formação estética.

A metáfora da *Fontaine* não parece ter sido forjada ou fabricada por Duchamp, mas sim pelo observador. Assim, **as questões levantadas e postas em relevo são: qual é a expectativa do significado que projetamos nas obras de arte? Por que as concebemos como declarações que devem transmitir ou materializar algum conteúdo? Além disso, se tal conteúdo é gerado por nós mesmos – por nossa necessidade de encontrar um significado –, será justificado acreditarmos num vínculo causal desse conteúdo com o criador do objeto?**(KRAUSS, 1998:97)⁷⁰.

Obra: <i>A Fonte</i> (1917) Artista: Marcel Duchamp Foto: MINK, Janis, 2004, p..66
--

Outro trabalho de Duchamp e suas questões: “*Glissière Contenant un Moulin à Eau en Métaux Voisins*”, é uma obra onde o fundo é de vidro – antítese do fundo convencional – e possibilita imaginar o desenvolvimento espacial do objeto que abarca. Sendo transparente, põe por terra a “**suspensão da incredulidade**” **uma vez que o observador pode analisar a obra de todos os ângulos e perceber o espaço delgado e plano que ela de fato ocupa**. Outro aspecto dessa obra é que, se o fundo tradicional oferece uma fonte ou contexto narrativo para o objeto distinto daquele em que se encontra o

⁷⁰ Grifos meus.

observador, o painel transparente de Glissère acaba com essa separação. E o feito disso é similar ao da instalação contraditória do ready-made no espaço de uma galeria: “obriga o observador a concentrar sua atenção na estranheza do contexto estético per se” (KRAUSS, 1998 p.102).

Uma vez que os trabalhos de Duchamp não possuem um “núcleo” com o qual suas partes são relacionadas, como nas obras de Gabo, suas esculturas situam-se no âmbito de uma **“condição temporal sem a menor relação com a narrativa analítica. A temporalidade do ready-made é a da charada ou do enigma, como tal, é um tempo especulativo”** (idem, p.128).

Duchamp **acolhe o acaso** como uma forma de anular a possível semelhança entre o objeto produzido e seu criador. Duchamp **não considerava a ação de escolher o objeto ready-made uma projeção do gosto pessoal, mas antes e sim, a evocação da “beleza da indiferença” para com os objetos circundantes.** Entretanto, André Breton⁷¹ (1896-1966), discordando das suas idéias, irá falar da existência de um acaso “objetivo”, sendo este originário das energias do inconsciente funcionando com propósitos opostos à realidade. “Ele prevê que a libido, agindo do interior do indivíduo, dará forma à realidade de acordo com suas próprias necessidades, encontrando na realidade o objeto de seu desejo”(p.132). Assim, para Breton, o encontro com a realidade será algo desconhecido, mas esperado, “um produto revelador do acaso objetivo será semelhante, portanto, àqueles desejos – e nessa ocorrência casual e misteriosa o indivíduo experimentará o maravilhoso” (KRAUSS, 1998, p.133). Assim, a escolha de um objeto que **aparentemente teria sido escolhido à revelia**, seria então, a projeção do desejo daquele que escolheu o objeto, o que liga este objeto ao criador (o que escolheu) ⁷².

Outro escultor surrealista que merece nossa atenção é o suíço Alberto Giacometti (1901-1966). Nos anos de 19 30, **Giacometti dizia que o objeto escultural que produzia “não trazia indício algum de sua manipulação – nem seu toque físico, nem de seu cálculo**

⁷¹ Em 1924 Breton publica o *Primeiro Manifesto Surrealista*, em [1924](#). Um grupo se constitui em torno dele: Philippe Soupault, Louis Aragon, [Paul Éluard](#), [René Crevel](#), [Michel Leiris](#), [Robert Desnos](#), [Benjamin Péret](#). No afã de juntar a idéia de “Mudar a vida” de [Rimbaud](#) e a de “Transformar o mundo” de [Marx](#), Breton adere ao Partido Comunista em [1927](#), do qual será excluído em [1933](#). Ele vive, sobretudo, da venda de quadros em sua galeria de arte. Sob seu impulso, o surrealismo – do qual é considerado fundador - torna-se um movimento europeu que abrange todos os domínios da arte e coloca profundamente em questão o entendimento humano e o olhar dirigido às coisas ou acontecimentos. Inquieto por causa do governo parisiense de Vichy, Breton se refugia em 1941 nos Estados Unidos da América e retorna a Paris em 1946, onde continuará até sua morte a animar um segundo grupo surrealista, sob a forma de exposições ou de revistas (La Brèche, 1961-1965).

⁷² Para a compreensão as argumentações de André Breton, não se pode esquecer de que tinha noção dos estudos freudianos de interpretação dos sonhos e de que trabalhou como enfermeiro num hospital para tratamento de neuroses de guerra.

estético formal”. Ele o concebia como uma projeção do desejo e não como o produto de algo forjado ou esmeradamente moldado. Nesta direção, a escultura “Bola Suspensa” (1930-31) - que é para Krauss (1998) objeto central da escultura surrealista - é apresentada de forma que suas partes em madeira são lixadas até alcançar o acabamento uniforme e impessoal de uma mobília. Sua centralidade se faz por duas vias:

A primeira está relacionada com o tipo de movimento que incorpora, pois ao contrário do “Desenvolvimento de uma Garrafa no Espaço”, de Boccioni, que projeta em torno do trabalho uma ilusão de movimento graças à ação da espiral de saca-rolha, a “Bola Suspensa” empreende um movimento real. Como explicou Giacometti, “apesar de todos os meus esforços, era-me impossível tolerar então uma escultura que desse uma ilusão de movimento, uma perna adiantando-se, um braço erguido ou uma cabeça olhando para o lado. Eu só poderia criar esse movimento se ele fosse real e concreto. (...) **E o fato de ser moldada pelo desejo responde pela segunda característica da escultura, que a torna quintessencialmente surrealista:** ao colocar a bola suspensa e a meia-lua no interior do volume cúbico da gaiola, Giacometti permite-se um subterfúgio quanto à situação do objeto inserido em um espaço literal. Permite-se fazer dele um partícipe ambivalente do espaço do mundo, no sentido de que, ao mesmo tempo em que seu movimento é obviamente literal, seu lugar no mundo está confiando ao palco especial de uma gaiola - está isolado das coisas que estão a sua volta. A gaiola funciona, portanto, para proclamar o caráter especial de bolha de vidro impenetrável, a flutuar no reservatório espacial do mundo real (idem, 137-8)⁷³.

Obra: Bola Suspensa (1930-1) Ferro e gesso
 Artista: alberto Giacometti
 Fonte: http://www.scultura-italiana.com/Scultori_estero/Giacometti.htm

Para Farias (2005), Giacometti também traz nas suas esculturas delicadas, verticais, de homens e mulheres a discussão do humano no limiar e pós-guerra (1945). Nas frágeis e expressivas esculturas de Giacometti emergem figuras magras, esqueléticas e longilíneas, **criadas com o uso mínimo de matéria**. Nesta direção a escultura de Giacometti “quase se autodestrói” ao buscar expressar a sua visão de humanidade, na qual parecia ser difícil a sobrevivência desta. No entanto, coloca Farias, ele mantém a

⁷³ Grifos meus.

verticalidade, num esforço do “estar de pé”, apesar de todos os extremos apresentados pelo contexto.

Obra: Alberto Giacometti (1961)
 Fotografia de Henri Cartier-Bresson
 Fonte: http://www.hackelbury.co.uk/artists/cbresson/hcb_sm.html

Obra: Alberto Giacometti no seu estúdio em Paris(1953), cercado por suas esculturas.
 Foto: <http://www.eternalgaze.com/History/index.html>

Os anos de 1960 e início dos 1970 são considerados como **passagem ou desdobramento da modernidade para a contemporaneidade**. Segundo Regina Melin (*apud* MARTINO, 2004, p.10), neste período **diversos conceitos foram sendo cunhados na busca de definir as ampliações que estavam se dando nas artes visuais**⁷⁴.

(...) o artista Donald Judd escrevia um ensaio em 1966, denominando **Objetos Específicos**, onde declarava que **muito daquilo que se estava fazendo nesse período, não podia ser mais considerado como Pintura ou Escultura**. No lugar dessas categorias, Judd então **propunha** que se chamasse **“Obra Tridimensional”**. Um ano depois, um outro artista, **Robert Morris, escreve em “Notas sobre a escultura”**, um ensaio surgido a partir de seu próprio processo e na observação de seus contemporâneos, como Robert Smithson, Ricahrd Serra, Carl André, Donald Judd, entre outros, onde **lançava o conceito de “Situação Complexa e Expandida”** (...) surgiram também as **diferentes categorias** como **“Land Art”, “Earth Art”, “Ambientes”, environments e Instalações**, além de **conceitos de site e non site para dar conta das definições dos processos artísticos que incorporam o meio circundante como elemento constitutivo da obra, privilegiados, sobretudo de sua qualidade mais transparente: o espaço** (idem)⁷⁵.

Seguindo a linha apresentada por Farias (2005), no final dos anos de 1960 temos a forte presença das obras do americano Richard Serra (1939 -), as quais apresentam uma

⁷⁴ Não podemos esquecer do aparecimento dos *happenings*; do *intenso e profícuo diálogo dos escultores com o teatro e a dança*; dos trabalhos de Yves Klein, como a performance *Antropometrias da Época Azul* – na qual as pinturas eram realizadas pelo próprio corpo das modelos, sendo estes concebidos como a própria pincelada do artista – apresentada para um público restrito na Galeria Internacional de Arte Contemporânea de Paris (1960).

⁷⁵ Grifos meus.

visão “muito mais contemporânea de escultura” (idem, s\p). Serra passa a **conceber a escultura não necessariamente como objeto, mas como atitude, como ação, e a define como “sendo dobrar, amassar, estirar – a escultura como uma ação de formalização do homem, que trabalha, opera sobre o mundo, sobre a matéria”** que este oferece (idem)Assim, temos em 1969 a obra “Peça Moldada”, onde Serra, a partir do arremessamento do chumbo derretido no ângulo formado entre o piso e a parede, arrancando a forma endurecida e colocando-a no centro da sala, depois repetindo o gesto, formando, dessa forma, uma sucessão de tiras de chumbo, seqüências muito parecidas, como as ondas que se sucedem umas às outras em direção à praia (KARUSS, 1998, p.292). Ao observar essa obra, percebe-se a ação envolvida no seu resultado, ou seja, se refaz o processo. Com a preocupação de explicitar essa concepção e buscar novas soluções para o mesmo tema, Serra “vai trabalhar com peças de apoio, como folhas de chumbo e placas de metal escoradas umas nas outras. Há uma relação e tensa entre as peças, um evidenciamento de tensões, de forças” (FARIAS, 2005).

Obra: Adereço de 1 tonelada (Castelo de Cartas) (1969) – placas de chumbo
 Artista: Richard Serra
 Fonte: <http://www.pbs.org/art21/slideshow/?slide=638&artindex=148>

Obra: Peça Moldada (1969) – Chumbo
 Artista: Richard Serra
 Fotografia de Peter Moore
 Fonte: KRAUSS, 1998, p.294

No **Brasil**, de acordo com as discussões de Farias (2002, p. 17)), sob o **grande guarda-chuva denominado arte contemporânea, vamos encontrar artistas, das mais diversas gerações, criadores de obras que vão desde as raízes modernas até as que aquelas que rompem com seus cânones**. No entanto, o autor, ao fazer o recorte na arte contemporânea, seleciona apenas artistas que iniciaram as suas trajetórias a partir do final dos anos 60⁷⁶. Neste período, produzir arte constituía-se em atuar na expansão do

⁷⁶ Período marcado pela contestação estudantil e da classe trabalhadora. Entre estes o chamado “Maio de 68” ocorrido em Paris, na França. “Os acontecimentos em Paris fazem parte de um movimento maior de contestação que ocorre em vários países do Ocidente, como Alemanha, Itália, Bélgica, Holanda (Países Baixos), Suíça, Dinamarca, Espanha, Reino Unido, Polônia, México, Argentina e Chile. Jovens e trabalhadores protestam contra a situação do pós-guerra, as guerras e as ocupações imperialistas. Nos Estados Unidos, por exemplo, os jovens opõem-se à Guerra do Vietnã e fazem manifestações do movimento hippie. Nas críticas, de modo geral, existe uma mistura de radicalismo político e irreverência, que acusa tanto o capitalismo como o socialismo. *No Brasil há manifestações estudantis contra o Regime Militar de 1964 e a reforma universitária proposta pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1967, que adota o modelo norte-americano de educação*”. Temos também Brasil, no final dos anos 60 início dos 70, o Movimento Tropicalista, cujo nome é inspirado na obra “Tropicália” do mestre Hélio Oiticica montada numa exposição no Museu de Arte Moderna

objeto artístico, seja na apropriação de coisas e imagens do cotidiano ou nas transformações cada vez profundas, expressidas em obras cada vez mais complexas do ponto de vista conceitual. Obras cada vez mais preocupadas com o plano intelectual dos espectadores do que com suas retinas (idem, p.18).

Neste período, a arte apostou numa relação mais próxima com o público, e para tal foi estratégico o revigoramento do binômio arte-política, segundo Farias (idem).

A arte estava duplamente preocupada em efetuar a crítica de um país que se urbanizava avassaladoramente e em romper com o amordaçamento coletivo da expressão promovida pela ditadura militar, instituída por meio de um golpe em 1964. Foi em nome disso que as obras abertas à manipulação chegaram aos museus e galerias junto com a busca de lugares alternativos e de outros materiais e suportes expressivos: um fluxo de novidades que punham em xeque a natureza e o papel da arte, de seu circuito, do aparato institucional que a legitimava e a veiculava (FARIAS, 2002, p.18).

Entre os artistas selecionados por Farias (2002) encontramos **Waltercio Caldas** (1946 -) e **Nelson Leirner**⁷⁷ (1932 -). Como indicamos na abertura desse capítulo ao trazermos a imagem da obra “Fios de Lã” de Caldas, ele é um **obreiro do silêncio e do vazio**, sendo que muitas de suas esculturas beiram a invisibilidade. Suas **esculturas** são **criadas** freqüentemente com **material polido, cromado, fios de náilon, espelhos, vidros, aço, transparências**.

As transparências de suas formas, sua elegância, contrastam com a incompletude ou a virtualidade que comumente sugerem. Ou seja, comumente elas se apresentam estabelecendo situações tensas e não na forma de uma simples ocupação do espaço. As esculturas de Caldas são, segundo sua própria definição, “**instantes escultóricos**” e talvez este seja um dos nomes mais adequados, diz Farias (idem, p.31). O crítico de arte ainda

no Rio de Janeiro em 1967 e que, pouco tempo depois, emprestaria o nome para a composição de Caetano Veloso (NAPOLITANO & VILLAÇA, 1998).

⁷⁷ Entre mais de vinte nomes selecionados por Farias (2002), optei em tratar aqui de apenas de dois artistas. Os motivos que me conduziram a estes nomes estão diretamente relacionados com o trabalho de campo realizado, o qual detalharei mais adiante. No entanto, indico que a escultura “*A grande parada*” de Nelson Leirner aparece no livro “Escultura Aventura”, e que chamou a atenção das crianças. Já Waltercio Caldas emerge no momento em que trabalhei com as crianças esculturas de gelo onde, entre as imagens apresentadas a elas, estava a reprodução da imagem fotográfica da sua obra “*Dado no gelo*” (1976). Outra artista brasileira que vamos abordar no terceiro capítulo é Amélia Toledo e que não se encontra na seleção feita por Farias. No entanto, a sua presença é fundamental dentro da trajetória de nossa investigação.

chama atenção para o modo como a escultura de Caldas “**trabalha no limite do corpo, no limite da fisicalidade. Mais um pouco e ela não existe**” ⁷⁸(FARIAS, 2005). Estas colocações de Farias sobre a obra de Caldas, me faz questionar se também **não poderíamos assumir as estruturas criadas com as bolinhas de sabão e soltas ao ar pelas crianças como “instantes escultóricos”**⁷⁹, se a percebermos como estruturas que trabalham também no limite da fisicalidade e no limite do corpo?

Ao iniciar a discussão da obra de Nelson Leirner, Farias (2005, p.63) nos remete a

S/ título (1994) – Aço inoxidável

Artista: Waltercio Caldas

Fotografia de Wilton Montenegro

Fonte: <http://www1.uol.com.br/bienal/23bienal/paises/ppbr.htm>
<http://www1.uol.com.br/bienal/23bienal/paises/ppbr.htm>

questões referentes à tradição e que estão imbricadas com o fazer artístico de Leirner. De acordo com Farias, para os herdeiros de toda e qualquer tradição, quanto maior for a separação no tempo&espaço, maior será o risco de que essa tradição se perca, se despedace, e

que ocorra o apagamento de seus contornos. Imagens ícones como a Mona Lisa e a Santa Ceia, a Quinta Sinfonia de Beethoven, as tragédias de Shakespeare entre outras, ao mesmo passo que atravessam as culturas enquanto estandartes, sucumbem ao se multiplicarem em pôsteres, tapetes, vestuários, na claustrofobia dos espaços coletivos – elevadores, salas de espera -, no dramatismo descartável das telenovelas. Mas, para Leirner é “justamente na distância que as tradições se reinventam e se fundem ao corpo das culturas” e à sua maneira ele investiga o que “resulta das tradições quando estas batem com seis costados no Brasil” As suas obras concentram um hibridismo “situadas na fronteira indecisa que separa da alta cultura o rol dos objetos e das expressões comuns” (idem).

É aí é de fato muita a matéria de seu interesse: do sublime ao sórdido, o artista apresenta, quando não precipita, o entrechoque entre diversas e requintadas tradições expressivas – a cultura simbólica produzida pelas incontáveis etnias, adensadas por seus imprevistos cruzamentos, que vicejam no vasto território do nosso país. Nelson rastreia seus pontos em comum, opera subversões e deslocamentos no âmbito da linguagem visual e de seus suportes (FARIAS, 2002, p.83).

⁷⁸ Grifos meus.

⁷⁹ A proposta de criação de bolinhas de sabão pelas crianças e dentro da perspectiva desta investigação será abordada no Capítulo III, subtítulo: “Eram de gelo, bolinhas de sabão e areia: o efêmero nas esculturas infantis”.

Um das obras mais conhecidas de Leirner é “O Porco” (1966), exposta no 4º Salão Nacional de Brasília. Esta consistia em um porco empalhado no interior de um engradado de madeira e, em sendo aceita para o Salão, Leirner lança através do jornal a discussão em torno do que seria arte⁸⁰. Ao fazer esta pergunta, torná-la pública, sacode, questiona a si, o júri do Salão e a sociedade como um todo se tudo que um artista faz é Arte. Quais seriam as bases, os critérios que levam a aceitação de um porco empalhado como Arte, esses são os questionamentos de Leirner. **“A sua copiosa e paradoxal produção fica valendo como um “trabalho /dúvida em progresso” que poderá ou não ter um valor artístico atribuído a si”**⁸¹ (FARIAS, 2002, p.64).

Obra: O porco (1966) - porco empalhado e caixa de madeira
 Artista: Nelson Leirner
 Fotografia: Romulo Fialdini
 Fonte: http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd_pagina=1985

O questionamento de 66 que Leirner fez (e ainda faz) a si, aos críticos, estudiosos, artistas e a sociedade em geral me parecem ser o um dos pontos centrais da arte contemporânea – e nela a escultura – ao estar buscando sempre investigar a sua natureza, romper com suas próprias descobertas, num movimento contínuo de expansão dos seus limites.

A arte contemporânea nasce como uma resposta à exaustão “dos ensimesmados da arte, com as modalidades canônicas” - pintura e **escultura (...)** e tem como definição, **ser algo em processo**; “algo que mesmo na qualidade de desdobramento de influentes genealogias, não se limita a reproduzi-las com subserviência. Ao contrário, **nega-as expandindo seus limites ou confrontando seus princípios normativos**; assume caminhos e formas que elas não prescreverem ou que o fizeram como um impedimento (FARIAS, 2002, p.26)⁸².

⁸⁰ Ao comentar esse episódio da sua carreira artística, Leirner diz que: “(...) através do Jornal da Tarde, que era o único jornal que nos apoiava, coloquei a foto do porco na 2ª página com a pergunta: o artista Nelson Leirner gostaria de saber por que o júri do Salão de Brasília aceitou um porco como uma obra de arte”. E aí começou a polêmica. Por que a polêmica? Porque o júri se manifestou. A isso eu chamo de happening da crítica, pois, durante alguns meses, os jornais ficaram publicando artigos com relação ao júri, atacando uns aos outros, enquanto meu trabalho ficou apenas como pano de fundo, foi até esquecido. Mas eu fiquei com este estigma do porco durante alguns anos, tido como “o porco do Leirner” (risos). E aí saiu numa lista das “10 coisas de maior mau gosto” e acabou virando pergunta de vestibular...” (WIE, s/p, 2006).

⁸¹ Grifos meus.

⁸² Grifos meus.

Obra: O Grande Combate (1985)
 imagens de santos, divindades afro-brasileiras, bonecos infantis e
 réplicas de animais
 Artista: Nelson Leirner
 Fonte: http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd_pagina=1985

A escultura em âmbito nacional e global, nos anos de 1970 e com uma intensidade cada vez maior, busca desarticular preceitos

formais e convencionais abrindo-se para o uso de materiais dos mais diversos possíveis como: objetos descartáveis, pares elétrico-eletrônicos, têxteis, ready-mades, materiais altamente degradáveis. Ela passa a desestetizar o objeto tridimensional e não prima pelo “tempo histórico de forma linear, isto é, ela **funde, passado e futuro** numa só obra, após retirar citações e segmentos da história da arte”. Assim, **o escultor** se percebe **livre** para compor **escolhas e procedimentos** individuais. Para Daisy Peccinini, esta estratégia abarca o emprego de todos e quaisquer meios e materiais, movimento decisivo da escultura para uma autonomia e licença ilimitadas. “Neste sentido a subversão da ordem dos materiais em outro sistema de relação revela outras realidades e abre percepções inumeráveis” (*apud* LEITE, 2006, s/p.).

Considerando os aspectos acima levantados temos então, como **característica geral da escultura contemporânea, a diversidade**. Atualmente **há uma infinidade de modos de se pensar o espaço, de se pensar a escultura**⁸³. “O conceito de escultura foi tão testado e expandido”, que se irrompeu. E entre os seus estilhaços emergiram diferentes modalidades e o conceito de instalação. Esta por sua vez, “já não é uma peça que vemos de fora, como a escultura tradicional. A instalação é uma escultura em que se entra, que envolve vários sentidos: olfato, visão, tato. É uma sensação de sinestesia⁸⁴”, diz Farias (2005, s/p.).

A escultura contemporânea nasce incorporando uma densa gama de referências e cria novas maneiras de exprimir os devires contemporâneos. Ela questiona “a falta de sentido, o nonsense, daquilo que se produz e se consome (...) dá a fruir beleza e ridículo” e nunca se esgota na contemplação. Ela nos coloca questões sobre a estética dos objetos industrializados, sobre reprodutibilidade, a indefinição dos limites, a complexidade dos sistemas de criação e as idiosincrasias dos valores (ZORDAN, 2006 s/p.).

⁸³ Um dos grupos em que tive a oportunidade de conhecer e trabalhar mais de perto essa diversidade de se pensar e conceber o espaço e a escultura foi o “*Perdidos no espaço: formas de pensar a escultura*”. Grupo vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre e é coordenado pelos professores Dra. Maria Ivone dos Santos e Dr. Hélio Ferverza. Alguns trabalhos e pesquisa do grupo podem ser encontrados no site: <http://www6.ufrgs.br/escultura/>.

⁸⁴ Quer dizer o cruzamento de sensações, a combinação de sensações diferentes *numa só* impressão e que varia de acordo com os sujeitos e suas relações no tempo&espaço.

A arte contemporânea “de hoje” – e nela as diferentes modalidades da escultura – nos faz questionar o que nos é (ou parece) familiar; a nos estranhar no tempo&espaço. É capaz de deflagrar em nós sensações de **vertigem e tensão** como “Lunar” (2002-3) de Regina da Silveira e “Logradouro” de Marcos Chaves (2005)⁸⁵ que desestabilizam nosso eixo de equilíbrio **retirando nossas referências espaciais** ao cobrir paredes, chão e teto com fitas listadas. São obras que buscam criar contextos, situações, relações que **desconstroem percepções, imagens abrindo caminho que para novas emergem**. E mais, **brincam e nos chama para brincar-criar** com o emprego da mais “pura das tecnologias”. Um exemplo disso é a obra “Op-Era Haptic” (2005) de Rejane Cantoni e Daniela Kutschat⁸⁶ que nos convida a realização de nossa própria criação artística virtual – a obra dentro da obra. Tal criação se dá no momento em que o visitante calça luvas específicas ligadas a uma interface⁸⁷ e, ao fazer movimentos no ar, os desenhos virtuais (linhas coloridas) aparecem a sua frente.

Obra: Lunar (2002-3) Vídeo digital
 Artista: Regina da Silveira
 em colaboração com Ronaldo Kiel; Produção e realização: Olhar
 Periférico; Trilha sonora original: Rogério Rochlitz
 Foto: João Musa
 Fonte: Catálogo da Mostra HomoLudens: do faz-de-conta à vertigem.

Obra: Logradouro (2005) fitas listadas
 Artista: Marcos Chaves
 Fonte: Catálogo da Mostra HomoLudens: do faz-de-conta à vertigem

Após esse panorama da escultura moderna e contemporânea, gostaria de convidar o(a) leitor(a) a retornar ao contexto da **V Bienal do Mercosul** – uma vez que já a anunciei no início desse capítulo - e as escultoras ali reunidas, especificamente as reunidas nos Armazéns do Cais do Porto de Porto Alegre, e **as experiências estéticas das crianças** nos seus encontros com algumas dessas obras⁸⁸.

2.2. Crianças brincando no universo da escultura: um primeiro olhar

⁸⁵ Obras apresentadas na exposição “HomoLudens: do faz-de-conta à vertigem”, no Itaú Cultural – SP (2005-6). Com a curadoria de Denise Mattar – a qual agradeço a atenção, o material cedido e as trocas via e-mail -, foi uma exposição que procurou mostrar a relação do jogo e da arte, reunindo um conjunto de obras brasileiras que iam do início do século XX aos dias atuais.

⁸⁶ Essa obra também integrou a seleção apresentada na exposição “HomoLudens: do faz-de-conta à vertigem” no Itaú Cultural -SP (2005-6).

⁸⁷ Um aparato que não deixa de ser um jogo ou um brinquedo.

⁸⁸. Agradeço a professora Mirian Celeste Martins pela indicação da necessidade da inclusão artista brasileira Lygia Clark desta artista neste levantamento. No entanto, não consegui ao longo da escrita final da tese, aprofundar a leitura sobre a obra desta artista o que me impede, neste momento, de construir um texto consistente e adequado de seu trabalho. Com certeza, esta é uma das questões que ficam para os próximos estudos e publicações.

*Escultura
Sonho
Brincadeira
Um jogo poético no espaço imaginário de cada um!
Elvira Almeida⁸⁹*

A entrada no universo das relações das crianças com as esculturas me permite abrir uma discussão que é (ou pelo menos deveria ser) central à educação e, em particular, às crianças nos contextos de Educação Infantil. Refiro-me aqui, as experiências estéticas das crianças no campo da arte.

Uma proposta Pedagógica voltada para a infância – mas não restrita a ela, uma vez que falamos em desenvolvimento humano – e que compartilhe da concepção de que as crianças são capazes de “pensar não meramente no interior dos sistemas cognitivo e social existentes, mas além deles ou mesmo contra eles” não pode perder de vista em seus itinerários pedagógicos as experiências estéticas no campo da arte. No entanto, chamamos a atenção para fato de que colocar a experiência estética, os processos imaginativos e ainda, associados à escultura, como uma preocupação da Pedagogia é contrapor-se a uma tradição normativa da experiência humana presente neste campo, pois uma das características da experiência estética é que ela não pode ser definida ou atingida normativamente e a tradição pedagógica busca a normatização de vivências, de atitudes, valores e visões de mundo.

Refletindo sobre as **condições favoráveis à imaginação**, Girardello (1998, p. 102) coloca a **fruição estética**, “**especialmente o contato profundo da criança com a literatura e a arte⁹⁰**” como uma destas condições. Nesta direção, a referida autora apresenta os estudos da filósofa Maxine Greene, para a qual o envolvimento dos pequeninos com a arte seria “o melhor antídoto contra o “congelamento do pensamento imaginativo” causado muitas vezes pelo “bombardeio de imagens da divindade da Comunicação Tecnológica”” (idem).

Leite (2001), ao investigar as relações construídas entre as crianças, os objetos artísticos e as experiências estéticas, chama a atenção para o fato de que: estarmos diante de uma obra de arte, por si só, não garante uma experiência estética, observação esta, também defendida por Maxine Greene (*apud* GIRARDELLO 1998, p.102). Para

⁸⁹ ALMEIDA, Elvira. *Arte Lúdica*. SP: EDUSP, 1997.

⁹⁰ Uma argumentação que busquei ter sempre presente na organização das proposições artístico pedagógicas com as **crianças da creche**, as quais relatarei mais adiante.

Leite, a experiência estética demanda uma espécie de “contemplação ativa”. Uma contemplação onde

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 de 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 (LEITE, 2001, p.24).

No intuito de garantir o envolvimento necessário à experiência estética - à contemplação ativa – das crianças, Girardello (1998, p. 103) expõe que, para Greene, é

necessário que ela (a criança) receba um estímulo **delicadamente equilibrado** que tanto a leve a “prestar atenção as formas, padrões, sons, ritmos, figuras de linguagem, contornos, linhas”, como também, **que a libere para construir o significado particular que as obras possam ter para ela**⁹¹.

Construir estímulos que garantam as experiências estéticas infantis com a escultura configura-se atualmente **um dos desafios** do professor da infância e de uma Pedagogia da Educação Infantil. Elvira de Almeida (1997, p.42), no poema que abre este subtítulo e que apresenta suas obras, coloca em cena a linguagem escultórica e o brincar entrelaçados pelo sonho, pelo jogo poético e pelo imaginário. Desta forma, acreditar e possibilitar o sonho, o devaneio, o poético, o imaginário entre as crianças nos seus encontros com a Arte parece ser um início para a criação e instauração de **contextos, propostas pedagógicas delicadamente equilibrados às experiências estéticas** e assim, ao pleno desenvolvimento do humano.

⁹¹ Grifos meus. O que está em evidência aqui é a *construção de mediações pelos adultos à acessibilidade e apropriação dos objetos culturais* como os brinquedos, obras artísticas e a *cultura de forma ampla pelas crianças*. Mediações que não pendam nem para o dirigismo nem para o “abandoneísmo”, como pontua Perrotti (2005), mas sim dialógicas, onde haja garantia de apropriações coletivas e singulares, criações e (re)significações culturais. *Mediações estas que se configuram como indispensáveis de serem analisadas nos processos de socialização infantil.*

Mas de que forma se dá, como se desenvolve a experiência estética entre as crianças e as esculturas? Para essa discussão, apresento algumas passagens das crianças pequenas entre as esculturas contemporâneas na Bienal do Mercosul⁹², um

Obra: S/título Artista: Carlos Farjado - Brasil Foto: ARO. V Bienal Mercosul - Porto Alegre - RS, 2005

espaço&tempo no qual reinou um discurso escultórico⁹³.

Diário de campo (escrito). 03 Novembro de 2006.

*Uma menininha de 1 ano e 3 meses visita a Bienal na companhia de seus pais. Ao ser colocada sobre a superfície lisa e espelhada da obra de Carlos Farjado, imediatamente olha para o chão e percebe sua imagem refletida. Fica parada olhando atentamente! **Parece estar insegura, estranha o ambiente!** Após alguns minutos, incentiva pelo pai que conversa com ela sobre o reflexo, passa a pequena mãozinha da filha suavemente sobre a superfície. A menina começa a andar vagarosamente olhando para o seu reflexo no chão. Em alguns momentos para, olha para os pais e sorri, retomada sua caminhada olhando sempre para o seu reflexo no chão. O difícil **no final** foi tirá-la daquele espaço&tempo, pois ela já se aventura a correr numa divertida **brincadeira com o seu reflexo.***

Essa mesma garotinha, ao ver a obra de Mariela Lea, diz com assombro:- “Urso! urso”⁹⁴!

⁹² Lembro que da totalidade da Bienal, estou focando somente as obras expostas nos Armazéns do Cais do Porto, reunidas sob o título “Da escultura à Instalação”. Esse recorte aconteceu, por exemplo, pelo cancelamento da ida das crianças de instituições públicas de educação infantil no dia em que eu havia marcado para acompanhá-las (fotografar) junto com os monitores(as) do espaço Santander Cultural que também abrigava parte da Bienal. Vale dizer que esse cancelamento, como de outros que soube, ocorreu pela falta de transporte gratuito para as crianças e seus professores visitarem a Bienal. A organização da Bienal dispunha de dois ônibus para o transporte gratuito dos estudantes. Entretanto, a demanda foi tanta que muitos grupos, mesmo já agendados, não puderam ser atendidos. Considerando o baixo poder aquisitivo das famílias da grande maioria das crianças que freqüentam o sistema público de ensino de nosso país, o custo de um transporte particular é impossível. A relação número de transporte X número de visitantes deve ser encarado com maior atenção pelos organizadores destes eventos.

⁹³ Falo aqui em estratégia no sentido de procedimento metodológico para análise dos dados da pesquisa de campo. Isto porque, quando fotografava, observava, escrevia e conversava com as crianças, com os adultos que lhes acompanhavam, com os(as) mediadores(as) já pude perceber certos indícios de como as crianças se relacionavam com as obras. No entanto, só olhar afastado do “turbilhão” de movimentos, expressões, falas, cheiros, músicas... o distanciamento, o diálogo com as imagens e o vivido possibilitou a seleção de imagens que apresento aqui.

Obra: Objetos Parcelares
 Artista: Mariela Lea - Chile
 Foto: ARO, 2005.
 V Bienal Mercosul - Porto Alegre
 -RS, 2005
 Armazém do Cais do Porto

Os encontros das crianças com as esculturas na Bienal parecem ter acontecido sempre pela via da descoberta, da exploração como quando ganham um brinquedo novo. Mesmo quando essa exploração sensorial e imaginativa acontecia sob os protestos dos seguranças e mediadores da Bienal. As obras, aos olhos das crianças eram simultaneamente, um objeto-escultórico e um brinquedo, com o qual buscavam transgredir a ordem expositiva do não tocar – o caso da obra de Sérgio Meira (nas fotografias acima e abaixo) - e com elas brincavam, nem que por alguns minutinhos. Algumas dessas brincadeiras incorporam os seus próprios brinquedos industrializados que elas carregam consigo pela Bienal.

Artista: Sérgio Meira - Uruguai
 Foto: ARO, 2005.
 V Bienal Mercosul - Porto Alegre -
 RS, 2005 - Armazém do Cais do
 Porto

Artista: Sérgio Meira - Uruguai
 Foto: ARO, 2005.
 V Bienal Mercosul - Porto Alegre - RS, 2005 - Armazém do Cais do Porto

A atividade imaginativa que as crianças estabeleceram com os objetos escultóricos, pode ser compreendida através da “noção de transparência imaginativa” desenvolvida por Eva Brann (*apud* GIRARDELLO, 1998, p.99). Para Brann há um tipo de **atividade imaginativa na qual a percepção e a imaginação coexistem** na qual percebemos o mundo

⁹⁴ Registro de Campo da minha visita a V Bienal do Mercosul, Porto Alegre. 04/11/2006. Tanto para fotografar as crianças, como para usar as imagens na pesquisa conversei com elas e/ou com seus responsáveis no momento em que fazia a fotografia.

ao nosso redor com os “olhos abertos e simultaneamente projetamos sobre ele as cenas interiores do nosso olho mental”, como numa “**dupla visão**” ou como ela sugere, num “**palimpsesto pictórico**” (idem). Ou seja, as crianças vêem a obra e outras imagens ao mesmo tempo, como sobrepostas. Essa concepção nos ajudará mais adiante, a discutir a relação das crianças da creche – grupo infantil foco da pesquisa – com as esculturas.

As relações que as crianças estabeleceram com as esculturas na Bienal apresentadas aqui, eram compostas por objetos que já lhes eram familiares – como os bonecos de pelúcia recheados de fibra de Mariela Lea, o vaso sanitário usado por Sérgio Meira –, eles são apresentados dentro de **novas configurações, rompendo com as composições, situações e dimensões habituais**. São “novos objetos” estéticos tridimensionais com os quais as crianças se relacionaram, brincaram. Para Walter Benjamin, **a intensidade da experiência visual e imaginativa das crianças tem relação com a novidade e do que ela vê pela primeira vez**, como se pode evidenciar na passagem “Notícias de uma Morte” (1995, p.89).

Nesta perspectiva, **afirmo o procedimento desenvolvido na pesquisa em levar às crianças** que participaram de forma mais constante desta pesquisa – ou seja, as que estavam na creche – **a também verem esculturas, formas, cores, histórias e materiais que ainda não conheciam a fim de intensificar as suas experiências visuais, perceptivas e imaginativas, sua “dupla visão”**.

Mas o que as crianças na creche estão tendo em termos de experiências visuais e imaginativas em relação à linguagem da escultura? O que elas já conhecessem sobre a linguagem da escultura?

CAPÍTULO II

[...] nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos - pedras, plastilina,

madeira, papel. Por outro lado, ninguém mais sóbrio em relação aos materiais do que as crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúne em sua solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras.

Walter Benjamin

1. Na creche: o que as crianças estão criando&imaginando?

1. 1. Entre gatinhos, porquinhos, cavalinhos-de-pau

Diário de campo (escrito): 04 de Outubro de 2005.

Hoje tive a primeira conversa com os professores diretamente responsáveis pela organização do trabalho pedagógico com as crianças que compõem o grupo V, exatamente no primeiro dia de greve da categoria do magistério municipal de Florianópolis. Mesmo que esta se apresente, a princípio, como uma greve por tempo indeterminado, resolvi em comum acordo com os professores, não adiar tal encontro. Assim, conversamos dentro da própria instituição, local onde os(as) professores(as) se reuniam antes das manifestações públicas do movimento grevista.

[...]

*Os(as) professores(as) colocaram em evidência o trabalho que estão desenvolvendo com as crianças, em particular, a criação de um objeto tridimensional, ou como eles mesmo disseram, um “brinquedo-gatinho”. Criado a partir de materiais recicláveis e que, segundo estes, serviria como brinquedo e como base para a distribuição de guloseimas na comemoração do Dia das Crianças na creche. De acordo com as explicações dos(as) professores(as), **o planejamento pedagógico voltado à criação desse brinquedo-gatinho partiu da solicitação das próprias crianças ao verem os três gatos criados***

Gatinhos, objetos decorativos da sala, criados com material reciclável pelos professores.
Fotografia: ARO, 2005.

pelos professores e que estão à mostra em uma das estantes da sala, com a finalidade primeira de decoração da sala do Grupo V.

O brinquedo-gatinho ganha forma tendo como base uma garrafa plástica (tipo pet) preenchida com areia (com a finalidade de fazer peso evitando que a garrafa caia com facilidade) que constitui o corpo do gatinho. A cabeça deste é criada a partir de uma bola de papel jornal fixada no gargalo da garrafa. Ao final, a estrutura será papietada⁹⁵ e pintada, disseram os professores. Na continuidade do trabalho planejado, as crianças iriam decidir coletivamente o que, como e de que forma seria construída uma espécie de bolsa, mochila ou sacola a ser fixada nas costas desse “bichano”, que serviria então para os doces.

*É possível evidenciar nas falas destes professores **uma preocupação para que no planejamento pedagógico a criação de objetos artísticos agregue as idéias das crianças ou parta das indicações, dos interesses das crianças.** Nesta direção, estamos inclinados, neste momento, a dizer, que as idéias das crianças são de certa forma incorporadas nas propostas organizadas pelos professores para elas. No entanto, me parece que devemos olhar com mais atenção para as formas como as idéias de as crianças são incorporadas e como aparecem no processo de criação de suas produções artístico-culturais. Ou seja, **quais as efetivas possibilidades das crianças criarem, por exemplo, um brinquedo-gatinho no qual possam ir incorporando os seus processos imaginativos seja no formato, nas cores, nos processos de estruturação do corpo do bichano? O que este processo de criação e produto “final” - o brinquedo-gatinho - pode nos dizer sobre a produção, a participação, o envolvimento das crianças na criação de propostas pedagógicas envolvendo a criação de objetos artísticos tridimensionais no contexto da creche?***

*Falando ainda sobre as construções presentes na sala do grupo V, os professores reafirmaram que o que lhes interessa ao pensarem em proposições pedagógicas para as crianças em diferentes linguagens, **é saber o quê as crianças querem e podem construir para brincar.** Nesta direção, os(as) professores(as) chamam minha atenção para uma casinha presente num dos cantos da sala e que vem sendo confeccionada pelo grupo. Segundo suas falas, as crianças sugeriram a construção de uma*

⁹⁵ Papietagem é uma antiga técnica de confecção de máscaras para o teatro. Diversas camadas sobrepostas de jornal e cola caseira (grude) são coladas sobre uma base qualquer produzindo uma estrutura firme depois de seca. A técnica da papietagem se aperfeiçoou com o tempo, servindo não apenas para a confecção de máscaras, mas para o feitiço de qualquer objeto, desde formas simples de uma só face como a papietagem de pratos até formas mais complexas que devem ser papietadas dos dois lados e depois unidas, como esculturas. O jornal deve ser rasgado em pequenos pedaços sem o uso da tesoura para a melhor junção das fibras. Qualquer objeto pode ser usado como forma, depois subtraídos da máscara. Mas podemos usar também uma estrutura permanente feita de papelão, plástico, madeira, etc. Outras informações estão disponíveis no site: <http://www.dejore.com.br/esculturas/>

casinha para poderem brincar dentro da sala, uma casinha que lhes permitisse entrar, sair, brincar dentro dela.

Assim, hoje encontro na sala uma casinha construída também com materiais reciclados (caixas de leite, papelão e cabos de vassoura) e a

Casinha criados com material reciclável pelos(as) professores (as) e crianças
Fotografia: ARO, 2005.

técnica da papietagem, neste caso, com papel pardo (Kraft). Chama a atenção os detalhes do acabamento, a possibilidade de visualização das formas das caixas que formam a estrutura da casa que com a técnica de acabamento, nos lembra muito os tijolos das nossas construções em alvenaria. No entanto, os(as) professores(as), ao falarem da criação desta casinha, colocaram a seguinte questão: - “Será que era esse o formato de casa que as crianças imaginaram quando solicitaram uma casa”? Na continuidade da nossa conversa esta questão é retomada por um deles: - “Mas nós (professores(as)) também não sabemos fazer outra estrutura de casa, nos falta habilidade para as artes, assim como materiais diversificados que pudessem nos favorecer a criação de outras formas, até de outras casas”.

As reflexões dos professores, quanto à arquitetura da casa criada, parecem indicar uma preocupação com a diversidade de “formas” que apresentam às crianças, com a não padronização destas, com seus limites (enquanto professores) de talvez não estarem de fato conseguindo tornar materialmente concretas as formas, a arquitetura engendrada na imaginação das crianças referente à criação da casinha. Uma reflexão que vem intimamente associada a sua “habilidade para as artes” e a diversidade de materiais de que dispõem.

Após o término do movimento de greve dos professores (porém, não da luta por políticas públicas voltadas para uma educação de qualidade), pude acompanhar dois momentos junto com as crianças de uma de feitura do brinquedo-gatinho dentro da proposta da oficina de construção de brinquedos⁹⁶.

Diário de campo(escrito). 04 de Outubro de 2005.

⁹⁶ No período em que o brinquedo-gatinho estava sendo confeccionados pelas crianças, nós ainda estávamos em processo de negociação das condições do desenvolvimento do trabalho de campo. Ou seja, mesmo já tendo o aceite dos professores, aguardávamos o aceite para a realização da pesquisa na instituição por parte da Secretaria de Educação do Município, bem como acerto dos dias e horários em que permaneceríamos no grupo e como faríamos as primeiras conversas com as crianças e seus familiares. Mesmo assim, fui procurando, quando possível, coletar informações e registrar o que via em termos de produções artístico-culturais das crianças dentro da instituição.

Hoje tive a oportunidade de entrar na sala do grupo V quando, pela primeira vez, pude acompanhar e participar um pouco da feitura do brinquedo-gatinho. Na ocasião, horário do parque das crianças, encontrei a seguinte configuração na sala: 4 meninos atentamente brincando com pequenos carrinhos sobre o tapete da sala; 8 crianças trabalhando juntas na construção do brinquedo-gatinho e as demais crianças do grupo brincando no parque (uma vez que a porta da sala e as suas janelas dão para uma parte do parque da instituição, é possível acompanhar o movimento das crianças neste espaço, mesmo se estando dentro da sala). Sobre a mesa onde as crianças trabalhavam na criação dos brinquedos-gatinhos era possível ver algumas estruturas do que seria o tal brinquedo. Um os(as) professores(as) estava, no momento em que entrei na sala, fixando algumas cabeças (pequenas bolas feitas de papel jornal) sobre as garrafas plásticas dispostas sobre a mesa.

De acordo com um os(as) professores(as), o trabalho estava difícil de ser realizado. Isto porque, as crianças estavam com dificuldades para aguardar de forma calma, tranqüila até o momento em ele poderia auxiliar a fixação da cabeça do gatinho na estrutura (garrafa plástica) de cada criança. Assim, as crianças que teriam a montagem da cabeça de seu brinquedo-gatinho mais para o final estavam se dirigindo para o parque onde se encontrava o outro professor do grupo. Este mesmo professor fixava então as bolas de jornal sobre o gargalo da garrafa com fita adesiva e iniciava a papietagem, pois segundo ele, algumas crianças tinham dificuldade em executar esta primeira etapa da papietagem, depois não tinha problemas.

Aproveitei minha entrada na sala naquele dia para registrar a presença de outros brinquedos construídos pelos professores (do período vespertino) e pelas crianças nas oficinas. Um deles, o “cavalinho de pau” já se encontrava acabado e, segundo os professores, as crianças já brincavam com eles pela creche, em especial na hora do parque⁹⁷.

Outro brinquedo em construção que chamou minha atenção foram os porquinhos que, segundo o modelo presente na sala, teriam dupla funcionalidade: a de um bichinho para as crianças brincarem livremente e a de um cofrinho de moedas. Este brinquedo vinha sendo desenvolvido pelas crianças sob orientação das professoras do período vespertino, sendo que a maioria das estruturas principais do corpo desse brinquedo estavam dispostas num fio dentro da sala, indicando o procedimento empregado na secagem do processo de papietagem do balão usado como base para criação da estrutura

⁹⁷ Logo que começamos a acompanhar o grupo de crianças na creche, as professoras deixaram as crianças levarem seus cavalinhos de pau para casa.

principal do brinquedo. No entanto, encontrei alguns desses porquinhos-brinquedos já prontos na prateleira da sala, o que imediatamente me levou a indagar: por que alguns já se encontravam prontos, outros em fase adiantada de construção e muitos ainda no que eu chamaria de 1ª. fase: a papietagem?

Diferentes estágios do processo de criação de porquinhos e gatinhos expostos na sala do Grupo V.
Fotografia: ARO, 2005.

Na semana seguinte, ao retornei à instituição e deparei-me novamente com os brinquedos-gatinhos, agora em uma fase mais adiantada da produção se consideramos o modelo do qual partiram e que ainda estava exposto sobre o balcão da sala e, mais uma vez, a série de balões pendurados e pouca modificação no que já havíamos registrado em relação aos brinquedos-porquinhos na estante. Este fato me levou a conversar com as crianças a respeito.

Diário de campo (escrito). 10 Outubro de 2005.

Alessandra – De quem são estes porquinhos (referindo-me ao que estão dispostos sobre o balcão da sala)?

Raiane – São nossos!

Alessandra – É difícil fazê-los?

Raiane – Não, é bem parecido com o gatinho... põe papel, passa cola e papel...depois seca e daí pinta e deu!

Luiza – O meu tá aqui! (indica para um dos balões que estão pendurados)

Alessandra – E quando você irá pintar o seu?

Luiza: - Eu não sei!

Alessandra – Por quê?

Luiza – Mas tem que fazer junto com mãe.

Alessandra – Como assim?

Raiane – A mãe da gente vem aqui na creche com a....(diz o nome da professora da tarde) é que é pra gente fazer junto, mas a mãe dela não vem.

Diferentes estágios do processo de criação de porquinhos expostos na sala do Grupo V.
Fotografia: ARO, 2005.

Como não tinham ficado muito claras as colocações das crianças, uma vez que não me explicitaram as razões pelas quais a mãe deveria estar presente na feitura do porquinho-brinquedo, procurei as professoras do período vespertino a fim de obter maiores informações. Na conversa que tive com as mesmas, elas explicaram que a idéia inicial deste trabalho era a de que dentro das oficinas que acontecem uma vez por semana, oportunizar o encontro de pais e crianças na creche e, considerando a proximidade do Dia das crianças, os pais e as mães criariam um brinquedo para seus filhos, no caso, o “porquinho”.

A idéia de possibilitar aos pais a construção de um brinquedo para dar a seus filhos e filhas é extremamente importante e fundamental dentro de uma sociedade marcada pelos anúncios publicitários voltados à aquisição de brinquedos industrializados – em especial no dia da criança e no Natal. Isto porque, um brinquedo criado pelo pai, pela mãe ou ambos poderia reforçar para aquele que o recebe, bem como para aquele o que dá, a dimensão mais íntima de suporte da relação afetiva de que o brinquedo é portador, como coloca Brougère (2004,p.22). No entanto, acenar esta possibilidade para todas as crianças e pais, sendo que efetivamente nem todos pais poderiam participar – em função de suas jornadas de trabalho – parece ser complicado tanto para os pais que iniciam o trabalho e o deixam pela metade, quanto para as crianças que observam alguns pais dando continuidade ao trabalho e assim, vendo o brinquedo do amigo ganhar forma e o seu ainda lá, no início do processo, pendurado no fio dias e dias.

1.2. Fantasmas e robôs entram em cena

Diário de campo (escrito). 27 de Outubro de 2005⁹⁸.

⁹⁸ Esse registro foi lido pelos professores do Grupo V e após discutido comigo.

Os(as) professores(as) do grupo V convidaram os outros(as) professores(as) da instituição para participarem com seus respectivos grupos de crianças da oficina de criação de brinquedos com materialidades recicláveis realizada no parque da instituição nesta manhã ensolarada. É importante colocar que, no início desta semana, o professor do grupo V conversou e mostrou seu planejamento pedagógico a ser desenvolvido junto às crianças para sua colega de sala, explicitando a realização da oficina e, na ocasião perguntou se não deveriam solicitar que as crianças trouxessem mais materialidades recicláveis para a realização da oficina. Segundo o professor consultado, não seria necessário uma vez que na instituição havia sacos de lixos cheios de materiais e o armário onde armazenam este material também estava lotado.

Antes de iniciar a oficina perguntei aos professores do Grupo V se havia alguma indicação junto às crianças do que deveriam estar criando, construindo com os materiais dispostos, uma vez que era, pelo menos no planejamento, uma oficina para a criação de brinquedos. Eles responderam que não, a proposta era que as crianças “criassem livremente”. Quando eles organizam oficinas como estas, a intenção primeira era a liberdade de criação das crianças, sem um tema definido. Para as crianças foi apenas colocado que na manhã de hoje teriam uma “Oficina com sucatas” (nome dado pelos professores) no pátio da creche, para poderem construir o que quisessem.

Para mim, no desenvolvimento desta oficina, ficou difícil perceber quais os critérios empregados pelos professores para a separação e organização do material reciclável, tanto no que diz respeito ao seu armazenamento quanto para sua apresentação às crianças, na direção de uma exploração tátil e visual dos mesmos e/ou como um convite à imaginação de formas, usos, incentivando a escolha cuidadosa do material para suas criações, bem como a preparação do material, especificamente aqui, a limpeza dos mesmos, ou seja, a retirada dos resíduos alimentícios, a secagem de algumas embalagens e talvez a retirada de rótulos, invólucros. Falo isto porque do modo como foram expostos, apresentados no início da oficina, nos pareceu um amontoado de “lixo”, no sentido de que não havia uma valorização do material, da matéria prima com o qual as crianças (e adultos) iriam trabalhar. O que parece ficar separado são tampas de garrafas, canudinhos e rolhas; as caixas independentes de tamanhos, cores, textura ou formatos são acondicionadas juntamente com garrafas pet, embalagens plásticas diversas, latas de diferentes tamanhos. Ressalto que mais da metade do material disposto às crianças nesta oficina era constituído de garrafas pet (coca-cola, guaraná, água mineral) e de caixas do tipo tetra pak (caixas de leite longa vida).

Quanto à organização do espaço para a realização da oficina no parque da instituição, os professores providenciaram a disposição de mesas, bancos e cadeirinhas próximas a

A disposição dos materiais sobre a calçada no início da oficina de construção de brinquedos com material reciclável
Fotografia: ARO, 2005.

As crianças buscando construir brinquedos com garrafas pet, fio, tesouras (sem ponta) **cola colorida**, retalhos de papel crepom.

calçada onde ficaram espalhados os materiais recicláveis. Algumas destas mesas são provenientes das salas das crianças e outras do refeitório da instituição. Em cada conjunto de mesa (4 no total), um ou dois professores ficaram acompanhando e auxiliando o trabalho das crianças. Começamos por relatar o movimento na mesa mais alta, a única que disponibilizava uma pistola de cola quente⁹⁹ e cola colorida para as crianças.

Mesa 1 – Observação individual

No início da oficina a maioria das crianças que ocupavam esta mesa era proveniente do Grupo V, sendo que o professor que acompanhou, do início até o final o trabalho desenvolvido pelas crianças neste local, também era deste grupo. As crianças buscaram as garrafas espalhas pela calçada e imediatamente solicitaram a abertura dos tubos de cola colorida sobre a mesa. O primeiro movimento foi de tentar colar as próprias tampinhas plásticas das garrafas, rolos papel e outros pequenos objetos sobre as garrafas pet com a cola.

Chamou minha atenção um dos meninos do Grupo V, Alysson, que fez várias tentativas, insistindo na idéia de

Fragments do processo de Alysson criando com garrafa pet, tampinhas plásticas de garrafas, cola colorida, caixinhas.
Fotografias: ARO, 2005.

colar as tampinhas sobre a superfície de sua garrafa. Durante algum tempo acompanhamos, sem interromper, o seu movimento, a sua “luta” contra a não aderência do fundo das tampinhas plásticas cheias de cola azul sobre a superfície da garrafa pet. A cada nova tentativa o menino colocava mais força, exercendo uma pressão cada vez maior sobre as tampinhas com uma de suas mãos. Ao perceber que, duas tampinhas param sobre a superfície fica contemplando por alguns segundos a cola escorrendo sobre as laterais da garrafa. Durante todo este processo Alisson não falou com as demais crianças presentes na mesa ou com os professores. Ficou ali totalmente imerso na sua exploração das materialidades, cores e justaposições como se nada mais houvesse ao seu redor.

De repente, o menino sai em disparada na direção aos materiais dispostos sobre a calçada. Rapidamente seleciona uma pequena caixa de papelão de creme dental e um rolinho de papelão. De posse destes objetos, volta para a mesa de trabalho, passando cola, agora de diferentes cores, na superfície da caixa e tenta fixá-la sobre as tampinhas que já estavam na garrafa. Novamente percebe a dificuldade de fixar a caixa uma vez que ao pressioná-la sobre a garrafa acaba deslocando e até

⁹⁹ A disponibilidade de apenas de uma pistola de cola quente para um número elevado de crianças ficou próxima à lembrança que na lista de material didático expedido pelo Departamento de Recursos Físicos e Financeiros da Prefeitura Municipal, pistola de cola quente não consta como material a ser solicitado e adquirido.

Apenas a pistola de cola quente ficou próxima à lembrança que na lista de material didático expedido pelo Departamento de Recursos Físicos e Financeiros da Prefeitura Municipal, pistola de cola quente não consta como material a ser solicitado e adquirido. O menino colocou-se em pé sobre o banco. Ou seja, de cima para abaixo.
Fotografia: ARO, 2005.

derrubando as tampinhas que já havia “colado” sobre a superfície da garrafa. Em nenhum momento o menino solicitou a ajuda de um dos adultos ou de outro colega, nem mesmo do professor que estava auxiliando outras crianças na cabeceira da mesa onde trabalhava. Colocou mais cola colorida sobre a superfície da garrafa e buscou novamente fixar as tampinhas. Neste momento perguntei o que estava construindo:

Alysson - Um avião! Respondeu prontamente.

Interessante perceber agora, a busca do menino na colagem da caixa e do rolinho nas laterais da garrafa. Após novas tentativas de fixação dos objetos, ele acaba colocando cola sobre o papel da mesa onde a garrafa está apoiada e nela fixa a caixa de um lado e do outro o rolinho. Em pé sobre o banco, onde até então estava ajoelhado, olha seu trabalho de cima por alguns instantes. Fica ali, absorvido, quase paralisado olhando as imagens criadas pela viscosidade e pelas cores da cola e/ou pela totalidade da composição criada. De repente, desce do banco e se dirige para a sua sala. Minutos depois, ele sai em disparada da sala, trazendo nos braços um pote transparente cheio de pincéis. Neste momento, me dou por conta de que não havia sobre nenhuma das mesas dispostas no parque – local das oficinas – pincéis e materiais como panos e outros utensílios para pintura. Alysson escolhe um dos pincéis e deposita o pote com os demais sobre a mesa. Posiciona-se novamente de joelhos sobre o banco e começa a pintar a garrafa a partir da cola que escorre pelas laterais desta. Ele fica absorvido neste fazer aproximadamente por 10 minutos, sem conversar com as demais crianças que estão ao seu lado, ficando absolutamente envolvido, absorvido em seu trabalho, no seu problema de forma silenciosa.

Ao acompanharmos a procura de Alysson pela materialização das formas e cores por ele imaginadas, nos parece ser possível identificar o movimento dinâmico e combinatório de processos imateriais (imagéticos) e materiais (da ação da própria criança sobre os objetos e seus resultados, bem como do impulso criador que emana de cada materialidade). Um movimento no qual ambos processos se nutrem, coexistem e se desenvolvem.

Poderíamos dizer que movimento semelhante é exposto por Ítalo Calvino (1990) na sua conferência sobre a “Visibilidade”, na sua obra “Seis propostas para o próximo milênio”. Neste ensaio, Calvino traz a tona experiências pessoais nas quais explicita **a mútua alimentação entre imagem e palavra**, ambas vistas como potencialidades criadoras.

A primeira coisa que me vem à mente na idealização de um conto é, pois, uma imagem que por uma razão qualquer apresenta-se a mim carregada de

significado, mesmo que eu não o saiba formular em termos discursivos ou conceituais. A partir do momento em que a imagem adquire uma certa nitidez em minha mente, ponho-me a desenvolvê-la numa história, ou melhor, são as próprias imagens que desenvolvem suas potencialidades implícitas, o conto que trazem dentro de si (CALVINO, 1990,p.104).

Destaco que o **processo imaginativo da imagem à palavra, e das palavras às imagens** de que fala Calvino, é descrito a partir das suas experiências na infância, quando ficava brincando de imaginar, criar os diálogos dos quadrinhos publicados no *Corriere dei Piccolli*, “cujas cenas interpretava cada vez de uma maneira diferente [...], imaginando novas séries em que os personagens secundários se tornavam protagonistas” (CALVINO, 1990, p.109). Calvino coloca a criação narrativa como integrante da vida de imaginação das crianças e a importância do estímulo narrativo para a imaginação dos pequenos. A dimensão da narrativa, em particular, das **histórias densamente simbólicas**, alimentando e sendo alimentadas pelas crianças e suas criações na linguagem da escultura, será retomada e examinada mais adiante. Por enquanto, é importante pontuar o olhar particular de Calvino sobre essa relação, bem como a sua preocupação com o “dilúvio das imagens pré-fabricadas” com que adultos e **crianças** têm convivido. Sua inquietação é tamanha que chegar a indagar: “que futuro estará reservado à imaginação individual nessa que se convencionou chamar a civilização da imagem”?(idem, p.107).

Retornando a discussão do movimento recíproco das forças imaginárias, Bachelard (1998, p.02) explicita a existência da imaginação formal e da imaginação material e a atuação dessas duas forças juntas, sendo mesmo impossível separá-las completamente. Lembramos que para ele, os elementos materiais fundamentais associam-se aos quatro elementos da natureza, ou seja: a água, o fogo, o ar e a terra. Para Bachelard, uma doutrina filosófica da imaginação deveria antes de tudo se debruçar sobre as relações da causalidade material com a causalidade formal. Um problema, diz ele, que se coloca tanto para o poeta como para o escultor (idem, p.03). Bachelard explicita que “muitas das imagens esboçadas não podem viver porque são meros jogos formais, porque não estão totalmente adaptadas à matéria que vem ornamentar” (idem). Nesta direção, o trabalho de Alysson, com objetos plásticos muito pouco flexíveis, escorregadios sobre os quais a secagem da tinta é lenta para fixar as tampinhas ou caixinhas, cabe perguntar – mesmo

que de forma especulativa – quantas imagens esboçadas por Alysson não puderam viver justamente por não se adaptarem aos materiais/objetos que ele tinha em mãos?

Mesa 1 Observação de um pequeno grupo

Continuação do registro de campo: 27 de Outubro de 2005.

A maioria das crianças presentes nesta mesa de trabalho optou por trabalhar empregando cola colorida e garrafas pet, sem tentar agrupar outros objetos na busca pela construção de uma peça única a partir da união de vários objetos, como buscou o menino que acompanhei e descrevi anteriormente. As crianças ficaram fascinadas com a possibilidade trabalhar com as mãos diretamente sobre a tinta.

O processo e a pintura da garrafa entre estas crianças aconteceram com a exploração inicial de uma cor sobre a garrafa, sendo esta espalhada com as duas mãos ao longo do corpo da garrafa. As crianças cantaram, gesticularam, solicitaram a troca de bisnagas de cores diferentes e a cada nova cor que chega em suas mãos o processo se repetia: cola sobre a garrafa, mãos deslizando suavemente ou bruscamente espalhando, misturando as tintas sobre o suporte plástico. São várias as camadas de cores sobrepostas no suporte pet e espalhadas com as mãos numa mistura de cores que, em geral, acaba compondo uma cor escura puxando em alguns casos para o preto, outros para um tom de marrom avermelhado e em outros ainda, para um verde escuro, dependendo das proporções e cores misturada e, da cor do pet que serve de base para a pintura.

<p>Elizabeth: - Esse é o fantasma de muitos olhos!!! Fotografia: ARO, 2005.</p>

Ao mesmo tempo em que estas crianças trabalhavam com a tinta sobre o pet, o professor que acompanhava o trabalho nesta mesa auxiliava um dos meninos na construção de um “boneco” colando as tampinhas de garrafa com cola quente nos locais indicados pelo menino. Uma das meninas próxima a ele solicitou que a professora também colasse para ela os olhos do seu “boneco”, que mais tarde nos é apresentado como sendo “um fantasma de muitos olhos”, como ela nos disse. Olhos estes compostos por diferentes tipos de tampinhas plásticas. Novamente, percebe-se a importância desse manusear, desse sentir a viscosidade da tinta entre os dedos, nas palmas das mãos quando esta mesma menina nos mostra seu fantasma e solicita, ao ver que estou registrando fotograficamente seu trabalho, que eu faça uma outra foto dela mostrando também a mão que havia criado aquele fantasma.

As fotografias dos materiais de que as crianças dispunham nesta oficina, bem como as formas como estes foram colocados na calçada, evidencia um certo limite e simultaneamente um descuido estético e pedagógico com a questão da diversidade e formas de exposição de materiais oferecidos e da adequação das ferramentas para o trabalho com estes. Na ocasião, fiquei inquieta com a idéia de que, se naquele contexto as crianças já se envolviam plenamente na criação de “brinquedos” - se entusiasmaram, se divertiram, brincaram com formas, narrativas e cores, fizeram surgir aviões com formas que fogem ao padrão e fantasmas de muitos olhos -, o que fariam diante de novos materiais, outras formas de organização de tempos&espaços para a criação?

As imagens das crianças pintando, criando cores na mistura das colas coloridas me remeteram as reflexões de Sandra Richter (2004) sobre a criança que pinta e imagina¹⁰⁰. Ela diz que na produção pictórica as coisas nascem coloridas, pois surgem no mundo pela ação mesma da cor. Segundo ela, o corpo infantil age e reage na ação e na paixão de utilizar a materialidade viscosa e colorida, numa experiência visual e tátil onde há a comunhão sensorial possibilitada pela “materialidade viscosa da massa colorida como reunião da terra e da água”. Onde ocorre o “encontro entre a imaginação formal e imaginação material, entre conceito e imagem, visão e ação, entre o geômetra e o obreiro” (idem, p. 55).

Walter Benjamin (1996), em seu ensaio “*A Child’s View of Color*”,¹⁰¹ escrito entre os anos de 1914-15, coloca que para a criança “**a cor é única, não uma coisa morta, inerte ou uma rígida individualidade, mas uma criatura alada que esvoaça de uma forma para outra**”¹⁰². Para Benjamin, o mundo da imaginação infantil é profundamente pautado nas cores, pois para ele “a visão de cor de uma criança representa o mais elevado desenvolvimento artístico do sentido da visão (...) As crianças a elevam ao nível espiritual, porque percebem os objetos de acordo com seu conteúdo de cor, e assim não os isolam, usando-os ao contrário, como a base a partir da qual criam a

¹⁰⁰ Reflexões que para mim trazem a tona não apenas a “ação e paixão do conhecer” pictórico pelas e nas crianças, mas simultaneamente possibilita ao leitor da obra, um conhecimento poeticamente colorido.

¹⁰¹ O ensaio “*A Child’s View of Color*” de Walter Benjamin, faz parte da obra organizada por Michael Jennings (1996). A discussão e leitura do mesmo fizeram parte da disciplina *Estudo Individualizado: Leituras sobre Imaginação e Infância* (PPGE-UFSC) organizada e ministrada pela prof.a Dra. Gilka E. P. Girardello no ano de 2005. Assim, *as referências e citações em português que faço deste ensaio, são fruto das traduções de Girardello.*

¹⁰² Grifos meus. É interessante lembrar que a palavra criatura pode significar não apenas um ser vivo com características horrendas (como um fantasma, um monstro), mas também qualquer coisa resultante de uma criação, podendo ser esta de origem divina ou humana como mostra o exemplo encontrado no dicionário Houaiss (2001): “<as criaturas de Deus>; <aquelas *esculturas* eram suas criaturas>”.

totalidade interrelacionada do mundo da imaginação”. Além disso, a imaginação das crianças, segundo Benjamin, também “pode ser desenvolvida simplesmente pela contemplação das cores e de um envolvimento com elas dessa forma. Somente desse modo ela pode ao mesmo tempo se satisfazer e se manter controlada” (ibidem).

Mesmo que não aprofunde aqui a questão das cores na imaginação infantil, as idéias apresentadas sobre o assunto por Richter (2004) e Benjamin (1996) permite perceber a importância das cores e do colorir nos processos imaginativos das crianças e a compreender que a percepção das cores no e do mundo, bem como o colorir, não podem ser reduzidos a atividades mecânicas, puramente normatizadoras do mundo.

Mesa 3 – A construção de um boneco-robô

Continuação do registro de campo: 27 de Outubro de 2005.

Nesta mesa acompanhei a criação do boneco-robô de Raphael tendo como principal material garrafas pet e caixas do tipo tetra pak. A realização teve o auxílio direto do professor que coordenava o trabalho nesta mesa.

Da esquerda para a direita temos Raphael e Erick apresentando seus respectivos bonecos-robôs. Além destes bonecos-robôs que aparecem na fotografia, muitos outros apareceram entre as produções das crianças do Grupo V. Também destaque, a extrema esquerda desta fotografia, a presença de dois meninos que diziam estar fazendo “poses” de robôs-lutadores.
Fotografia: ARO, 2005.

O menino ficou bem próximo do professor e aos poucos ia dizendo para este como queria que as peças (caixas, 2 pequenos tubos de iogurte, 2 latinhas, tampinhas) fossem fixadas em cada parte do robô e o professor, seguindo todas as instruções do menino, fixava as peças na base feita com garrafa pet com fita adesiva transparente, sendo que Raphael participava do trabalho manual de criação, segurando firmemente as partes a serem fixadas. Depois de fixados os pés (duas caixas pequenas), o menino disse que precisavam colocar os braços. Assim, o professor solicitou que ele fosse até a calçada onde estavam depositados os materiais recicláveis e encontrasse o material que ele achava mais adequado para construir os braços do robô. Minutos depois, ele retorna trazendo duas caixas de creme dental. O professor indaga onde e como seriam fixadas estas caixas, o menino pensa um pouco, olha para as caixas, olha para o chão, olha novamente para o boneco sobre a mesa e diz:

- Tem que ficar bem aqui (colocando as caixas nas laterais da garrafa e segurando-as com as mãos).

O professor começa então a pensar como faria para fixar estas duas caixas na lateral da garrafa. Solicita que o menino continue segurando na base para que possa prender as caixas. Após alguns instantes analisando a construção, o professor decide que a melhor maneira de fixá-las seria cortando as laterais de forma que as caixas ficassem encaixadas nestas. Com certa dificuldade (pela

resistência do plástico da garrafa pet) abre duas fendas no corpo da garrafa na altura onde o menino havia anteriormente posicionado as caixas. Nelas ele posiciona as caixas que acabam pendendo para baixo; o professor pergunta se poderia ficar daquele jeito. O menino responde imediatamente que não, “o braço tem que ficar bem reto” complementa. O professor então abre mais a fenda e consegue posicionar e fixar os braços com fita adesiva, como o menino havia solicitado.

Depois dessa etapa, eles partem para a construção do rosto do boneco-robô. Nesta fase da construção, novamente o professor solicita que o menino mostre como seria a boca do boneco. A criança então sai em busca de um material que pudesse servir de boca e, retorna com outra pequena caixa (aproximadamente do tamanho de caixinha de gelatina) e coloca sobre a garrafa dizendo que a boca poderia ser “assim”. O professor não compreende e solicita que ele explique melhor como deseja a boca. Novamente ele segura com as mãos a caixa sobre a garrafa, dizendo que ela deve ficar ali. O professor então sugere que ela seja cortada acompanhando a linha da garrafa, para que sua fixação seja facilitada, ao mesmo tempo em que ganharia uma forma mais parecida com a de uma boca. Com a autorização do menino o professor corta a caixa e depois novamente solicita a sua colaboração (segurando a estrutura principal) para prender com a fita a caixa no boneco. Terminada esta etapa eles prenderam, com fita adesiva, tampinhas de garrafa que havia sobre a mesa de trabalho, formando os olhos e o nariz do boneco-robô.

Assim que terminam a construção da face do boneco, experimentam colocá-lo em pé sobre a mesa mas, com a força do vento, que não era das mais fortes, cai. Desta forma, o professor disse para o menino que precisavam aumentar a base, ou seja, era preciso “aumentar os pés do robô” para que este tivesse equilíbrio e não fosse derrubado pelo vento. Que material serviria para resolver este problema? Solicitou que a criança procurasse uma caixa maior para os pés. Imediatamente a criança saiu em busca de caixas, retornando com duas caixas do tipo tetra pak. O professor disse que eles precisariam preenchê-las com alguma coisa, pois as caixas vazias ainda eram leves e não sustentariam o robô em pé. O menino fica parado sem saber o que fazer, o professor olha ao redor e percebe as folhas de jornal dispostas na mesa 2. Convida o menino e ambos vão apanhar as folhas e enchem as caixas com as mesmas. Uma vez enchidas, fixam as caixas nas duas outras que já serviam de base para o robô. Assegurando então que este agora pare em pé, o professor perguntou à criança se o seu robô já estava pronto; ela responde que sim, apanhando-o de cima da mesa, e sai para mostrá-lo aos seus amigos.

Ao final da oficina, os professores colocaram algumas das criações das crianças para secarem sobre um banco no parque. Na extrema esquerda é possível indentificar uma estrutura muito similar a do brinquedo-gatinho que as crianças do Grupo V vinham construindo. O objeto-brinquedo que aparece em vermelho à direita, me foi apresentado pelo seu criador como o Power-Rangers Vermelho.
Fotografia: ARO, 2005.

Trecho da conversa que tive com o professor que participou da construção do boneco-robô

Professor: - Sabe, agora neste momento que está quase acabando a oficina as crianças que aqui estão é que são as verdadeiras autoras do seu trabalho. Já tiveram tempo de olhar o material, imaginar o que farão, experimentaram, ensaiaram algumas combinações de materiais. Além disso, está mais tranqüilo, sem aquele agito todo do início da oficina, não sei, me parece que são muitas crianças... todas solicitam a minha ajuda, a minha atenção, como faz? Como se faz isso e aquilo, elas perguntam... e eu não consigo dar atenção adequada para todas. Gostaria de poder auxiliar outras crianças como fiz com Raphael [se referindo ao que ajudou na construção do robô]. Estas que estão aqui, já no final, agora eu posso auxiliar com calma, observar o que elas estão criando, conversar com elas... essa dinâmica, essa loucura da creche com muitas crianças às vezes eu não sei se é por aí¹⁰³.

A partir desses registros, e de outras situações que presenciei na instituição posso dizer que 90% das materialidades oferecidas às crianças para as suas criações artísticas tridimensionais, é composto de garrafas pet (2 litros), caixas do tipo tetra pak (leite longa vida) e tampinhas de garrafa (plásticas e de metal). Os 10% restantes seria composto de tampinhas, papéis coloridos (especialmente crepom), pequenas caixas, latinhas, tubos de plástico rígido.

A identificação e a reflexão sobre as materialidades que as crianças são incentivadas pelos adultos a explorar e /ou que têm acesso nos momentos em que são tidos como privilegiados no planejamento pedagógico dos professores para a criação artística infantil é de suma importância para compreendermos, entre outros aspectos, o que as crianças criam. Isto porque, as materialidades possuem potencialidades específicas que não podem ser desassociadas das relações formais ⇔ dos processos imaginativos desencadeados ao serem transformadas pelas crianças.

¹⁰³ O professor, ao ler o registro descritivo de fiz desta oficina, teceu alguns comentários sobre o processo vivido, pontuando, por exemplo, o fato de que na sua trajetória de professor de Educação Infantil não havia ainda se dado conta de que os materiais recicláveis são de fato sempre os mesmos. Ninguém o havia ajudado a ver o cotidiano desta forma, “nos seus detalhes”, disse ele. Não tinha pensando sobre como apresentam os materiais, especialmente as “sucatas”, às crianças. Minha investigação ***não tem a formação dos professores como foco***, mas o registro da fala deste professor, bem como suas reflexões ao ler e ver os meus registros reforçam a minha idéia de construir um processo investigativo que ***possibilite realizar em alguns momentos***, a tríplice pesquisa-extensão-ensino.

Sobre a íntima relação, materialidade ↔ imaginação, Fayga Ostrower (1987, p.32) explicita que é através das formas próprias de cada materialidade – pedra, madeira, pensamentos, sons, estados afetivos - que se desenvolve uma imaginação específica.

A imaginação criativa levantaria hipóteses sobre certas configurações viáveis a determinada materialidade. Assim, o imaginar seria um pensar específico sobre um fazer concreto. Um carpinteiro, ao lidar com madeira, pensa em termos de trabalhos a serem executados em madeira. As possibilidades que ele elabora, mesmo ao nível da conjectura, não seriam, por exemplo, possibilidades para um trabalho em alumínio. Ainda que as propostas constituam inovações, envolvem possibilidades reais existentes na madeira, com acabamentos, resistências, flexibilidades, proporções adequadas à madeira, eventualmente, até, a determinado tipo de madeira.

Ostrower também destaca que o pensar só poderá ser imaginativo por meio da concretização de uma matéria, sem esta ele “não passaria de um divagar descompromissado, sem rumo e sem finalidade” (idem). Além disso, ela coloca que é nas formas próprias de uma matéria, **das ordenações específicas a ela**, que nos movemos dentro do contexto de uma linguagem.

Nestas ordenações a existência da matéria é percebida num sentido novo, como realização de potencialidades latentes. Trata-se de potencialidades da matéria bem como de potencialidades nossas, pois na forma a ser dada configura-se todo relacionamento nosso com os meios e conosco mesmo. Por tudo isso, **o imaginar – esse experimentar imaginativamente com formas e meios - corresponde a uma traduzir na mente certas disposições que estabelecem, uma ordem maior, da matéria, e ordem interior nossa**. Indaga-se, através das formas entrevistadas, sobre aspectos novos nos fenômenos, ao mesmo tempo que **se procura avaliar o sentido** que esses fenômenos novos podem ter para nós (OSTROWER, 1987, p.34)¹⁰⁴.

Também Walter Benjamin (1995, p.18), ao refletir sobre os objetos educativos, brinquedos e livros, nos fala sobre a criança e as suas criações ↔ relações com objetos e

¹⁰⁴ Grifos meus.

materialidades diversas e alerta para o fato de que **discursar pedantemente** sobre aqueles objetos que seriam os mais apropriados às crianças seria uma tolice.

Desde o Iluminismo essa é uma das mais bolorentas especulações dos pedagogos. Seu enrabichamento pela psicologia impede-os de reconhecer que a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercício infantis. E dos mais apropriados. Ou seja, as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. 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 brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. Seria preciso ter em mira as normas desse pequeno mundo de coisas, se se quer criar deliberadamente para as crianças e não se prefere deixar a atividade própria, com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento, encontrar por si só o caminho que conduz a elas.

Um fantasma
multicolor,
de muitos olhos
esbranquiçados que
saltam para fora!
Imagem final do
brinquedo construído
por Elizabeth.
Fotografia: ARO,
2005.

Diante das colocações de Benjamin e o que vi entre as crianças na creche é inevitável deixar de indagar sobre quais são os atuais resíduos que as crianças têm para explorar, para se perder entre eles criando o seu mundo? Quais são os possíveis contatos das crianças com os restos da marcenaria, da costura, da jardinagem dos elementos da Terra? **As crianças, assim como nós adultos, estão imersas numa sociedade em que pouco a pouco vemos desaparecer os jardins, as praças públicas arborizadas, as costureiras e seus retalhos de tecidos e com elas as bonecas de pano, as bruxinhas que tanto lembram a minha infância.** Nossos resíduos são hoje, na sua grande maioria: plásticos rígidos ou flexíveis, laminados, coloridos, transparentes; borrachas; alumínio. **Os bonecos** criados pelas crianças nesta oficina são **robôs** de plástico rígido e os **fantasmas**, como o criado por

Elizabeth e Luiza, mas que não podem esvoaçar suas vestes ao vento como os fantasmas que povoam meu acervo imagético ou aqueles presentes nos desenhos animados ou de alguns filmes infantis. No entanto, quebrando com uma representação simbólica de fantasma, as crianças mostram, ao criar estes fantasmas, que elas encontram um modo de trazer à tona o fantasmagórico numa forma rígida, pois quem teria muitos olhos se não um ser de outro mundo?

Mas como surge um fantasma com tantos olhos? Uma possível resposta a esta pergunta encontramos na fala de Ostrower (1987), que lembra da dialética dos opostos, ou seja, que em cada materialidade, de início, vamos encontrar certas possibilidades de ação e de outras tantas impossibilidades.

*Se as vemos como limitadoras para o curso criador, devem ser reconhecidas também como orientadoras, pois dentro das limitações, através delas, é que surgem sugestões para se prosseguir um trabalho e mesmo para se ampliá-lo em direções novas. De fato, só a medida em que o homem admita e respeite **os determinantes da matéria** com que lida **como essência de um ser**, poderá o seu espírito criar asas e levantar vôo, indagar o desconhecido (OSTROWER, 1987, p.32)¹⁰⁵.*

Desta forma, ao destacar as materialidades disponíveis para a criação infantil **não estou dizendo que as crianças não criam** com esta, claro que criam! Estou é **chamando a atenção para o que as crianças estão a criar com eles**, pois algumas criações giram em torno de temáticas que vão se repetir ao longo de outras observações, em particular quando a materialidade é o **plástico rígido**, como **no caso dos legos**, onde **sempre a criação de robôs era fortemente presente, como mostram as fotografias e o registro a seguir**.

Eduardo e seu robô que dava piruetas no ar
Fotografia: ARO, 2006.

Alan e Sandro com suas "Torres-robôs-gigantes", nome que eles deram as suas criações. Também estavam envolvidas na brincadeira de criar "Torres-robôs-gigantes" a Raianne e a Viviane.
Fotografia: ARO, 2006.

<p>Luíza construindo o seu “Robô-bebê.” Fotografia: ARO, 2006.</p>
--

Diário de campo (escrito): 16 de Novembro de 2005

São 07:40 min. da manhã e a proposta na sala é que as crianças brinquem livremente, sendo que entre os poucos brinquedos existentes na sala, os legos são a grande preferência das crianças.

*Luisa: - **É um robô-bebê** [Vira de um lado para outro o seu robô-bebê].*

Enquanto isso, Bruno busca aumentar sua escultura de lego e Elizabeth inicia a criação de sua própria escultura, com algumas peças de lego ainda na cesta onde as mesmas são guardadas.

*Bruno:- **Um monstro que vira um ...**[fala bem baixinho, o que não me permite identificar a nova identidade de sua criação]. **O meu solta fogo!** [Agora grita para as duas meninas]*

*Luisa: - **O meu solta fogo por tudo! Sai aqui, aqui, aqui, por aqui...**[Enquanto fala vai mostrando com a ponta do dedo todas as extremidades de sua escultura].*

Neste momento a escultura do Bruno cai sobre a mesa.

*Elizabeth:- **O meu vai tocar fogo em você** [Aproxima sua escultura da de Luisa].*

Bruno: - Agora é um robô escada que solta fogo [mostra a sua nova escultura, montada rapidamente com as peças que aviam caído anteriormente. A nova apresenta um agrupamento de peças que realmente nos lembra uma escada].

Luisa:- Vou deixar. [Indicando que iria deixar o “robô-bebê” que solta fogo criada por Elizabeth, pegar a sua escultura “robô-bebê” que solta fogo].

Bruno continua a retirar e colocar peças na sua escultura.

Bruno:- Agora eu tenho um robô-casa, ó...[chama a atenção do professor que está próximo da mesa], *eu tenho um robô-casa* [aponta como dedo indicador para uma peça que havia colocado sobre uma das extremidades de sua escultura. Uma peça que lembra o formato do telhado de uma casa].

Bruno: Tenho dois robôs amigos e eles quebram quem não é amigo deles.

Elizabeth: - O nome do meu robô é geladeira.

A escolha de um elemento aparentemente insólito que Elizabeth incorporou ao seu robô - geladeira - parece ter ligações com os robôs criados anteriormente e que soltavam fogo. Isto porque, na dinâmica dos quatro elementos a água apaga o fogo, a geladeira congela a água.

Em seguida a esta fala Elizabeth, as crianças são convidadas pelos(as) professores(as) a se encaminharem ao refeitório para tomarem o café da manhã. Assim, a brincadeira é interrompida.

Os legos que as crianças têm disponíveis na sala não fogem as peças padrão da grande família

Lego. Ou seja, são peças quase todas do mesmo tamanho, algumas quebradas e na forma retangular ou quadrada. Nada de cabeças de bonecos, rodinhas e outras peças que fazem parte de diferentes coleções mais complexas e sofisticadas da Lego. Além disso, as peças são acondicionadas em grandes balaios de plástico, **misturados** com outros brinquedos plásticos, fantoches, bichinhos de borracha e pelúcia. Algumas crianças antes de iniciar a brincadeira separavam os legos em pequenas cestas plásticas que eram de outros brinquedos.

Luíza, Alan e Felipe brincando com os legos após separá-los nas cestas.
Fotografia: ARO, 2006.

Lugar onde os legos de tamanho médio e pequeno são guardados na sala do Grupo V. e ao lado, o cesto de lixo da sala.

Fotografia: ARO, 2006.

Retorno agora à discussão das materialidades apresentadas às crianças em forma de objetos recicláveis no dia da oficina realizada no parque. Não posso deixar de assinalar que as crianças corriam eufóricas para o local onde os objetos foram

depositados – **que não deixam de ser resíduos do consumo de produtos advindos da indústria alimentícia, estética, higiênica** - na busca de materiais para dar forma ao seu brinquedo. Mas como elas irão misturar, combinar materiais de espécie diferentes, numa brusca relação como sugere Benjamin (1985, p.18), se os que lhes são e estão disponíveis pertencem a uma mesma “espécie”? E como não imitar os adultos e seus modelos de brinquedo uma vez que ao se aventurar na criação e outros que não o modelo, muitas vezes suas idéias e iniciativas também são reguladas pela resistência dos materiais que têm em mãos¹⁰⁶?

Também inserido na dinâmica dos materiais ⇔ criações, percebo, ao olhar para as fotografias do boneco-robô de Raphael, **a força da “marca” de cada produto** presente neste boneco. Como ícones sagrados, nem mesmo a força da representação do robô consegue abafá-los. Alia-se a este fato o aparecimento de um pequeno exército de bonecos-robôs que lutavam, lançavam laser e tudo mais para defender o mundo do ataque de outros robôs-inimigos. Estas explicações surgiram nas falas das crianças ao final da oficina, quando os professores perguntavam o que elas, especialmente os meninos, haviam criado.

¹⁰⁶ Barbosa (2001, p.34) coloca que “o estilo da arte escolar é o mesmo, tanto em escolas particulares quanto públicas, apesar do uso de material mais diversificado nas primeiras. As atividades são em geral centralizadas em trabalhos de ateliê e subordinadas ao mesmo uso pseudo-original de sucata, aos mesmos temas convencionais, aos mesmos símbolos culturais e comerciais (Natal, Dia das Mães etc.), à mesma relação, supostamente nova, entre expressão corporal e expressão pictórica ou expressão plástica e dramatização, usando exercícios semelhantes ou, ainda, subordinados à mesma relação superficial entre música e artes visuais, reduzida a uma suposta representação gráfica da música e dos sons”.

A visibilidade das marcas dos produtos presente nas criações das crianças com materialidades recicláveis.
Fotografia: ARO, 2006.

Assim, se anteriormente pontuamos a materialidade plástica rígida como um elemento propulsor à criação de boneco-robô, parece que ele ganha força com os repertórios advindos da cultura televisiva voltada ao público infantil a que as crianças indicam ter acesso como, por exemplo, os Power Rangers, objetos-transformers, Megabots, Pokémon, e de alguns brinquedos, DVDs **trazidos para a creche pelas crianças** e que fazem parte do universo televisivo infantil.

Brinquedo industrial: um telefone celular que ao mover algumas peças presas nas suas laterais se transforma em um robô.
Fotografia: ARO, 2006.

Pequenos peões com estampas de cenas ou personagens do desenho animado Dragon Ball Z⁹ vindos nos pacotes dos salgadinhos da ElmaChips. Após essa coleção, tivemos no mesmo produto personagens de outros desenhos animados e durante o verão os Tattoos (tatuagens adesivas) que também foram a sensação entre as crianças, pois todo o dia elas faziam questão de me mostrar seus corpos tatuados.

Imagem digitalizada do brinquedo de uma das crianças.

¹⁰⁷ Sobre os desenhos animados que as **importância** nos é revelado na resposta de classe social com baixo poder aquisitivo, a Buck e os 6 Biônicos. Gosto também de **em casa**" (GIRARDELLO, 2000,p.5). Os desenhos que assiste decorre do que lhe **longo da nossa pesquisa, especialmente alimentação, pude identificar apenas um grupo. Elizabeth me contava as aventuras desenhos (Registro escrito:13/01/06) que** televisão. No entanto, devo dizer que a pro

brasileira, um dado de **extrema** anos de idade pertencente a uma : "Gosto de ver Dragon Ball Z, o **passa esses na TV quando eu to** as suas preferências quanto aos ão das **Redes de TV aberta. Ao crianças em seus horários de se diferenciava do restante do Os 7 Monstrinhos**" entre outros **São Paulo**, um canal público de m Florianópolis pelo sinal da TV Educativa (UFSC-UDESC) e não é captado em todas regiões da cidade de Florianópolis.

Alguns dos DVDs que as crianças traziam para assistir na creche.

Fotografia: ARO, 2006.

Dentro da discussão da criação de bonecos-robôs pelas crianças e suas possíveis associações aos repertórios culturais televisivos a que as crianças têm acesso não podemos deixar de mencionar que dentro da imagem, da gênese do robô, há a emergência da evolução de histórias mitológicas como coloca Jacqueline Held (1980, p.145).

Segundo Held (1980), o robô se insere dentro dos grandes temas da literatura de ficção científica, mas seria um tema específico dela, criado por ela?

Evidentemente que não. O homem, a criança modelam sempre e muito cedo estatuetas e bonecas à sua imagem e tentam dar-lhes vida [...] Desde a mitologia grega, por exemplo, vemos Hefesto, o deus-ferreiro, modelar criaturas e animá-las. O escultor Pigmalião se enamora de sua estatueta de marfim e deseja ardentemente dar-lhe vida. [...] Filiação mais clara ainda, a idéia de poder criar um homem artificial aparece muito cedo na tradição mágica judia com o mito do “Golem”. Entre todos os temas da ficção científica, o do robô é, por muitas razões, o mais ligado não só ao universo do conto, mas à própria essência do mundo da infância (HELD, 1980,p.145)¹⁰⁹.

Held nos indica a milenar dialética relação criador – criatura que aparece nos contos antigos e se desenvolve na imagem e criação do robô.

¹⁰⁸ Também havia disponível na sala o DVD “O Rei Leão”, uma produção da Disney que as crianças gostam de assistir e que pertencia a um dos professores da creche.

¹⁰⁹ Grifos meus.

no mito de Pinóquio, criatura que ganha vida e que se volta maliciosamente contra seu criador, trazendo para o pobre Gepeto, alternadamente, inquietude e alegria, já contém, em germe, toda a dialética do robô tal como vai se desenvolver, em seguida, nas grandes histórias de ficção científica. O bonequinho de doce de algum de nossos contos já não seria – à sua maneira – uma “criança-robô”? (HELD, 1980, p.146)

Segundo Stephen Kline (1993), em seus estudos sobre marketing e produtos televisivos para a infância, os produtores destes, aos saberm das necessidades psicológicas e sociais das crianças, as exploram por interesses comerciais. Assim, na criação de personagens, “exploram os mais antigos **recantos da ficção** e do folclore para buscar novas inspirações para a televisão”¹¹⁰ (grifos meus), mas

Apesar de a televisão para crianças parecer repleta de heróis e histórias folclóricas, de algum modo a programação não captura a profundidade psicológica ou o interesse dos contos originais. Os programas são estilisticamente mitológicos, mas as tentativas auto-conscientes de lidar com as emoções parecem artificiais e vazias. Cada personagem é apenas um emblema ou fragmento da experiência, e não representa alguém lutando com os problemas conflitados da vida real, e com emoções ambíguas. A inabilidade dessas histórias em lidar adequadamente com sentimentos e experiências de modo útil tem suas raízes nessas caracterizações truncadas: os sentimentos imaginários, as experiências da vida social de um **guerreiro-robô**, [...] oferecem poucas oportunidades de criar parábolas úteis para os jovens (KLINE, 1993, p.314)¹¹¹.

Ou seja, mesmo que os produtos televisivos onde aparecem os heróis, personagens-robô criados com fundo mitológico ou que evidenciam, como coloca Held (1980), a evolução destes, Kline (1993) alerta para o **empobrecimento das narrativas mitológicas ou folclóricas presentes nos desenhos animados** em que estes personagens estão envolvidos.

Assim, fica indicada a necessidade de prestarmos **atenção às narrativas mitológicas que vão se fazer presente ou não, nas criações escultóricas das crianças no**

¹¹⁰ As citações que faço aqui, em português da obra de Stephan Kline (1993), são oriundas da tradução do original feita por Girardello em seus estudos sobre televisão e imaginação infantil.

¹¹¹ Grifos meus.

sentido de serem, assim como os resíduos, propulsores de processos imaginativos. O que leva à necessidade de considerar não somente as materialidades disponíveis à criação das crianças e suas livres criações¹¹² como **os mitos que atuam ou podem vir a atuar na criação na linguagem da escultura entre as crianças.**

Por outro lado Brougère (2003,p.272-273) discorda de Kline¹¹³ sobre a influência das séries televisivas nas brincadeiras infantis tendo como resultado uma certa pobreza da brincadeira. Kline diz que as crianças, ao brincarem, contrariamente a elaboração de cenas de uma brincadeira de teatro improvisada, estão a realizar um espetáculo repetitivo de luta ou da moda, fundamentados em slogans extraídos da televisão, matizados com as músicas dos seriados e seus efeitos sonoros. É possível que as crianças, continua Kline, possuam uma fantasia interna e criem diálogos interiores complexos durante a brincadeira, “mas isso não é nada evidente ao se ver a brincadeira ou ao ouvir as descrições das crianças sobre elas” (KLINE, 1994, p.39 *apud* Brougère, 2003, p.273). Para Brougère, a brincadeira está menos em conformidade com a televisão, uma vez que, os programas televisivos só oferecem palavras, nomes e uma estrutura lúdica idêntica às localizadas em outros suportes. Segundo ele, os programas televisivos voltados ao público infantil é que “reproduziriam com seus próprios meios as estruturas usuais da brincadeira” (idem, p.287). Mesmo que as reflexões de Brougère apontem para o fato de que os programas televisivos se pautem nos modos infantis de “contar e atuar histórias”, acredito que **isso não pode servir de justificativa** para que produções culturais infantis, como Power Rangers, valorizem uma **“estética da justiça falo-militarista”** (MACLAREN & MORRIS, 2001, p.179). Ou seja, os Power Rangers enquanto uma prática articuladora, contribui na imposição da violência como “linguagem cultural uniforme” dentro de uma sociedade multicultural, por meio de sua idealização patriarcal como estratégia de dominar o “Outro” mau (idem, p.183).

[no Power Rangers] A violência é desenvolvida como uma forma de instituir normas sociais da comunidade que, em última análise, apóia o status quo. No sentido expresso por Walter Benjamin em “A obra de arte na época da reprodutibilidade técnica”, os Powers Rangers alçam a violência a um novo nível de prazer estético. Na verdade, ela vem a ser liberada de qualquer

¹¹² Coloco a expressão de “livre criação” considerando que as crianças criaram na oficina de brinquedos que venho discutindo até aqui e não os objetos-brinquedo que as crianças fizeram segundo um determinado modelo.

¹¹³ O texto de Stephen Kline discutido por Brougère (2003, p.272), não é o mesmo que anteriormente citamos. O trabalho a qual Brougère se refere é “*The war play debate*”. In: GOLDESTEIN, Jeffrey H. (ed.) *Toys, Play and Child Development*, Cambridge University Press, 1994.

outro significado além do seu próprio efeito superficial; torna-se, em outras palavras, sua própria justificativa (idem).

Retomo aqui a discussão sobre a trama materiais ⇔ crianças ⇔ criações (forma-conteúdo-criações) artísticas. Nesta dinâmica, é preciso ressaltar que para as oficinas realizadas na creche, as crianças e suas famílias foram incentivadas pela instituição (dinâmica presente na maioria das creches e pré-escolas do município) a trazerem as suas “sucatas domésticas” para serem usados pelas crianças. Assim, explicito que a maioria do material oferecido para a criação das crianças nas oficinas é proveniente do contexto familiar das crianças.

Considerando o movimento pelo qual os materiais chegam na creche, parece que nos cabe indagar: os professores ao solicitarem o material às crianças e seus familiares acabam nas suas falas, bilhetes limitando este material nas caixas tetra pack, garrafas pet, copinhos, tubinhos, tampinhas? Será que eles desconhecem o leque de objetos e materiais que podem engrossar a lista de “recicláveis”? Será que seus pedidos vão somente ao encontro dos modelos-brinquedo de que dispõem, de que conhecem? Ou ainda, as famílias é que só podem oferecer estes materiais, por que são resíduos dos produtos que elas tem poder aquisitivo para adquirir? Neste momento, estou inclinada a dizer que é o conjunto destes fatores e não um deles que acaba por construir ou restringir os materiais recicláveis usados nas oficinas aos que citamos anteriormente.

Algumas destas questões parece que foram sendo respondidas ao longo do tempo que permaneci na creche e outras continuaram em aberto. Estas possíveis respostas obtive, muitas vezes, em conversas informais que tinha com os(as) professores(as) sobre suas propostas pedagógicas, sobre seu conhecimento em relação a artistas locais que criavam com materialidades recicláveis, bem como o trabalho de outros professores da rede municipal de ensino com tais materialidades os quais eram bastante variáveis na produção e nos materiais empregados.

Diário de campo (escrito): 10 Fevereiro de 2006.

Hoje pela manhã, durante uma conversa onde eu e os(as) professores(as) refletíamos sobre as possibilidades de organização do planejamento para o grupo VI, uma das professoras disse conhecer o trabalho do “João do Lixo” que, segundo sua fala, a “faz maravilhas, coisas imagináveis com o que

encontra no lixo...com garrafas, tampas, papéis diversos, arames, baldes, borrachas de pneu, peças de carro, coisas velhas, pedaços de tecido”.

[...]

Estando eu, entusiasmada, falei para alguns(as) professores(as) sobre as possibilidades de trabalho que havíamos pensado e mencionei a proposta de conhecer o “João do Lixo”, que criava coisas incríveis, segundo uma professora da creche, com materiais recicláveis, cujo trabalho e artista eu não conhecia. Nesta conversa, um dos professores diz também conhecer o trabalho do ilhéu Valdir Agostinho, que também faz vários objetos, roupas, brinquedos com materialidades recicláveis. Outro falou de uma reportagem vista na TV, sobre a fabricação de brinquedos com a “mistura” de peças de aparelhos eletrônicos, madeira, plástico...”.

Durante o tempo que permaneci na creche, observei que alguns professores conhecem diferentes criações artísticas com materiais recicláveis diversificados, incluindo nesse repertório, brinquedos que não se limitam ao emprego de garrafas pet e caixas tetra pack. No entanto, fica aqui, como indicativo para novas investigações, a forma como os professores compartilham seus conhecimentos sobre este e outros assuntos que poderiam ampliar e enriquecer suas propostas pedagógicas ultrapassando as trocas limitadas de modelos a serem copiados por eles próprios e pelas crianças¹¹⁴.

Considerando os registros citados anteriormente, o que pude perceber é que as produções tridimensionais das crianças quando propostas pelos professores gravitam em torno da construção de brinquedos seguindo um modelo. Esta constatação me instiga a refletir sobre os significados artístico-culturais implicados na palavra “modelo”.

No dicionário eletrônico Houaiss (2001), a palavra “modelo” é apresentada com a seguinte etimologia:

Datação (registro histórico da palavra): 1562-1575 cf. PaivSerm

Ortopéia: ê

it. *modello* (1564) ‘protótipo, imagem que se copia em escultura ou pintura, representação em pequena escala do que se quer executar em tamanho maior, o que se deve imitar, pela sua perfeição’, do lat.vulg. **modellum*, í dim. de *mōdus*, í ‘medida em geral’, donde ‘medida de superfície, medida agrária,

¹¹⁴ Sobre a existência de uma rede informal de formação entre as professoras, na qual há uma troca de experiências pedagógicas, onde se compartilham modelos de atividades, imagens entre outros, pode ser encontrado na dissertação de mestrado de CAMPOS (2001).

medida que não se deve ultrapassar, moderação, medida rítmica ou musical, maneira de (se) conduzir ou de (se) dirigir, maneira de ser ou de fazer¹¹⁵.

Como **sinônimos e variantes** desta palavra encontramos: “amostra, arquétipo, bitola, **cânone**, cércea, chavão, craveira, espécie, espelho, estalão, exemplar, exemplo, figurino, **ideal**, marca, molde, **norma**, original, **padrão**, protótipo, **regra**, retrato, tipo, traslado”. **Sob a rubrica escultura**, a palavra modelo é definida como “figura produzida em argila, cera ou gesso, que se destina a ser reproduzida em pedra, mármore ou bronze” ou ainda como “**reprodução tridimensional, ampliada ou reduzida, de qualquer coisa real, us. como recurso didático** (p. ex. partes do corpo humano, do universo etc.)” (Houaiss, 2001). Segundo o glossário apresentado por Alvez (2004, p.244), na sua discussão sobre a escultura pública da cidade de Porto Alegre, também a palavra forma pode ser compreendida como modelo.

Forma. Pronuncia-se “fôrma”. **Modelo** côncavo inteiro ou composto por várias partes (forma e tasselos), onde é vazado o líquido, gesso, cera, cimento, resina sintética, pasta cerâmica ou metal para dele se extraírem cópias idênticas. Conforme a técnica de reprodução a forma é perdida, destruída para se extrair de dentro a única cópia¹¹⁶.

A criação de moldes (palavra derivada da palavra modelo) ou forma, também é encontrada na linguagem da escultura, num trabalho de **múltipla reprodução** da obra criada pelo escultor.

Ou seja, os significados artísticos e culturais (pedagógicos) atribuídos à palavra modelo evidenciam aquilo que deve ser reproduzido sem alterações. A criação mais correta neste caso, é aquela que atingir a maior verossimilhança com o modelo. Mesmo que a **fala dos professores** girasse em torno de que **o modelo apresentado às crianças não significava que elas deveriam fazer um igual**, é possível perceber através dos **registros**

¹¹⁵ Grifos meus.

¹¹⁶ Entre estas técnicas uma das mais conhecidas é a técnica de fundição em bronze. No artigo de Magali Romboli (2004), encontramos um pouco da história das indústrias de fundição em bronze em nosso país. Segundo ela, tudo teria iniciado no ano de 1917, “quando o escultor europeu Ximenes ganhou a concorrência para fazer o Monumento do Ipiranga. Uma obra de proporções colossais que não poderia ser fundida na Europa e depois transportada de navio, para o Brasil. A saída do escultor foi criar a 1ª. Fundição de bronze das Américas, no bairro do Cambuci. Para assessorá-lo, contratou dois rapazes: José Rebellato, para fundição, e Luís Morrone, para a produção dos moldes. Finalizando o trabalho, Ximenez foi embora, deixando o ferramental para o Liceu de Artes de Ofício, onde, mais tarde, José Rebellato se tornaria o 1º. Mestre fundidor em bronze do país” (idem, p.92).

fotográficos das criações das crianças, com exceção dos objetos artístico-culturais criados na oficina do dia 27 de Outubro, **praticamente não há** variações formais sobre o “modelo” como mostram as fotografias a seguir.

Modelos do
“brinquedo-gatinho.”
Fotografia: ARO, 2005

O “brinquedo-gatinho” e o
“brinquedo-porquinho” das crianças
em fase de produção.
Fotografias: ARO, 2006.

Com exceção do brinquedo-cavalinho de pau, não tive a oportunidade de ver as crianças brincando com as criações de pequeno porte **no contexto da creche**. Já a casinha citada no registro do dia 04/10/05, construída pelos professores e pelas crianças com materialidades recicláveis e a técnica da papietagem, posso dizer que esta era usada de diversas formas pelas crianças em vários momentos de sua rotina na creche.

1.3. “Era uma casa muito...”

Num momento a casinha era lugar onde as crianças dormiam, imaginavam e desempenhavam seus papéis de papai, filhinho e mamãe em outro, o esconderijo de bandidos; espaço no qual podiam mostrar suas habilidades como marceneiro, encanador, pintor de paredes; onde contam segredos, compartilham os medos e saberes; onde entravam pela janela e saíam pela porta ou entravam pela porta, mas saíam pela janela.

Crianças do Grupo V, em diversos momentos, brincando na casinha.
Fotografias: ARO, 2006.

Ao investigar os objetos-brinquedo na cultura ocidental, Gilles Brougère (2004, p. 47), coloca que o brinquedo-casa – aquele concebido pelas indústrias de brinquedos – “não parece ter como suporte uma representação da modernidade arquitetônica [...]. O brinquedo se reporta mais ao mito da casa do que às novas construções”. É uma representação do desejo de segurança, acolhimento e proteção. Ele coloca ainda que as casas do tamanho das crianças orientam para outras funções além da de habitat, uma vez que nelas as crianças desempenham um papel, não por intermédio de bonequinhos “mas com a ajuda de seu corpo e de seus movimentos” (idem, p.63). Ou seja, a casa também pode ser escritório, um escorregador ou, como no caso das crianças da creche, prisão, cadeia, esconderijo. Brougère afirma que há uma lógica dupla neste brinquedo, a da imagem e a da função que está em constante ação (idem, p.64). “A impregnação dessa dupla lógica indica que não há muito espaço para um discurso sobre a casa e a arquitetura que pretenda ser didático ou simplesmente informativo, exceto na área dos jogos educativos” (idem).

Diante das colocações de Brougère, é inevitável não revisitar o registro da fala do professor sobre as suas inquietações quanto a “forma” da casa-brinquedo construída por ele e pelas crianças: - “*Será que era esse o formato de casa que as crianças imaginaram quando solicitaram uma casa? [...] também não sabemos fazer outra estrutura de casa, nos falta habilidade para as artes, assim como materiais diversificados que pudessem nos favorecer a criação de outras formas, até de outras casas*” (Diário de campo (escrito): 04 de Outubro de 2005). Quando o professor deste grupo e sua auxiliar de sala se indagam sobre a arquitetura da casa, não estão pensando nas possibilidades de construir um discurso didático sobre a arquitetura moderna. Estão, sim, considerando novas possibilidades de **ver e sentir, de estranhar esse habitat, de encantar-se** com formas e texturas, provocar outros diálogos com o corpo e o espaço, captar, incorporar e ajudar as crianças a traduzirem objetivamente as suas imagens subjetivas nos projetos que desenvolvem na creche. Ou seja, estão fazendo uma reflexão artístico-pedagógica.

Essa proposta me parece ser também explicitada quando numa manhã, ao chegar na creche, percebi duas meninas, Raianne e Eduarda paradas em frente à porta da casinha, uma cochichando no ouvido da outra; e ambas saem correndo para em seguida retornarem à casinha, agora olhando para o seu interior por uma das janelas, entre risos e hesitações. Conforme outras crianças iam chegando na sala, elas se encarregavam em anunciar: -“*Vem ver só o que tem na casinha! Vai, vai...entra lá! [entre risos e suspense]*” (Diário de campo (escrito): 22 de Novembro de 2005). O professor do grupo havia chegado mais cedo que as crianças e colocado no chão da casinha uma toalha grande de banho – daquelas

felpudas – com a estampa da cara de um leão de boca aberta, com ar feroz. As crianças riam, algumas diziam que não entrariam na casa naquele dia. Outras – como Iago – diziam que nunca tinham visto “uma casa com chão de leão”. Erick disse que queria dormir, deitando-se no chão da casinha, e que nem precisava mais de cobertor, pois “*o chão-leão é bem quentinho, se incomoda ele te pega*”! A casa passa ser agora lugar dos desejos, da proteção, das inseguranças.

De acordo com Vivian Paley (1990, p. 05)¹¹⁷, as crianças são exímias contadoras e atuadoras (brincadoras) de histórias. Assim, se os **professores** de Jardim de Infância¹¹⁸ **quiserem acertar o passo com o ritmo desses contadores de histórias, devem desempenhar papéis no palco delas, ou então, raramente as estarão escutando**. O professor do Grupo V entrou no palco das histórias das crianças sem dar instruções diretas e incentivou, dentro do contexto da interação social das crianças, a criação e atuação de histórias com temas fundamentais para elas: a amizade, a segurança, a perda, o encontro. “Quando os professores ignoram esses assuntos em suas proposições pedagógicas às crianças, ignoram um dos maiores incentivos ao processo criativo” (idem).

A reação de algumas das crianças do Grupo VI frente a esse novo componente da casa me fez lembrar de outras crianças e de uma outra casa. Falo aqui das crianças que tiveram a oportunidade de ir a 5ª Bienal do Mercosul em Porto Alegre – RS/Brasil (2006) e fruir a instalação “Ilusão”, da artista boliviana Raquel Schwartz.

Citado por dez entre dez crianças, **o trabalho Ilusión**, da artista boliviana Raquel Schwartz, apelidado de “casa cor-de-rosa” ou “casa de pelúcia”, foi o preferido pelos infantes. A obra rendeu suspiros como o de **Leticia Sehn, de 11 anos de idade, que confessou que a casa parecia um “sonho”**. Ou comentários como o de **Laura de Paula Bernardo, com quatro anos, que disse ser essa a obra que mais gostou na Bienal porque é “toda rosa”, uma de suas cores favoritas**. Já Giulia Milano, de nove anos, trouxe o pai, Maurício Milano, para a 5ª Bienal do Mercosul, com o intuito de ver a casa, que conheceu através da televisão, de perto. A obra, localizada no Armazém A3 do Cais do Porto, é uma **instalação onde o visitante pode**

¹¹⁷ A leitura e discussão da obra “*The boy who would be a helicopter*” de Vivian G. Paley fez parte da disciplina *Estudo Individualizado: Leituras sobre Imaginação e Infância* (PPGE-UFSC) organizada e ministrada pela prof.a. Dr.a. Gilka E. P. Girardello no ano de 2005. Assim, as referências e citações em português que faço da obra de Paley (1990) são fruto das traduções de Girardello.

¹¹⁸ Considerando o contexto brasileiro de educação, poderíamos perfeitamente compreender as reflexões de Paley como dirigidas aos professores de Educação Infantil (0 a 5 anos) e não somente Pré-escola (4 a 5 anos). Isto porque, em sua obra ela inclui histórias criadas por crianças a partir dos 3 anos de idade.

entrar em uma casa toda forrada com pelúcia rosa-shocking, inclusive os móveis e utensílios em seu interior (FUNDAÇÃO BIENAL DO MERCOSUL, 2005a)¹¹⁹.

- “Pai, pensa só, se uma menina de camiseta cor-de-rosa, calça cor-de-rosa... toda de rosa entrar ali [na casa] ela vai sumir, desaparecer para sempre...”. Trecho de uma conversa entre um menino de 5 anos de idade e seu pai na saída do Armazém do Cais do Porto na Bienal do Mercosul¹²⁰.

Obra: Ilusão (2005)
 Artista: Rachel Schwartz
 Foto: Edison Vara/Pressphoto
 Disponível em:
http://www.bienalmercosul.art.br/site/popup_fotdiv.jsp?s=noticias_fotdiv&cmd=filtro&ti=470

Segundo o material de divulgação desta Bienal, a obra de Raquel estaria conversando com as inquietantes situações pelas quais a família do século XXI se depara, “com a contraposição dos valores e a violência em um mesmo espaço. A obra busca um diálogo entre a atração e a repulsão, entre a sedução e o medo, entre a ilusão e a realidade, recriando a casa, de brinquedo e de pelúcia rosa, como objeto de ilusão e desejo” (FUNDAÇÃO BIENAL DO MERCOSUL, 2006 b).

Claro que há diferenças de contextos, custos, dimensões e materialidades entre a obra Ilusão e o brinquedo-casinha das crianças do Grupo VI. Mas busco entrelaçar linhas, perspectivas artísticas e experiências infantis que nos ajudem a compreender as reações e ações das crianças com a linguagem da escultura. Na mesma direção, ao trazer a preocupação do professor com a forma do brinquedo-casinha como inserção de

¹¹⁹ Grifos meus.

¹²⁰ Registro de campo escrito da minha passagem pela Bienal de Porto Alegre: 03/10/2005. A obra de Raquel me fez recordar de outra obra, a “Xícara revestida de pele” (1936) do surrealista Maret Oppenheim. Sobre a obra de Oppenheim, Rosalind Krauss (1998, p145) escreve que ao revestir o objeto (xícara, pires, colher) de pele, o artista o envolve “na temporalidade da fantasia: este pode ser o recipiente da experiência expandida do observador que projeta sobre a superfície do objeto suas associações pessoais. As ligações metafóricas a que o objeto se presta, estimulando as projeções inconscientes do observador – convidam-no a tornar consciente uma narrativa fantástica interna até então ignorada por ele. O tempo destinado a observação do objeto deve ser estruturado em termos das qualidades temporais típicas à fantasia” (idem, 145-146).

inusitados elementos dentro dela, estou propondo que estranhemos o cotidiano da Educação Infantil, que questionemos a quantidade e a diversidade materiais ali disponibilizados e os tempos&espaços destinados para o planejamento e a criação artístico-cultural tridimensional: esculturas.

1.4. Cadê a massinha de modelar?

O(a) leitor(a) pode estar se indagando sobre a ausência, até aqui, de uma das materialidades mais comuns nos contextos de Educação infantil, ou seja, da massinha de modelar. Nestes primeiros meses que estive com as crianças, pouco elas brincavam com a massinha, não pelo fato de os professores não a disponibilizarem, mas sim porque aquela massinha específica parecia não corresponder às exigências das crianças. Eu diria que não correspondia nem mesmo as exigências de qualidade de um material aceitável para o trabalho com qualquer criança ou adulto. Isto porque, assim que as crianças começavam a manuseá-la, rolá-la sobre a mesa e comprimi-la, ela grudava. Para desgrudá-la, as crianças usavam suas próprias unhas ou outros pequenos objetos para raspar, e retirar pequenos pedaços que no fim, ficavam grudados novamente nos objetos. A dificuldade de trabalho era tanta que as crianças acabavam por vezes deixando-a de lado.

Elizabeth Eduarda (na primeira seqüência de fotos) e Sandro (na segunda seqüência de fotos) buscando formas desgrudar, com as mãos e objetos, a massinha de modelar industrial de sobre a mesa de fórmica na qual trabalhavam.

Fotogramas: ARO, 2006.

Vendo esta cena, busquei investigar o prazo de validade do produto que, para minha surpresa, era até 2008. Ao conversar sobre esse assunto com os(as) professores(as), eles(as) me informaram que não deixavam de oferecer a massinha industrial, mas, em razão de sua má qualidade, **sempre que possível faziam** com as crianças a **massinha caseira**, a base de farinha de trigo e anilina líquida comestível. No entanto, não foi possível no período, acompanhar essa atividade – às vezes porque ela acontecia justamente no dia ou turno em que eu não estava na creche e outras, em que

háviamos programado de eu estar presente, acontecia um ou outro imprevisto¹²¹. Desta forma, só pude acompanhar as crianças modelando com massinha em Janeiro de 2006, durante a Colônia de Férias¹²². O que é relevante neste momento é apresentar algumas criações das crianças com uma massinha industrial de qualidade, que disponibilizei para elas.

Diário de campo (escrito). 17 de Janeiro de 2006.

Hoje, bem no comecinho da manhã, antes de qualquer criança chegar na creche, distribuí massinhas de modelar¹²³ sobre uma das mesas; em outra, quebra-cabeças; e numa terceira mesa uma cesta com legos. Esta última, localizada mais próximo ao suporte plástico onde são guardadas as peças maiores de lego. Raianne foi a primeira a chegar e, quando convidada pela professora a escolher o que desejaria estar fazendo, logo se dirigiu para a mesa com massinha. À medida que as demais crianças chegavam e faziam suas escolhas pelos materiais disponíveis, aumentava a demanda por novas barras de massinhas. Mesmo aqueles que inicialmente buscavam os legos, acabaram buscando experimentar a massinha. Mas como as crianças trabalharam esta nova materialidade? Que histórias, diálogos, formas, movimentos ela despertou, provocou nas crianças?

Alan: - Alessandra, tira uma foto do

meu walkman?

Elizabeth: - Dá minha flor, tu já tirou?

Eu vou fazer de novo, tá?

Agora daí tu tira a foto dela agora.

¹²¹ Entre os “imprevistos”, a falta de professores de outros grupos de crianças. Uma situação onde o remanejamento de professores se fazia necessário **sem aviso ou planejamento prévio** ou a união de dois grupos de crianças, o que dificultava um trabalho mais dirigido por parte dos dois professores do Grupo VI, os obrigando a mudar as atividades planejadas para aquele dia.

¹²² Retomarei a discussão sobre a Colônia de Férias no Capítulo IV.

¹²³ A marca escolhida para este primeiro contato (este ano) das crianças com massinha foi da indústria *Acrilex* do tipo “*Massinha Para Modelar Soft – com 6 cores*”. É importante marcar o tipo de massinha, uma vez que as propriedades físicas se diferenciam da marca comprada pela Prefeitura e distribuída nas instituições de Educação Infantil do município. A *Soft-Acrilex* não é tóxica, apresenta uma consistência mais maleável, não gruda na fórmica das mesinhas de trabalho das crianças, possui um cheiro semelhante à de chicle de morango (como disse uma das crianças) e suas cores são mais vivas que a marca recebida da Prefeitura. O valor das massinhas no comércio de Florianópolis era de: *Soft* R\$ 0,89 (oitenta e nove centavos).

Márcio: - Essa aqui é minha cobra muito vermelha!

- Essa é uma baleia amarela, que vive no mar azul!

[Beatriz explica para s colega].

Eduarda: - É um nariz, um nariz escorrendo!!! [Fala num misto de palavras e risadas] Olha, Alessandra [ri], fiz um nariz escorrendo, tira uma foto, uma foto dele!!!

Elizabeth: - Eu vou fazer uma boneca!

Elizabeth: - Como faz o corpo dela? [Elizabeth, após ter moldado a esfera que lhe serviria como a cabeça, se depara com a construção do corpo, pois fica claro neste exemplo que ainda não conquistou a representação corporal tridimensional. As outras crianças que estão na mesma mesa de trabalho que ela olham para o seu trabalho, mas nada lhe sugerem. De repente, Elizabeth começa a modelar outro pedaço de massinha e diz:].

Elizabeth: - É o vestido dela! [Pronto, o seu limite na criação da forma corporal tridimensional com tronco e membros é transposto com a criação de um vestido longo o qual busca fixar na cabeça da boneca. Como ao levantar a boneca da mesa a cabeça em forma de esfera acaba caindo, ela transforma a esfera, pela pressão de uma das mãos, em um círculo com pouca espessura].

Fragments do processo de Elizabeth criando a sua boneca com massinha de modelar.

Fotogramas: ARO, 2006.

Ao olhar para o conjunto dos registros e reflexões, o qual denomino de um primeiro mapeamento sobre como e o que as crianças estavam criando e imaginando no cotidiano da creche, construído entre o final do mês de Setembro a meados do mês de Novembro de 2005, é possível pontuar que:

as criações artísticas tridimensionais infantis concentraram-se em “objetos-brinquedos” feitos, sobretudo, com objetos constituídos de matérias recicláveis e o emprego da técnica da papietagem a partir de um modelo selecionado pelos professores;

a grande maioria das criações das crianças quando “livres” giraram em torno da temática dos robôs;

os produtos culturais voltados ao público infantil ao qual as crianças têm acesso restringiram-se aqueles advindos da programação disponibilizada pelas redes de TV aberta;

os brinquedos particulares que as crianças trazem para a creche são em geral DVDs; carrinhos-transformers bastante usados; alguns poucos bonecos de personagens de desenhos animados como o Homem Aranha, o ratinho americano Fivel; brinquedos das coleções encartadas nos pacotes de salgadinhos industrializados.

nas histórias, brincadeiras e criações das crianças ou nas proposições pedagógicas direcionadas a elas não encontramos muitos vestígios de uma produção artístico-cultural que não estivessem ligados à indústria cultural. Talvez possa dizer que o repertório simbólico mais próximo da cultura local se fez presente nas brincadeiras de bruxa que visualizei entre as crianças no parque da instituição.

Dentro do panorama apresentado, emerge a necessidade de aprofundarmos as discussões em torno do objeto brinquedo, suas relações com a infância contemporânea e com a linguagem da escultura. É uma reflexão também estimulada pela possibilidade de vermos as criações apresentadas até aqui – com objetos de materialidades recicláveis,

com legos e com a massinha de modelar como esculturas-lúdicas ou talvez instalações-lúdicas, como no caso da casinha.

2. Brinquedos como esculturas / Esculturas como brinquedos

2.1. Objetos para brincar:

Na contemporaneidade, refletir sobre o brinquedo, esse objetos cultural pleno de simbolismo, significa também se embrenhar num universo especificamente infantil, bem como nas relações sociais construídas entre adultos e crianças, e com objetos culturais plenos de simbolismo. Refiro-me aqui ao brinquedo enquanto um objeto-lúdico construído pelos adultos para as crianças, para o brincar infantil. Esta demarcação inicial exige uma distinção entre o jogo e o brinquedo e as relações sócio-culturais construídas entre estes, as crianças e os adultos.

Para Gilles Brougère (2004a, p.13), discorrer na atualidade sobre o brinquedo para os adultos configura-se, sempre, num pretexto de chacota, de associação com a infância numa visão pejorativa desta fase da vida humana. “O jogo, ao contrário, pode ser destinado tanto às crianças como ao adulto: ele não é restrito a uma faixa etária. Os objetos lúdicos dos adultos são chamados exclusivamente de jogos, definindo-se, assim,

pela sua função lúdica”. Para Kishimoto (1994, p.108), o brinquedo coloca em pauta uma relação “com a criança e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. O brinquedo está em relação direta com uma imagem que evoca de um aspecto da realidade”.

Um dos objetivos do objeto-brinquedo, segundo Kishimoto (1994), seria o de oferecer à criança um substituto dos objetos reais, a fim de que ela possa manipulá-los. No entanto, ele não apenas reproduz, fotografa ou metamorfoseia tais objetos, mas apresenta uma totalidade social. Estes objetos também não se restringem às imagens do cotidiano ou da natureza, eles avançam sobre um mundo imaginário criado pelos desenhos animados, pela literatura, pelos seriados de TV, pelo mundo da ficção científica, pelas histórias de piratas, índios e bandidos, assim como os próprios brinquedos inspiram outras produções artístico-culturais¹²⁴. Não podemos esquecer também que hoje a indústria de brinquedos é igualmente ágil e eficiente na tradução de um fato em brinquedo¹²⁵. Assim, o brinquedo acaba por propor “um mundo imaginário da criança e do adulto criador do objeto lúdico” (KISHIMOTO, 1994, p.109), sendo ele – o brinquedo –, criado a partir de uma gama imensurável de imagens originadas de fontes diversas.

Para Brougère (2004a, p.11), o objeto-brinquedo, mesmo pertencendo à esfera do simbólico, apresenta diferenças em relação ao objeto artístico. Segundo ele, no campo da arte os objetos possuem um valor simbólico de domínio absoluto. Um valor que se afirma “independente de qualquer uso, distinto, entre outras coisas, de qualquer concessão à arte decorativa que fundamenta sua utilidade na decoração”. Como já indicamos anteriormente, o brinquedo também é marcado pelo valor simbólico, mas torna-se, nele, a função principal. “Esse domínio da imagem aproxima-o da obra de arte e nos indica a grande riqueza simbólica da qual ele dá testemunho. Porém, nem por isso ele é não-funcional, vem justamente se fundir com seu valor simbólico, com sua significação enquanto imagem” (BROUGÈRE, 2004a, p.11). O brinquedo, como um objeto específico da nossa cultura para as crianças, contém a preocupação em colocar na terceira dimensão uma certa imagem de infância, de desejos a ela relacionados, uma imagem a ser tocada, manipulada, (re)significada pela criança e não apenas a ser contemplada (BROUGÈRE,2004b). Estas considerações nos impulsionam a pensar sobre os limites e

¹²⁴ Apenas como exemplo desta afirmação, citamos os filmes: *A chave mágica* (Título Original: *The Indian in the Cupboard*) e *Toy Story*.

¹²⁵ Retomaremos este aspecto do brinquedo ao discutirmos o brinquedo-boneca.

as possibilidades da construção de relações entre o objeto–brinquedo, o objeto–escultórico e as crianças.

O brinquedo, além de ser definido como um provedor de representações manipuláveis, tem como característica essencial ser uma imagem num objeto e num volume, diz Brougère (2004a) e “está aí, sem dúvida, a grande originalidade e especificidade do brinquedo, que é trazer a terceira dimensão para o mundo da representação” ¹²⁶(idem, p.14). Novamente o autor destaca a originalidade do objeto-brinquedo, por sua capacidade de ser “meio de expressão com volume”, ao tratar da matéria em que é construído, sendo seu significado atrelado a sua forma, e esta “ligada às possibilidades de apreensão da criança pequena” (BROUGÈRE, 2004a, p.41-42). O tridimensional é, pelas descrições de Brougère, um fator indispensável para a compreensão do brinquedo, e este último, imprescindível aos processos de socialização das crianças na contemporaneidade.

Cabe ressaltar que a expressividade na terceira dimensão é basilar não somente ao objeto-brinquedo, mas igualmente à criação escultórica¹²⁷. Segundo o escritor, ilustrador e professor de artes visuais Luís Camargo, não existe uma escultura propriamente destinada às crianças (1990, p.149). No entanto, diz ele, “**o brinquedo é a escultura para a criança**” (idem), apresentando assim, uma idéia que nos faz interrogar a demarcação apresentada anteriormente por Brougère (2004a), no que se refere à diferença entre o objeto artístico e o objeto-brinquedo, e nos instiga à reflexão sobre os limites e as possibilidades desse objeto – o brinquedo - como favorecedor de experiências sensíveis e estéticas aos pequeninos – dimensões atribuídas em nossa cultura à arte –, bem como sobre os limites contemporâneos na definição de um objeto-artístico.

Para pensarmos as possibilidades do brinquedo como um propulsor de experiências estéticas, Fayga Ostrower (1987, p.85) nos alerta para o fato de que nos brinquedos há o domínio da “insensibilidade quanto aos materiais que as crianças vão conhecer, pelo tato, pela visão, audição, etc., e através dos quais se conscientizam da realidade do mundo, realidade física e não menos psíquica”. Para as indústrias de brinquedos, continua a autora, é pouco significativo o fato de a criança poder sentir de que matéria se constituiu este ou aquele brinquedo, se a folha de flandres foi tratada como metal, plástico,

¹²⁶ Diante da afirmação de Brougère (idem, p.14) de que a “a grande originalidade e especificidade do brinquedo [...] é trazer a terceira dimensão para o mundo da representação”, “imagens com volume”, podemos indagar: como classificar então, as bonecas de papel com as quais, ainda hoje, as crianças brincam? Na ausência de volume, estas bonecas deixam de ser originais, deixam de ser brinquedos?

¹²⁷ Refiro-me aqui, das criações dos adultos no campo da arte na linguagem da escultura.

madeira, borracha ou qualquer outra materialidade. Ostrower alerta também para o fato de que

Essa indiferença pelo ser material, que é indiferença também pelo prazer sensorial em nós, tira da criança, desde pequena, a possibilidade de **uma imaginação ao contato com a matéria, de com ela poder improvisar e criar formas**¹²⁸ (OSTROWER, 1987, p.86).

Parece que a postura dos fabricantes de brinquedos “denunciada” por Ostrower se constitui numa proposta contrária à da arte escultórica - e de outras linguagens artístico-culturais - onde as escolhas e propostas de materiais dos escultores adultos são parte indispensável de suas criações artísticas. Um processo no qual há um entrelaçamento cuidadoso, intencional por parte dos artistas, entre o material, a criação, a forma, o espaço&tempo (contexto) e as possibilidades de experiências sensíveis do sujeito no contato com suas esculturas¹²⁹.

As colocações anteriores nos permitem refletir sobre as possibilidades de pensar o brinquedo enquanto uma escultura (enquanto arte) feita para as crianças. Há em nossa cultura a presença de “esculturas-lúdicas”¹³⁰, como coloca a escultora e designer Elvira de Almeida (1997, p.19) ou também, como ela mesma designa, uma “arte lúdica”, cuja intencionalidade seria a de uma fruição lúdica da arte, do romper com o “desenho rígido dos playgrounds convencionais e também dos memoriais e esculturas destinados somente à contemplação, buscando o espaço das esculturas lúdicas, como um convite à interpretação poética dos usuários e ao uso do corpo de forma estimulante e cooperativa” (ALMEIDA, 1997, p.16). Falando da configuração de suas “esculturas-brinquedo” (idem,

¹²⁸ Não desconheço o fato de que a indústria de brinquedos vem aperfeiçoando a cada dia as formas de tratamento dada as diferentes matérias que compõem os brinquedos, buscando com isso, além de oferecer segurança às crianças que os manipulam e diferenciais entre os fabricantes, meios que reforcem algumas propriedades e representações atribuídas ao objeto-brinquedo. No entanto, numa rápida passagem pelos estabelecimentos comerciais onde o valor econômico dos brinquedos não ultrapassa R\$2,00 (dois reais), sendo acessível a uma grande parcela da população de menor poder aquisitivo, é possível perceber a baixa qualidade no tratamento da materialidade de que são compostos e criados estes brinquedos e confirmar as colocações feitas por Ostrower (1987).

¹²⁹ Esse cuidado com a matéria, com suas formas, seu peso, seu equilíbrio e sua estabilidade em relação ao sujeito que vai ao encontro da escultura, em especial as crianças, foi uma das questões enfocadas pelo escultor catarinense Pita Camargo em sua discussão sobre a Mostra Itinerante Esculturas de Grande Porte criada em parceria com o também escultor Jorge Schröder, no CIC, em 25 de Julho de 2005. Esta preocupação se faz mais evidente nas obras de Elvira Almeida (1997), Christina de C. Mello e Rita de Cásia A. Vaz (1996), Marica Maria Benevento (1996).

¹³⁰ “Esculturas-lúdicas”, “esculturas-brinquedo” são definições da própria artista para com suas criações.

p.19) de grande porte e as relações das crianças com elas, Almeida pontua que são lugares de expansão da fantasia, nos quais os usuários são autores e atores a um só tempo das diferentes peças ali encenadas de acordo com a sua imaginação e exploração.

As esculturas são algumas vezes personagens que conversam com o usuário e, outras vezes objetos ambientando o cenário. As “árvores-pássaro” e os “totens”¹³¹, com formas sugerindo figuras de animais e objetos construídos, permitem a elaboração de analogias a partir do repertório de cada um, enriquecendo-o. Esse apelo à brincadeira, estimulando a expressão física e a imaginação criadora, induz à representação estética e não simplesmente ao movimento corporal repetitivo das experiências ligadas aos automatismos dos “parques de diversões” (ALMEIDA, 1997, p.72).

Vale lembrar que Almeida (1997, p.42) não cria somente “esculturas-brinquedo” de grande porte, mas também de pequeno porte, como é o caso do “Bicho Maluco” e “Os Equilibristas”. No entanto, segundo a concepção da autora, nestas obras de pequeno porte não são reduzidas as propriedades de escultura, do sonho, do brinquedo, do jogo poético e do imaginário.

Obra: Os equilibristas (série Os múltiplos)
 Autora: Elvira de Almeida
 Imagem: Arte lúdica, 1997, p.42.
 “Os múltiplos surgiram da necessidade de ampliar nossa produção de esculturas. Têm finalidade lúdica e decorativa [...] São peças seriadas, porém sempre diferentes umas das outras” (Almeida, 1997, p.43).

Obra: Bicho maluco (série Os múltiplos)
 Autora: Elvira de Almeida
 Imagem: Arte lúdica, 1997, p.43.
 “[...] ‘os bichos malucos’, provocando o sentido lúdico e fantástico de quem adquire essas obras” (Almeida, 1997, p.43).

As indicações de uma “escultura-lúdica” parecem também estarem presentes nos projetos do SESC-SP para o Centro de Itaquera e de Interlagos onde, segundo a concepção geral do projeto, se exige que as soluções propostas sejam diferentes das convencionais, conceituando-se os brinquedos como instalações¹³² (PINA, 1996, p.43). De acordo com as recomendações gerais do programa, “as instalações lúdicas devem estimular a fantasia e a imaginação criativa das crianças” (PINA, 1996, p.43). Nesta perspectiva, encontramos, por exemplo, o projeto “Bichos da Mata” da arquiteta Márcia Maria Benevento (1996) e “A Orquestra Mágica”, de Christina Mello e Rita de Cássia Vaz (1990)¹³³.

Obra: O Gigante Jacaré - Bicho brinquedo (1990)

SESC Interlagos - SP

Autora: Márcia Benevento

Imagem: Fonte desconhecida

“A escultura tem um aspecto tão realista que a presença de guarda-corpos e outros elementos não interfere na sua visualização.” (BENEVENTO, 1996, p.74)

“[...] surge o Jacaré como uma poesia para ser vivida. Um brinquedo para crianças e adultos” (idem, p.73).

Obra: Violino, “brinquedo instrumento” (projeto Orquestra mágica)

Autora: Mello e Vaz (1990)

Imagem: Fonte desconhecida

“Procuramos incentivar a descoberta lúdica e intuitiva dos sons, colocando à disposição das crianças a possibilidade de obter facilmente sons dos mais diversos timbres e graduações” (MELLO e VAZ, 1996, p.54).

Na busca por construir e encontrar as relações entre o brinquedo, a escultura e a criança, as indicações de Brougère (2004a) referentes à ação das crianças sobre o objeto-brinquedo são

¹³² Instalação é uma das formas de se conceber a escultura contemporânea. Sobre o conceito de instalação Aguinaldo Farias (2005), diz já não ser mais “uma peça que vemos de fora, como a escultura tradicional. A instalação é uma escultura em que se entra, que envolve vários sentidos: olfato, visão, tato. É uma sensação de sinestesia”.

¹³³ É curioso que Brougère (2004^a, p.15), ao falar da função expressiva do brinquedo, aquela que deve se sobrepor a qualquer outra função menciona que tal força expressiva pode ser encontrada na *arquitetura dos parques de diversão*, como a da Disneylândia. Chama a atenção, o fato do autor se referir à arquitetura, mas não a esculturas-lúdicas ou a uma arquitetura-lúdica.

Da mesma forma, acreditamos no mínimo interessante para uma construção e consolidação de uma Pedagogia da Infância se as propostas de organização de espaço&tempo das Instituições de Educação Infantil incorporassem em suas discussões as propostas de instalações, arquitetura lúdica ou esculturas lúdicas.

preciosas. Ao brincar, a criança age sobre o objeto-brinquedo que possui uma determinada função expressiva e que se propõe a despertar imagens subjetivas nas crianças. Seria possível, em relação à forma de ação das crianças sobre os objetos-brinquedos, que acabam por despertar imagens e criar mundos imaginários, pensar em encontros das crianças com as esculturas, orientados pelos adultos, que fossem caracterizados por uma relação mais íntima e ativa? Se a criança entra em contato e confronto com a cultura e suas representações, apreende e transforma essa cultura pela ação com o objeto-brinquedo, bem como pelas imagens e formas advindas deles que também sugerem outras imagens e enredos, não estaríamos intensificando esse confronto, complexificando os processos de socialização das crianças com a escultura e seus significados estéticos, artísticos e culturais se elas pudessem manipular, tocar esculturas? Essa parece ser a perspectiva do projeto “Meia volta vou ver” do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo-SP (MAC-USP)¹³⁴.

As crianças tocando, sentindo, as esculturas na exposição de Maria Martins, dentro do projeto “Meia volta vou ver” do MAC-USP.
Imagem: <http://www.mac.usp.br/projetos/meiavolta/galeria4.html>

Não sei dizer até que ponto essa manipulação das obras do MAC-USP pelas crianças é tão livre quanto parece ser em relação aos objetos-brinquedo em nossa cultura. Talvez aí já se evidencie o confronto entre os valores, representações e funções que atribuímos à arte e ao brinquedo em nossa sociedade, e as formas diferenciadas que nós, adultos, estabelecemos para as crianças entrarem em contato com esses objetos culturais. Esse talvez seja um viés ainda a ser mais explorado e aprofundado, na direção de uma liberdade de manipulação, de uma liberdade de criação de sentidos, de novas imagens e formas.

No sentido de problematizarmos as formas culturais que estruturamos para a percepção tátil e a atividade imaginativa da criança frente à escultura, de sua necessidade de tocar e interagir com esse objeto (tal como o “desejo” de manipulação

¹³⁴ Gostaria também de chamar a atenção para o programa permanente de atendimento ao público especial (portadores de deficiências sensoriais, motoras e mentais), bem como grupos inclusivos (portadores e não portadores de deficiências), existente no Museu de Arte Contemporânea da USP de São Paulo. Um projeto que permite, além da visualização da obra de arte pelas crianças, que ocorra um encontro tátil, uma exploração das crianças tanto das obras tridimensionais quanto das representações visuais e táteis no caso das obras bidimensionais, incluindo uma programação visual com etiquetas e catálogos em tinta e em Braille. Outras informações sobre o Projeto “Meia volta vou ver” são encontradas em: <http://www.mac.usp.br/projetos/meiavolta/>

frente ao brinquedo), é pertinente trazer à tona algumas colocações de Armindo Trevisan (1990). Ele diz:

Há casos em que o olhar deve ser acompanhado pelo tato. O autor das “Portas do Paraíso” do batistério de Florença, Lorenzo Ghiberti, ao referir-se a uma estátua antiga descoberta no seu tempo, concluía sua descrição dizendo: “essa estátua tinha outras qualidades que a vista não era capaz de perceber, mas que o tato da mão descobria” (TREVISAN, 1990, p.55).

Acreditamos que, assim como há qualidades da escultura que só são reveladas, percebidas, pelo toque, há reentrâncias e saliências, qualidades do brinquedo que também só pela interação, pelo “com-tato” direto com ele, nos são reveladas. De acordo com Trevisan (1990), não seriam exageradas as palavras do escultor Marino Marini: “É preciso acariciar amorosamente um bronze como se acaricia uma boneca” (*apud* TREVISAN, 1990, p. 58).

2.2.De bonecas, estátuas e crianças¹³⁵

As bruxas de pano

As bruxas de pano

tão maternalmente embaladas

pelas menininhas pobres

são muito mais belas

do que as bonecas suntuosas como princesas

-orgulho das vitrines...

Essas humildes bruxas de pano

como seus elhinhos

suas bocas tão mal desenhadas a tinta

¹³⁵ As imagens fotográficas que abrem este subtítulo são frutos dos meus registros fotográficos das produções artístico-culturais das crianças fora do espaço escolar, mas dentro de um projeto comunitário na Ilha de Santa Catarina no ano de 2006.

são muito mais belas porque mais amadas!

Mário Quintana – Acordo Invisível, 1991.

Acariciar um bronze como se acaricia uma boneca... Quais os significados culturais impressos e expressos neste brinquedo (a boneca) que fazem com o escultor proponha que o contato (com-tato) com o objeto escultórico seja como uma carícia em uma boneca? Que encantamentos, histórias, relações sócio-culturais carrega o brinquedo-boneca, especialmente com a infância e a criança, que é capaz de suscitar em nós sentimentos de carinho? Seriam imagens de delicadeza, uma representação social da fragilidade infantil? Se a boneca e as práticas lúdicas que ela propõe atuam sobre o processo de constituição das nossas imagens de infância e do próprio sujeito criança no contexto da cultura contemporânea, o que uma boneca-clone, como a “Happy Style”, estaria indicando¹³⁶?

A reflexão sobre a existência de uma boneca-clone nos remete inicialmente a uma incursão, mesmo que breve, à história cultural, ao universo das representações do brinquedo-boneca.

Telma Piacentini (1995) nos presenteia e convida a uma reflexão teórica&imagética, bem como a uma experiência estética com a infância ao investigar a boneca, tendo como fio condutor uma sensibilidade em relação à infância, “presente nas obras de arte através de imagens de criança, nos chamados objetos especificamente infantis, como o brinquedo, e ainda nas atividades próprias das crianças, como as brincadeiras” (PIACENTINI, 1995, p.01) e é, especificamente a seu recorte sobre o brinquedo-boneca a que nos reportaremos aqui.

Ao buscar traçar a trajetória histórica do brinquedo-boneca, Piacentini (1995, p.166) diz que pela impressão de diferentes percursos, o mais indicado seria começar com: “Era uma vez uma pequena forma antropomorfa, que alguém chamou de boneca”, ou seja, como uma história cheia de encantamentos, reportando a tempos&espaços longínquos, e a um início assinalado por distintas interpretações. A pesquisadora nos relembra dos possíveis ancestrais ou tataravós da boneca, os pequenos ídolos femininos encontrados na Itália, na França e na Europa Central, denominados de “Vênus” pelos

¹³⁶ As informações e citações que apresentaremos aqui, referente à boneca Happy Style, se encontram no artigo on-line de Flávia Tavares, disponíveis em: http://www.terra.com.br/cgi-bin/index_frame/istoedinheiro/396/negocios/clone_minutura.htm. Acessado em: 13/04/2005.

paleontólogos – numa referência ao mito de Vênus que nasce nua das espumas do mar. Estas eram **pequenas estátuas** criadas em ossos, esteatite, calcário e marfim, datadas do período Paleolítico, e que seriam as primeiras bonecas de que se têm notícias, como diz Piacentini com base nos estudos de Palli¹³⁷.

É na hipótese da passagem do ídolo ao brinquedo infantil que estão colocadas as bases para a composição da árvore genealógica da boneca, buscando seus possíveis ancestrais. Este entendimento origina-se na observação de que **a passagem do sagrado ao profano** não cancelou o significado contido no objeto, uma vez que a boneca torna-se para a criança o que o ídolo foi para o seu progenitor, isto é, o espelho de uma invisível realidade interior (PIACENTINI, 1995, p.162).¹³⁸

No entanto, a autora nos alerta para o fato de que não podemos olhar a atitude dos homens frente às pequenas estátuas sagradas, depositárias de um pensamento mágico religioso e de uma mensagem artística, como sendo igual à maneira das crianças de acercar-se da boneca. A passagem do ídolo à boneca deve ser vista como uma passagem de contexto artístico-religioso ao lúdico do universo infantil (PIACENTINI, 1995, p.164-165).

Brougère (2004a, p.35) ao pensar sobre a boneca na contemporaneidade, traz a hipótese de que o mundo da boneca reflita mais uma imagem social da realidade do que a própria realidade, sendo que esse universo (o da boneca) seria “tão mais interessante quanto mais for resultado de um trabalho de releitura da realidade”. A boneca não seria um espelho puro de um sistema de produção da sociedade, mas antes um espelho de um mundo para a criança, apoiado naquilo que pode ser contemplado ou admirado por ela (BROUGÈRE, 2004a, p. 36). Segundo este autor, na passagem do antropomorfismo indiferenciado para o pavidomorfismo (interesse centrado na infância) “a boneca passa a significar a criança, seu ambiente e a própria infância, enquanto imagem manipulável,

¹³⁷ A escultura de mulheres é um capítulo instigante na arte do Paleolítico. Nestas estatuetas – também conhecidas como “vênus esteatopígicas”- , todo o realce é dado ao corpo: ventre, seios e nádegas são exageradamente volumosos, ao passo que a cabeça e as pernas são pequenos prolongamentos disformes do tronco sendo a Vênus de Savignano – em pedra, 22,5 cm de altura, Museu Pigorini, Roma -, um bom exemplo dessa estatuária. Piacentini (1995), ao trabalhar a passagem do ídolo – objeto sagrado - para a boneca – objeto profano -, apresenta ainda outras informações preciosas sobre a estatuária em questão e o mito da Grande Mãe. No Capítulo IV, voltarei a falar desse tipo de estatueta a partir da experiência das crianças o mito de Vênus e com a réplica colossal de outra vênus esteatopígicas: a Vênus de Willendorf.

¹³⁸ Grifos meus.

não do ser humano em geral, mas dele próprio enquanto criança. É o traço da interpretação que os adultos fazem do imaginário e das aspirações das crianças” (BROUGÈRE, 2004a, p.36-37). Uma interpretação que se insere, sobretudo, no domínio do universo feminino e que acaba atuando intensamente na constituição da identidade feminina¹³⁹.

Piacentini (1995) e Brougère (2004b) apontam a existência de tipos diversificados de boneca, sendo os de maior notoriedade entre os séculos XIX e XX, a boneca-bebê e a boneca-manequim, sendo que Piacentini (1995, p.179) coloca ainda o “bebê caractere”, brinquedo este que expressaria genuinamente as características de um recém-nascido. Exploremos um pouco mais a boneca-bebê, pois acreditamos estarem aí indícios do que instiga o escultor Mariano Marini a nos propor acariciar um bronze como uma boneca.

A boneca-bebê se insere numa brincadeira na qual a criança reproduz ou inventa situações ligadas aos cuidados maternos, e que se deve entender de uma forma ampla. Ela se instala num universo muito extenso que forma toda parte da cultura infantil, voltada para a relação com o ambiente cotidiano. Podemos fazer uma distinção das ações que estão mais próximas da boneca (acariciar, falar) nas quais a dimensão afetiva da relação é essencial [...]. É pelo fato da boneca lembrar a criança (bebê ou menina) que os rituais de afeição e de cuidados da parte daquele que brinca são possíveis (BROUGÈRE, 2004b, p.80).

Parece que estes rituais de afeição e de cuidados, do prestar atenção ao que é tocado e ao que nos toca, a admiração desencadeada nas crianças pelo objeto-brinquedo – no caso, a boneca –, ser a tradução do desejo de Marini ao nosso encontro com o bronze, com a escultura.

Mas que bonecas existem hoje? Que imagens elas despertam, que valores, sensações, experiências provocam?

Retomando o início das reflexões, assinalamos a atual existência no mercado da boneca Happy Style. Uma boneca que, segundo a definição de seus fabricantes, é uma “boneca-clone”. Desenvolvida há cinco anos a partir da parceria entre a Ri Happy e a

¹³⁹ As questões que gravitam em torno da boneca, no que se refere a construção da identidade feminina, podem ser encontrados em Costa (2004).

fabricante Babybrinq e lançada em Abril de 2005 em São Paulo, a boneca, de acordo com Ricardo Sayon, diretor comercial da rede varejista de brinquedos Ri Happy, “transcende o brinquedo porque eterniza aquele momento da criança” (TAVARES, 2005), e ainda, explica Sayon: “– Não fazemos uma caricatura, mas uma reprodução”, da futura dona da boneca. Uma reprodução construída a partir de imagens fotográficas da menina a quem se destina à boneca. Além da boneca, o fabricante oferece “apetrechos e roupas em tamanho real para a menina sair por aí vestida como o seu clone” (TAVARES, 2005).

Arrisco aqui, a partir das colocações de Brougère (2004a, p. 11- 49), a levantar algumas reflexões iniciais em torno da existência de uma boneca-clone perante a infância contemporânea. Que representações de infância seriam possíveis de serem encontradas nesta boneca? Qual seria “ali” nosso ideal de infância? “Congelaríamos” para o futuro a “pureza”, a “inocência” da infância de nossos filhos? Estaria na boneca-clone nossa concepção de criança enquanto um eterno “vir a ser”?

Outra faceta da indústria e comércio dos brinquedos são seus anúncios publicitários. Klein (1993 p.250) preocupado com o engajamento da imaginação infantil nos formatos determinados pela TV, coloca que os anúncios de brinquedos se concentram em construir um retrato adequado das brincadeiras e dos estilos imaginativos de seu público alvo. Ainda que as crianças não precisem de brinquedos para o faz-de-conta “os comerciais de brinquedos, por outro lado, ensinam à criança que o jogo dramático é muito mais divertido se você tem o brinquedo certo e o usa do jeito certo”¹⁴⁰ (idem).

Brougère (2004a, p.20) afirma que através do brinquedo os pais marcam a importância que eles dedicam a seu filho, e é com essa dimensão afetiva que conta e simultaneamente reforçam os fabricantes e o mundo da publicidade dos brinquedos, no intuito de não perderem espaço no mercado. Nesta perspectiva, o que dizer da importância, do amor e afeto que dedicam os pais à criança ao lhe presentear com uma boneca-clone? Seria o mesmo valor afetivo de presentear com uma boneca-Eliane ou uma boneca-Sandy?

Na obra “Dialética do Olhar – Walter Benjamin e o projeto das passagens”, Buck-Morss (2002, p.430) ao falar dos autômatos, diz que,

¹⁴⁰ O estudo da obra “*Out the Garden: toys and children’s culture in the age of TV marketing*” de Stephen Kline (1993), fez parte da disciplina de Estudos Individualizados: leituras sobre imaginação e infância (PPGE-UFSC) organizada e ministrada pela prof.a. Gilka E. Ponzi Girardello no ano de 2005. Assim, as referências e citações em português que faço desta obra, são fruto das traduções de Girardello.

Ironicamente, brincar com bonecos havia sido originalmente a maneira de ensinar aos meninos o cuidado de uns com os outros nas relações sociais adultas, hoje convertido em treinamento para relações reificadas. O objetivo das meninas pequenas é agora chegar a ser uma “boneca”. Essa inversão é a epítome daquilo que Marx considerava característico do modo de produção do capitalismo industrial: máquinas que trazem a promessa da naturalização da humanidade e da humanização da natureza resultam, ao invés, na mecanização de ambos.

Diante do crescente contexto social anti-humano¹⁴¹, não podemos desconsiderar as pontuações de Buck-Morris acerca de uma produção intrinsecamente associada à construção de relações sociais reificadas, que marcam a mecanização do humano. O que significa (ou do que será sintoma) para a infância contemporânea o desejo da criança de ser uma boneca e sua realização simbólica frente à Happy Style?

2.2.1. O imaginário lúdico e suas pequenas subversões poéticas

O título deste item anuncia a capacidade de imaginar das crianças ao agirem com e sobre o brinquedo, bem como com outros objetos e situações da vida cotidiana e assim, romperem com significações e imagens já estabelecidas, fixadas pela cultura. Essa possibilidade de autoria, de criação das crianças sobre o brinquedo, também é reafirmada por Benjamin (1984, p.65) ao mencionar que “jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos –

¹⁴¹ Para Fayga Ostrower (1987:144) um social anti-humano é aquele onde os valores humanos são substituídos pelo preço, pelas mercadorias. Para ela: "Incapaz de cristalizar as próprias conquistas tecnológicas, os acréscimos de conhecimentos e as imensas riquezas extraídas da natureza, em valores que fossem vinculados a necessidades genuínas do homem a partir de uma visão de vida mais digna, nossa sociedade rebaixa o processo de crescimento espiritual do homem, processo natural e indispensável, ao nível de meras acrobacias sensacionalistas que desnaturam as tendências criativas do homem. Através de condicionamentos corrosivos, e com maior descaso, destrói-se o que os homens trazem em si de essência humana. Nesse esvaziamento existencial, a ausência de critérios é legitimada como grande virtude. Quanto a valores humanos? São superados. Furta-se o julgamento de valor, os quais, sempre subjetivos, diz-se, só poderão pertencer a gerações futuras. As responsabilidades, evidentemente, também ficam com o futuro. E nem se fala das conseqüências".

mas as próprias crianças, durante as brincadeiras”. Ou ainda, mesmo sendo os adultos a oferecer às crianças os brinquedos e

mesmo que a criança conserve uma certa liberdade de aceitar ou rejeitar, muitos dos mais antigos brinquedos (bolas, rodas de penas, papagaios) de certo modo terão sido impostos à criança como objeto de culto, que somente graças à sua imaginação se transformaram em brinquedos (BENJAMIN, 1994, p.250).

Segundo Souza (1996), a criança está sempre disposta a criar na linguagem e pela linguagem outros sentidos para os objetos que já “possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir. Sendo capaz de denunciar o novo no contexto do sempre igual, ela desmascara o fetiche das relações de produção e de consumo” (SOUZA, 1996, p.49).

Nesta direção, “a imaginação da criança trabalha subvertendo a ordem estabelecida, pois impulsionada pelo desejo ela está sempre pronta para mostrar uma outra possibilidade de apreensão das coisas do mundo e da vida” (SOUZA, 1996, p.52). Esta perspectiva possibilita vislumbrar que as crianças (sozinhas e em pares), em suas brincadeiras simbólicas (ou de faz de conta), onde os processos imaginativos são fundamentais e atuantes, podem criar e nos apresentar outras significações onde o caráter autômato, por exemplo, de uma boneca-clone, se transforma no anúncio e construção de relações humanas não mecanizadas, mas sim sensíveis, éticas e poéticas. Isto porque a imaginação não se restringe à criação de formas, mas também de valores e qualidades¹⁴².

Quando damos a uma criança um urso ou uma boneca, ela encontra, certamente, o uso “razoável” que a sociedade previu e espera, uso já complexo: papel passivo de consolador, papel ativo “maternal” que prepara,

¹⁴² Ao afirmarmos a capacidade imaginativa e criadora de outras realidades pelas crianças, corremos o risco de apresentá-las de forma idealizada, supervalorizando esta capacidade infantil e a própria infância. Assim, marcamos que a capacidade de imaginação é presente em todas as fases da vida humana e não se configura numa essência da infância. Coaduna-se a este fato, a seguinte reflexão de Vigostskii (1986, p.17): “a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade de experiências acumuladas pelo homem, porque esta experiência é o material com o qual a fantasia constrói seus edifícios. Quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material disponível à imaginação. Por isso, a imaginação das crianças é mais pobre que a dos adultos, por ser menor a sua experiência” (livre tradução). No entanto, as crianças *tendem* a se envolver, a se entregar *mais* livremente e intensamente à fantasia que os adultos.

desde a mais tenra idade, para a atitude parental e, especialmente, nas estruturas tradicionais, para a futura mãe. Mas a criança descobre, também, outros empregos imprevistos e fantasistas: senta o urso num sofá para contar-lhe uma história: Faz com que ele viva mil aventuras imaginárias palpitantes. Joga-o ao ar, o mais alto possível, para ver o que acontecerá, e pelo prazer de realizar o que teme e não pode fazer com seu próprio corpo, de viver em seu lugar experiências de gravidade e de levitação. Em todas essas atividades, o despertar da inteligência e o de imaginação caminham juntos e constantemente se enriquecem (HELD, 1980, p.48)

A conotação positiva atribuída à imaginação nas reflexões acima não é um consenso dentro da história da imaginação¹⁴³. Coaduna-se a este indicativo a observação de Manuel Sarmiento (2004) de que, nos estudos sobre a imaginação infantil, há um predomínio de perspectivas psicanalíticas e construtivistas, que, asseguradas as diferenças, apresentam como ponto de conexão o imaginário infantil como expressão de déficit. Essa concepção é inerente à própria concepção moderna de infância, na qual “as crianças imaginam o mundo porque carecem de um pensamento objectivo, ou porque estão imperfeitamente formados os seus laços racionais com a realidade” (SARMENTO, 2004, p.2).

A divisão das ações, da vida e do pensamento humano em: um mundo objetivo caracterizado pelo racional/real e um mundo imaginário/irracional é questionada por Held (1980). Para a autora, há um entrelaçamento entre sonho e realidade, “a tal ponto que qualquer linha de demarcação desaparece” (HELD, 1980, p.26). Ela nos ajuda a visualizar a idéia de desfronteirização entre realidade e fantasia na condição do viver humano, ao mencionar que

Gaston Berger, quando fazia pesquisas de caracteriologia, perguntava: um comerciante de madeira e um pintor, ao contemplar uma floresta, ao crepúsculo, vêem a mesma coisa? De certa maneira, e em resumo, produz o meu próprio real. Por isso mesmo, meu real é fantástico, assim como meu fantástico é real (HELD, 1980, p.26).

¹⁴³ Nos baseamos aqui, nos estudos de Girardello sobre a obra de Richard Kearney: *The wake of imagination – Toward a postmodern culture*. University of Minnesota Press, Minneapolis, 1988.

Essa afirmação derruba também a idéia de que a imaginação seja instituinte somente de realidades infantis ou característica de um sujeito irracional. Corroborando o questionamento dessa concepção no campo da sociologia da infância, Sarmiento (2003, p.16) interroga-se sobre a existência do entrelaçamento da imaginação e realidade no mundo adulto, “isto é, se toda a interpretação não é sempre projeção do imaginário e se o ‘real’, não é afinal, o efeito da segmentação, transposição e re-criação feita no acto de interpretação de acontecimentos e situações”.

A imaginação tem sempre assim um pouco de subversão do dado. Assim, todas as imagens e significações que carrega a boneca – como todos os brinquedos – podem, no jogo lúdico e imaginativo que as crianças realizam com ela, ser poeticamente subvertidas. Isto porque, como diz Jean (1983, p. 18), “de todas as virtudes do ‘espírito da infância’ a mais preciosa é sem dúvida a vitalidade não normatizada do imaginário, que conduz à recusa de tudo aquilo que é ditado pelos pais, pelos professores, e à reinvenção de uma “nova razão” [...].

CAPÍTULO III

A brincadeira e o seu necessário âmagô narrativo são as realidades primordiais na pré-escola e no jardim de infância, e podem muito bem ser os protótipos de todos os empreendimentos imaginativos ao longo das nossas vidas.

[..]

As crianças não estão fingindo ser contadoras de histórias; elas são contadoras de histórias. Esta é o modo como abordam intuitivamente todas as situações. É a forma como elas pensam.

Paley, 1990.

1. Visões e Visitas: o que as crianças sabem e imaginam sobre escultura



Quais as estratégias de que posso lançar mão a fim de realizar um primeiro mapeamento sobre o que as crianças sabem, contam e imaginam em relação à escultura? Poderia iniciar esse trabalho perguntando a um grupo crianças “o que é uma escultura” e, a partir dessa questão obter as respostas das crianças. No entanto, as crianças desconfiam das intenções dos adultos ao serem questionadas, como alertam Grue e Walsh (2003, p. 140).

As crianças esperam que, quando um adulto lhes faz perguntas, ou já sabia a resposta, como “que cor é essa”?, ou a pergunta significa que estão em maus lençóis, como “Onde estavas com a cabeça quando atiraste a bola à janela”? Poucas crianças terão tido a experiência de terem sido abordadas

por um adulto que quer que elas, as crianças, lhe ensinem a ele, ao adulto, coisas sobre suas vidas (Grue e Walsh, 2003, p. 140)¹⁴⁴.

Grue e Walsh (2003, p. 141) informam ainda que **as mais férteis entrevistas emergiram de discussões entre elas próprias, crianças, quando falavam umas com as outras sobre as perguntas que lhes haviam sido feitas**, e não quando davam respostas diretas às mesmas. Quando iniciei meus encontros com as crianças na creche também começava a conhecer os escritos de Vivian Gussin Paley (1990)¹⁴⁵, especificamente o seu trabalho sobre imaginação, e o **papel fundamental das histórias criadas, contadas, encenadas, brincadas pelas crianças num jardim de infância**. Assim, as questões que naquele período me inquietavam sobre entrevistas com crianças e de como me aproximar delas, foram aos poucos encontrando algumas indicações junto à obra de Grue e Walsh (2003) e nas reflexões de Paley (1990).

De acordo com Paley (1990, p.03), **se quisermos escutar as crianças, conhecer seus universos particulares, devemos acertar nossos ritmos com estes “brincantes de histórias”¹⁴⁶ que elas são**.

Espantosamente as crianças como que nascem sabendo como colocar cada um de seus pensamentos e sentimentos na forma de histórias. As fantasias de qualquer grupo formam a base de sua cultura é aí que se dá a busca por uma plataforma comum. Aquilo que nós esquecemos como fazer e que as crianças fazem melhor do que ninguém, elas inventam histórias.

A leitura destes autores me levou a indagar e **buscar procedimentos metodológicos** com os quais pudesse escutar as crianças. Procedimentos que abrissem as portas para que elas narrassem as possíveis histórias criadas e ouvidas ou as situações do cotidiano vividas por elas experienciadas em que a linguagem da escultura se fizesse presente. Ou seja, uma abordagem na qual os pensamentos e sentimentos das crianças pudessem vir à tona, deixando em segundo plano a idéia de que eu teria uma resposta correta a qual elas deveriam corresponder. Mas **como desencadear uma narração de histórias por parte das**

¹⁴⁴ Grifos meus.

¹⁴⁵ A leitura, tradução e discussão da obra de *The boy who would be a helicopter* de Vivian G. Paley fez parte da disciplina de estudos individualizados: *Leituras sobre imaginação e infância* (PPGE-UFSC) organizada e ministrada pela prof. Dra. Gilka Girardello no ano de 2005. Assim, as referências e citações em português que faço da obra de Paley são frutos das traduções de Girardello.

¹⁴⁶ No original “story players”.

crianças onde apurasse a minha escuta sensível das crianças e seus saberes, dúvidas e outros aspectos em torno da escultura ou aos seus elementos constitutivos sem, contudo, interromper as narrativas das crianças caso suas histórias nos levassem para outros universos temáticos? Esse questionamento associado à preocupação de como apresentar a temática de pesquisa às crianças, foram algumas das reflexões que nortearam a minha aproximação junto às crianças e que podem ser identificadas nos registros de campo.

Diário de campo: Outubro de 2005.

Talvez eu pudesse apresentar algumas esculturas para que as crianças possam tocar, explorar sensorialmente e, a partir desse encontro, incentivá-las a falarem de suas vivências com outros objetos escultóricos, assim estaria propiciando um insubstituível encontro com a obra em si e, simultaneamente, abrindo caminhos para a fruição estética, para o gozo artístico, ampliando, reforçando ou ressignificando seus repertórios artístico-culturais. Certo! Vamos para as obras em si, mas quais? Considerando o transporte e o local em que serão apresentadas às crianças (sala) só posso levar esculturas de pequeno porte. Porém os conteúdos, formas e materialidade das peças de que posso lançar mão ficariam na pedra sabão e na madeira e na rerepresentação em geral, de animais e arte sacra. Teria ainda a opção de peças produzidas em grande escala, ou seja, reproduções, reproduções, reproduções. Objetos que podemos encontrar nas conhecidas lojas de R\$1,99, que nem sempre apresentam bons acabamentos, um tratamento adequado das materialidades em que são construídas. Não, não é essa a idéia, mesmo porque, ao apresentar apenas alguns objetos como sendo “os que são esculturas”, estarei dizendo de certa forma que a linguagem da escultura é aquilo. Minha intenção não é restringir, mas ampliar as possibilidades das crianças (e dos professores que acompanham diretamente o trabalho) de narrarem suas vivências, seus saberes dentro do vasto campo de experiências, visualidades, formas, dimensões, temporalidades e espacialidades que hoje nos apresenta a linguagem da escultura. Assim, o acervo de esculturas de que nesse momento posso lançar mão não serve para meus propósitos. Há um procedimento que gosto muito de fazer: abrir um arquivo de imagens no computador e colocá-la em modo de apresentação de slides. Posso ficar ali por horas, me perder em imagens virtuais, como quem folheia um livro, um livro amplo, diverso e que me traz recordações das experiências que tive no encontro com cada obra e simultaneamente desperta a curiosidade por saber mais, ver mais, falar mais, tocar fico imaginando minhas sensações diante das obras que ainda não vi pessoalmente. Num desses devaneios diante de tais imagens veio a idéia: e se mostrasse um livro com imagens de esculturas diversas sobre as quais as crianças pudessem construir as suas narrativas? Mas por que falar em esculturas – objetos artísticos tridimensionais, por excelência – mostrando representações bidimensionais delas?

Como promover a saída das crianças da creche e possibilitar o seu encontro com as esculturas presentes na cidade? Como seria realizado o transporte das crianças?

Tendo consciência das limitações existentes em cada encaminhamento – mostrar imagens de esculturas ou estas em si –, optei neste momento da pesquisa de campo pela apresentação de imagens. Tal escolha, além da argumentação descrita anteriormente, deve-se também, de modo fundamental, ao fator tempo para a operacionalização de cada proposta. Isto porque, para levar as crianças ao encontro de diferentes esculturas, estivessem elas presentes na malha **urbana** (monumentos, fachadas de prédios públicos, praças, espaços abertos de prédios residenciais) ou em diversos outros espaços artístico-culturais nos quais o trabalho de diferentes artistas também se pode fazer presente (às vezes, de forma temporária), **seria necessário no mínimo mais uma semana na organização do transporte** ¹⁴⁷, **autorizações, e possibilidades de agendamentos, no caso de visitas a museus e galerias.** Decidi, no entanto, **ao mesmo tempo em que apresentava às crianças imagens de diferentes esculturas, ir mapeando as possibilidades e organizando as visitas das crianças a espaços culturais, considerando, contudo, o planejamento pedagógico já existente e o envolvimento dos professores** com a proposta de pesquisa.

Mas que imagens apresentar às crianças?

Diário de campo. Outubro de 2005.

“Escultura Aventura”. O título do livro de Kátia Canton traduz aquilo que penso, neste momento, sobre a linguagem da escultura: uma aventura ... aventura sensorial, tempo&espacial, corpórea, imaginativa. Gostaria que minhas intervenções junto às crianças fossem para elas uma aventura na linguagem da escultura, um caminho cheio de descobertas, invenções, criações, tensões, problemas artísticos e estéticos a serem identificados, criados e solucionados pelas crianças. Além da seleção de obras apresentadas por Canton, as imagens do livro trazem a presença de crianças explorando, fruindo algumas esculturas em espaços museológicos. O fato de enxergarem outras crianças dentro

¹⁴⁷ A instituição não conta, como todas as demais da rede municipal, com um transporte coletivo próprio para o transporte das crianças. Quando as professoras contemplam em suas propostas pedagógicas saídas com as crianças para diferentes espaços (praças, parques, teatros, museus, praias etc) devem solicitar com bastante antecedência a disponibilidade de ônibus da prefeitura, o qual atende toda a rede municipal. O que geralmente acontece, é a solicitação de pequenas colaborações as famílias das crianças (que forma alguma é de caráter obrigatório) e, juntamente com a Associação de Pais e Mestres da Creche, consegue custear o transporte. Eventualmente alguns familiares, por trabalharem em empresas de transporte coletivo da cidade, conseguem o transporte gratuitamente, mas também com certa margem de antecedência as datas dos eventos ou locais onde as crianças serão levadas. Outra saída é a solicitação do ônibus pertencente à Cidade da Criança, instituição municipal que atende crianças e jovens, localizada nas proximidades de Creche e que, quando seus veículos não estão em manutenção ou envolvidos com atividades dessa instituição e, uma vez liberados pelos dirigentes da Cidade da Criança, atendem a Creche.

de museus pode despertar o interesse das crianças do Grupo V para freqüentarem espaços museológicos. Isto porque, segundo os professores, elas nunca tinham ido a espaços museológicos durante os 4 ou 5 anos de sua trajetória dentro da creche. Outro item que me faz, neste momento, optar por este livro e não outro é a apresentação que ele faz de imagens dos próprios corpos como uma escultura viva. Porém, não quero ler para elas o conceito de escultura, não que não concorde com o conceito que a autora traz no livro, mas por querer ouvir primeiro que o as crianças sabem, o que imaginam que seja escultura ou imaginam sobre escultura.

Tendo como norte, como indicamos anteriormente, o emprego de procedimentos que possibilitassem à construção de espaços&tempos em que as crianças vivenciassem e compartilhassem suas experiências como narradoras de histórias e a construção de uma escuta sensível das crianças, ao apresentar o livro “Escultura Aventura”, **busquei ter presente às formas como as crianças pequenas¹⁴⁸ constroem e narram suas histórias, suas experiências**, pois como coloca Paley (1991,p.7), mesmo as histórias infantis mais rudimentares – que podem ser uma seqüência de nomes de objetos – possuem um enredo, um fio condutor. Neste caso, o enredo seriam as imagens de esculturas visualizadas pelas crianças.

Assegurar as vivências narrativas, a construção de histórias entre as crianças e, em particular, dentro das instituições de Educação Infantil, contribui não somente para o desenvolvimento do pensamento lógico das crianças como igualmente para o desenvolvimento da sua imaginação. Contudo, é preciso ter presente que: imaginação e cognição imediata são inseparáveis, sendo diferenciadas pela direção da consciência tomada por cada processo (Vygotsky, 1990, p.128). A imaginação, segundo Vygosty (idem) tende a se afastar da realidade, sendo que tal distanciamento – que pode ocorrer, por exemplo, através das histórias, - é necessário para uma penetração mais profunda na própria realidade: “um afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada imediatamente na percepção primária [possibilita] processos cada vez mais complexos, com a ajuda dos quais a cognição da realidade se complica e se enriquece” (idem,p.129).

Construir espaços&tempos para a criar histórias, narrar experiências particulares e coletivas, desencadear processos de criação ou um momento de maravilhamento¹⁴⁹, não significa dizer que as crianças tenham que, ao ter contato com as artes-visuais ou ao terminarem uma criação artístico-visual, devam imediatamente narrar, transpor para a

¹⁴⁸ Mesmo as crianças mais pequeninhas, com três anos de idade, com suas histórias rudimentares são, segundo Paley (1991), contadores de histórias.

¹⁴⁹ Mais adiante discutiremos a questão do “maravilhar-se” diante da arte.

linguagem oral suas sensações e emoções ou mesmo criar histórias, desenhar “sobre”. Mas, se alguma criança ou mesmo o grupo todo, manifestar o desejo de narrar – muitas vezes acompanhado de gestos, movimentos corporais amplos, excitação, ruídos, risadas -, que isso seja respeitado, acolhido, assim como **devem existir tempos&espaços para acolher as pausas, para o silêncio** de uma criança maravilhada, curiosa ou amedrontada diante de uma obra.

1.2. Ciranda no museu: descobrindo o MASC

As dúvidas expostas no item anterior, sobre os limites de se falar de esculturas por meio de imagens, bem como sobre a importância do contato das crianças com as obras em si, foram todas compartilhadas com os(as) professores(as) do Grupo V. Assim, **a partir das minhas inquietações e das pontuações feitas pelos(as) próprios(as) professores(as), sobre o fato de as crianças (e um dos professores) ainda não conhecerem o Museu de Arte de Santa Catarina**¹⁵⁰ (MASC), os mesmos abriram espaços&tempos em seu planejamento para pensarmos e efetivarmos a ida das crianças ao MASC.

Assim, o movimento seguinte foi o de entrar em contato com a equipe do Núcleo de Arte Educação (NAE)¹⁵¹ do MASC, pois ao levar as crianças ao museu, gostaria de estar atuando na direção da construção de um processo que viabilizasse outros momentos de fruição de obras pelas crianças neste espaço, como também projetos futuros de criações artístico-visuais, diálogos e histórias criadas pelas crianças neste museu.

Por que o MASC e não outro museu da cidade? Primeiro porque no mês de outubro, quando eu estava planejando a ida das crianças para um espaço organizado

¹⁵⁰ O Museu de Arte de Santa Catarina (MASC), está localizado nas dependências do Centro Integrado de Cultura (CIC) em Florianópolis, no mesmo bairro da Creche. A distância percorrida de carro da Creche até o Museu não ultrapassa a quatro minutos.

¹⁵¹ O Núcleo de Arte Educação - NAE do MASC, criado em 1987, atende gratuitamente grupos de pessoas *de qualquer idade* nos três turnos, priorizando o atendimento às escolas de ensino fundamental, médio e superior de terça a sexta-feira. Trabalha com visitas mediadas nas exposições realizadas no MASC, mediante agendamento. Também disponibiliza momentos para assessoria aos professores, caracterizada como: “Ação destinada a contribuir com o professor para planejar, elaborar e encaminhar dúvidas, interesses, necessidades e atividades desencadeadas a partir de acervo ou visitas ao museu”. O NAE conta com uma ludoteca e um banco de imagens cujo material é disponibilizado aos professores e seus alunos no próprio MASC e/ ou também dentro das escolas mediante cadastramento e solicitação. Desenvolve também, cursos de capacitação de professores dentro do campo das artes visuais. A visualização da trajetória artístico-cultural do MASC e dentro dela a do NAE, bem como um detalhamento das atividades e projetos desenvolvidos por esse núcleo junto às crianças, artistas e professores é encontrada no Caderno de Apoio do pequeno livro “Vamos conhecer o MASC” elaborada pela equipe de arte-educadores(as) do NAE. Esse pequeno livro é distribuído gratuitamente aos professores, crianças e demais visitantes do MASC e NAE.

especialmente à arte e a cultura, e que contemplasse a escultura em seu acervo, acontecia no MASC a exposição “**Barro, madeira e outros materiais na escultura popular do Brasil**”.

Assim, a escolha do MASC abarcou aspectos que são importantes para a investigação: levar as crianças ao museu localizado no próprio bairro onde a maioria delas reside, apesar de não conhecê-lo; a fruição de obras de artistas com as quais dificilmente teriam contato fora daquele espaço; a oportunidade de ver nesse museu uma exposição **centrada na linguagem da escultura**, sendo a maioria das obras criada com **materiais** naturais: a argila e a madeira – materialidades que são familiares às crianças, mas apresentadas de formas diversas. No entanto, essa exposição, que se caracterizou como a primeira grande mostra de arte popular realizada no sul do nosso país, com cerca de 300 obras teve uma curta duração: de 15 de Setembro a 23 de Outubro¹⁵².

Quando agendei minha primeira conversa com os(as) arte-educadores(as) NAE, para pensarmos a ida das crianças ao MASC, a exposição em foco já estava chegando ao seu final. E mesmo estes(as) arte-educadores(as) se questionavam sobre os limites e as possibilidades de trabalhar com as escolas, professores e crianças uma exposição tão ampla e rica como esta num curto espaço de tempo. Juntamente com estas questões e, após visitar por duas vezes esta exposição, passei a refletir se a mesma, por mais rica, diversificada e centrada na linguagem da escultura, seria a mais indicada para o trabalho que gostaria de desenvolver na primeira vez que as crianças entrariam num museu.

Estas minhas inquietações soaram mais fortemente quando escutei o relato da experiência de uma amiga que levou suas duas filhas (uma de 8 anos e outra de 4 anos) - crianças que freqüentemente iam a espaços expositivos. Segundo ela, foi difícil transitar

¹⁵² “Nem o Paraná, nem o Rio Grande do Sul exibiriam, no âmbito dos seus museus ou fora deles, uma exposição que abrangesse toda a produção artística nacional, [...] a exposição do MASC é a mais completa das que já se realizaram em nosso país. Em si mesmo, o conjunto reunido pode constituir, com poucos acréscimos, o acervo de um museu. No mapeamento há artistas que representam desde o Amazonas até o Rio Grande do Sul e, pela primeira vez na história museográfica do Brasil, deu-se ênfase à arte popular praticada em Santa Catarina. O MASC reuniu todos os mais eminentes representantes da arte popular, muitos já falecidos, num conjunto de 300 obras. Estarão disponíveis para os usuários dos Museu peças de personagens emblemáticos e já lendários como GTO, Galdino, Severina de Tracunhaém, Ulisses, Nino do Crato, Dedizinho de Valença, Mestre Exedito, Antonio Poteiro, José Valentim Rosa, Maurino, Louco, Guma, Noemisa, Artur Pereira, só para citar alguns. Poquíssimos nomes de relevância estão ausentes; na verdade só quatro. Nhô Caboclo, Mestre Vitalino, Adalton, de Niterói e Isabel, do Vale do Jequetinhonha. [...] Além de propor um recorte cronológico, que abrange o século XX, com o objetivo de limitar o porte da mostra que, de outra maneira poderia ser excessivo, o MASC colheu do universo da visualidade popular apenas as produções tridimensionais, basicamente esculturas”. Esta citação foi extraída de um texto sobre a exposição enviado a mim por e-mail pela Fundação Catarinense de Cultura, no mês de setembro\2006. No entanto, o mesmo não contemplava o nome do autor sendo que, parte deste mesmo texto, está disponível em: <http://belasantacatarina.com.br/variedades.asp?id=1350>.

com as crianças entre as obras em determinados espaços da exposição; a impossibilidade de as crianças sentarem ao lado do “leão”, do “tigre”¹⁵³ e brincar; e ainda, das insistentes “escaladas” das crianças para ver o que havia sobre os altos cubos brancos. Ao visitar a exposição pela segunda vez, eu fiquei tentando compreender a expografia¹⁵⁴ adotada. Em alguns momentos a riqueza das formas, cores, texturas, temáticas, jogos lúdicos provocados pelas obras ficavam confusos dentro de um espaço&tempo tão restrito, sem climatização como o que configurava aquela exposição¹⁵⁵.

As reflexões que teço aqui sobre os limites e as possibilidades que percebi na exposição “Barro, madeira e outros materiais na escultura popular do Brasil” **não desconsideram o ineditismo, a importância artística e o privilégio de uma exposição de arte popular dessa envergadura no MASC** e mesmo no sul do país. Talvez por isso mesmo, por ser a primeira deste porte, tenha apresentado os limites citados. Mas não falar deles seria talvez colaborar para que os mesmos se repitam, o que **não seria ético** da minha parte enquanto usuária do museu, pesquisadora, professora e defensora deste espaço público privilegiado à arte e a cultura em nossa sociedade. As inquietações aqui expostas parecem ter ressonância com as reflexões de Isabel Leite (2005), de que **os espaços museológicos e as exposições devam contemplar adultos e crianças, ou seja, o cuidado com as formas de acessibilidade e visualidade a todos os seus visitantes.**

Como mencionei anteriormente, ao mesmo tempo em que esta exposição de escultura popular acontecia no MASC, agendei encontro com a equipe do Núcleo de Arte Educação do museu. Neste encontro, falei sobre o projeto de pesquisa de doutorado que vinha desenvolvendo com as crianças na instituição, das oficinas de construção de brinquedos com material reciclável que estava acompanhando, do fato de as crianças não conhecerem o MASC, da intenção de que juntos pudessemos construir um trabalho que envolvesse visitas as crianças ao museu e da possibilidade de participação delas nas

¹⁵³ Estas esculturas estavam em posição de destaque na exposição, tanto pela sua localização no percurso expositivo como tamanho das obras. Além disso, não podemos desconsiderar a atração que as crianças têm pelas representações destes animais, uma vez que seria quase impossível ter um contato com deles em meio à natureza.

¹⁵⁴ A expografia enquadra-se dentro da museologia e está encarregada de estudar e desenvolver as exposições em toda a sua extensão, ou seja, todo o projeto expográfico. Este por sua vez, abrange a planta da exposição e, conseqüentemente o seu itinerário, os objetos que estarão expostos, como e onde; a iluminação, som, texturas, o emprego (ou não) de etiquetas e textos de apoio; as cores de paredes, tetos e chão; técnicas e materiais apropriados para a afirmação de um discurso expográfico e museológico. Todas estas ações são tomadas levando em conta qual o público alvo e qual a mensagem que se quer transmitir, para que a relação sujeitos - obras se dê da melhor maneira possível. Esta definição foi construída a partir de anotações pessoais feitas no curso ministrado por Helouise Costa (2006) “*Expografia de arte: história e conceitos*”.

¹⁵⁵ Devo dizer que até o final de 2005, o MASC não contava com um sistema de climatização adequado à conservação das obras ali expostas e a visitação. Este aspecto limitava, até certo ponto, que o MASC recebesse algumas exposições. Esse panorama foi modificado na reforma que ocorreu nas salas de exposição durante os meses de Dezembro de 2005, Janeiro e Fevereiro de 2006 quando, enfim, o museu, recebeu um sistema de climatização e outros ajustes técnicos.

oficinas organizadas pelos(as) arte-educadores(as) do NAE ao público infantil. Dentro deste contexto, eles(as) solicitaram que apresentasse um projeto a fim de termos uma visão clara da proposta e um direcionamento para o trabalho da equipe. **A apresentação de projetos não é uma exigência do NAE para que crianças e professores(as) de diferentes níveis do sistema de ensino brasileiro possam frequentar o museu, muito menos para obter os serviços de monitoria e oficinas desenvolvidas** pelos(as) arte-educadores(as) do NAE. No entanto, neste caso, nós (eu e os(as) arte-educadores(as)) vimos que um projeto formalizaria o processo de estudo e pesquisa dentro do museu, uma vez que as crianças em foco estariam indo ao museu justamente por uma proposta engendrada na investigação de doutorado que estava sendo realizada na Creche. Incorpora-se a este aspecto a possibilidade de discutirmos os encaminhamentos quando à escolha das obras a serem apresentadas às crianças, as intervenções do trabalho de monitoria, bem como a organização das oficinas de criação que seriam oferecidas após o contato das crianças com as obras. Além disso, teríamos parâmetros compartilhados pela Creche, pelos professores, os(as) arte-educadores(as) e por mim para a avaliação do trabalho e encaminhamentos futuros.

Ao escrever o projeto e apresentá-lo aos arte-educadores(as) equipe do MASC, propus que trabalhássemos as obras que pertenciam ao acervo do Museu. Isso porque sempre me chamaram a atenção as esculturas expostas no jardim frontal externo, bem como as fixadas nos jardins e corredores internos do Centro Integrado de Cultura (CIC) prédio que abriga o MASC. Obras que as crianças poderiam tocar, sentar e andar ao redor, conversar a respeito, talvez até falar sobre as vezes que haviam passado em frente ao CIC¹⁵⁶ e as visto.

A proposição e discussão gerada pelo Projeto Ciranda ao NAE, entre elas a de crianças verem as esculturas que estão nos corredores do CIC e que fazem parte do acervo do MASC ou as esculturas existentes nos jardins destes espaços desencadeou uma reflexão importante para a equipe, o que nos foi revelado alguns dias após a visita das crianças ao MASC:

Diário de campo. 22 Novembro de 2005.¹⁵⁷

¹⁵⁶ O Centro Integrado de Cultura de Florianópolis abriga ainda: O teatro Ademir Rosa, oficinas de dança, música, teatro e artes visuais; o Museu da Imagem e do Som (MIS); uma sala de cinema; uma pequena biblioteca de Arte; Orquestra Municipal; Café e outras salas de exposição para além do espaço pertencente ao MASC.

¹⁵⁷ Os registros escritos das falas dos(as) arte-educadores(as) do NAE são resultantes das transcrições das gravações feitas em áudio-visual. Devo dizer que após ter realizado a transcrição fiel das falas, realizei uma revisão nas mesmas buscando retirar algumas características da linguagem oral, sem, contudo, alterar o conteúdo das falas. Após esse processo, as mesmas foram devolvidas aos entrevistados para que as lessem e autorizassem a sua publicação neste formato.

*Christiane*¹⁵⁸: - *Esse trabalho nos remeteu a uma discussão [...]a possibilidade de nós trabalharmos com as obras que estão no interior e exterior do CIC e não somente no espaço do Museu! [...] Isto que eu acho interessante da nossa conversa, no sentido de que tu irás continuar com esta pesquisa, este projeto, e isso pode nos permitir realizarmos o ano todo um trabalho, aqui ou lá [referindo-se à creche], que nós possamos estar contribuindo de alguma forma. [...] Assim, nós estávamos discutindo neste final de semana, **de que nós começássemos a pensar nas linguagens artísticas. Que escolhêssemos uma linguagem durante o ano, pesquisássemos no nosso acervo e pudéssemos desenvolver um trabalho mais específico com os professores a partir de uma determinada linguagem. Assim, por exemplo, se optássemos pela linguagem fotográfica, construíssemos um trabalho com pesquisadores, palestrantes, oficinas. Ter parceiros poderia dar certo. Desta forma, agora nós estamos pensando não somente nas exposições, mas nas linguagens dentro de um trabalho de pesquisa, história, cadernos... Acho importante estarmos te colocando isso, porque foi a tua pesquisa enfim... o projeto, nos remeteu a essa discussão...***

*Maria Helena*¹⁵⁹: ... *de uma certa forma, **nós pensamos que as próprias esculturas que fazem parte do acervo... foram ignoradas. Porque nós sempre estamos preocupados com as visitas no espaço interno ... a exposição do artista, o material que temos que ler, pesquisar, e de repente está ali [indica com as mãos o espaço externo do MASC onde se encontram algumas esculturas], mas ainda não tinha sido pensada!***

Durante a concepção e a escrita do Projeto, vislumbrei que essa formalização pudesse gerar ou oferecer as bases para a continuidade da parceria entre as duas instituições – creche e MASC – ao final da pesquisa. A fala dos(as) arte-educadores(as) MASC anteriormente citada, também aponta para este aspecto e vai além. O trabalho de pesquisa, os nossos encontros, o debate teórico-metodológico neles engendrados acabam por indicar que é possível pensar a triangulação Pesquisa, Ensino e Extensão a um só tempo. Neste contexto, não se fez necessário o término da investigação de doutorado para que seus dados auxiliassem o pensar, o imaginar outras realidades possíveis e indicassem os meios para sua concretização, uma vez que as reflexões feitas pelos componentes do NAE encontram eco, apoio e algumas soluções na pesquisa acadêmica em andamento. Mesmo que o **meu objetivo de investigação não seja especificamente o museu**, a atuação dos(as) arte-educadores(as) ou as relações entre pesquisa universitária

¹⁵⁸ Arte-educadora do NAE. Apresento no texto os nomes reais dos arte-educadores(as) que compõem a equipe do NAE, uma vez que estes concordaram com esta forma de apresentação das suas participações nesta pesquisa.

¹⁵⁹ Arte-educadora do NAE do MASC.

e as instituições culturais, acho importante pelo menos registrar esse movimento, para incentivar outras pesquisas nesta direção.

A apresentação e discussão do “Projeto Ciranda: ciranda de formas, texturas, olhares e histórias – as crianças e as esculturas do MASC¹⁶⁰” também aconteceu com os(as) professores(as) da creche e de forma mais detalhada com os professores do Grupo V, com a direção e a coordenação pedagógica da instituição, durante a segunda semana de novembro de 2005. Um dos aspectos que destaco é a importância que a ida das crianças ao MASC começou a ganhar entre os(as) professores(as) – em particular entre os que até então não estavam participando diretamente da pesquisa – a partir do Projeto escrito. Com a formalização escrita do trabalho a ser desenvolvido em parceria com o NAE, pareceu-me, pelas falas dos(as) professores(as), que deixei de tratar a ida das crianças ao MASC como um “passeio recreativo” ou como muitas vezes as brincadeiras são vistas dentro das Instituições de Educação Infantil: como um “passatempo”, algo de menor importância diante das atividades propostas e dirigidas pelos professores. Podemos mesmo associar estas percepções à construção da perspectiva epistemológica e cultural de que as crianças não teriam condições para fruir a arte existente no museu.

Diário de campo. Novembro de 2005⁶¹

*Professor da Creche: Nossa, nem eu mesmo sabia desse trabalho no CIC (referindo-se ao Centro Integrado de Cultura dentro do qual se localiza o MASC)... Então as crianças vão lá não só para passear, né?! Não que passear não seja bom, o que quero dizer é que tem mais, tem objetivo específico, as crianças vão já com um grupo preparado para recebê-las, vocês vão registrar e falar sobre isso! Eu já fui ao museu, mas achava que era complicado para as nossas crianças tão pequenas irem lá ver arte, porque é difícil né?! Também não vi crianças pequenas como as nossas lá, mas não sei ... agora, vendo você falar, mostrar o projeto... a gente pode ir falando com elas ou mesmo este teu objetivo de ver o que elas vão imaginar, falar vendo as obras é interessante, não é saber o que é aquela escultura, o que significa, **imaginar é também importante**.*

A fala deste(a) professor(a)¹⁶² nos oferece algumas pistas para penetrar mais a fundo no fato destas crianças ainda não terem tido um contato mais próximo, ter visitado

¹⁶⁰ Em Anexo.

¹⁶¹ Registro escrito de uma conversa com os(as) professores(as) da creche na sala de café durante intervalo das atividades.

¹⁶² A formação estética e pedagógica dos(as) professores(as) não é o foco desta investigação, mas nesta breve fala do professor aparecem muitas informações, compreensões, significações e indícios que possibilitam pensar ações, a construção de vivências e processos de formação estética dos professores, buscando, sobretudo, acolher

os museus da cidade: **como e por quê devo levar as crianças** – enquanto seu professor(a) - **para um lugar onde eu não vi ou nem vejo crianças? Como as crianças vão entender a arte se são pequenas? Ou mesmo, como ajudá-las a ver arte se eu mesmo a acho difícil, não a compreendo?**

O entendimento do que as crianças podem fazer dentro de um museu também pode ser aproximado do seguinte raciocínio: se as crianças não compreendem arte, vão ao museu apenas para “brincar” – **como se a brincadeira não fosse a forma de as crianças compreenderem e criarem cultura, de se apropriarem da arte produzida local e globalmente**¹⁶³. Outro aspecto que chama a atenção é, ao final desta fala a emergência da **possibilidade de ver o museu como um espaço para a “imaginação”**. Tal colocação, pela entonação de voz e pela expressão facial do professor, pareceu dizer que agora ele mesmo poderia ir ao museu, ver as obras expostas sem, necessariamente, ter que conceituar ou explicar a obra, mas **se permitindo imaginar com ela, na presença dela, a partir dela**.

Como bem coloca Erwin Panofsky (s/d *apud* Bettelheim, 1997, p.11), **não podemos pensar que para as crianças se deva ensinar somente aquilo que as julgamos “competentes” a compreender profundamente**. “Ao contrário, é justamente a frase não bem digerida, o nome mal pronunciado, o verso alterado, recordado mais pelo ritmo que pelo sentido, que sobrevive na memória e captura a imaginação”(idem)¹⁶⁴ (grifos meus). Mas também, entendo a preocupação dos adultos, em particular dos professores, com os seus próprios limites de formação cultural, artística e pedagógica, para ajudarem as crianças a responderem algumas das inquietações que possam ser concebidas nos encontros destas com a arte. Assim como a possibilidade de perceberem e acolherem as formas das crianças se relacionarem com os museus e com as obras ali expostas de modo diverso de um adulto.

2. Idéias e expectativas: “museu é um fantasma!”

os sentimentos e as relações que estes construíram até então com os museus, oferecendo-lhes a oportunidade de olhar para as suas próprias concepções e vislumbrar a construções de relações que instiguem a imaginação, o deleite e o confronto com a arte e com tudo que esta possa representar.

¹⁶³ Aspecto que busquei evidenciar ao trazer os registros das crianças na V Bienal do Mercosul e que percorre todos os momentos de criações das crianças.

¹⁶⁴ Grifos meus.

Os escritos do psicanalista austríaco Bruno Bettelheim (1997)¹⁶⁵ sobre as relações das crianças com os museus colocam que as origens do museu moderno podem ser identificadas, entre outros, nos Gabinetes e\ou Salas das Maravilhas¹⁶⁶ e pontua o sentimento de maravilhamento, de encantamento daqueles que os freqüentavam¹⁶⁷. Os objetos ali expostos eram de diversos tamanhos, cores, formas e texturas; objetos que percorriam o reino animal, vegetal e cultural tendo até mesmo peças construídas especificamente para estas coleções que acabavam por **suscitar** curiosidade, admiração e **maravilhamento em seus visitantes** (idem,p.04). Vale dizer que o autor compreende – a partir de uma citação de Francis Bacon – que a “maravilha é o sêmen do qual nasce a consciência” (ibidem p.05).

A partir destas colocações iniciais, Bettelheim (1997) defenderá **os espaços museológicos como possíveis espaços&tempos para o maravilhar-se**. Talvez, segundo o autor, o museu deveria ter sobretudo **a função de oferecer às crianças a possibilidade de experimentar esse maravilhamento**. Isto porque a melhor coisa que podemos realizar pelas crianças, diz Bettelheim, seria “suscitar-lhes aquele **sentido de veneração e de maravilhamento do qual nasce uma consciência de sentido**”¹⁶⁸ (ibidem), tanto da natureza quanto da cultura.

Este tipo de consciência de fato enriquece a nossa vida, porque nos consente a transcender os limites do cotidiano; e esta **é uma experiência da**

¹⁶⁵ As referências e citações\traduções em português do texto de Bettelheim (1997) são frutos dos meus estudos na Università Cattolica Del Sacro Cuore – Itália (UNICATT) \ Milano, sob supervisão da professora Dr.a. Cecilia De Carli.

¹⁶⁶Os Gabinetes de Curiosidades ou Salas das Maravilhas surgem na Europa e remontam os séculos XVI e XVII, sendo compostos por objetos de todas as ordens, tamanhos e procedências que englobavam desde plantas, dentes de animais, insetos, pedras, conchas como também objetos criados especialmente para estas coleções e “que em alemão eram chamados de Kunst-und Wunderkammern, daí o motivo pelo qual suscitavam curiosidade, maravilhamento e admiração” (BETTELHEIM, 1997, p.04). Segundo Passos (2005, p.151) estes surgem como lugares de memória, de colecionismo, mecanismos para guardar e expor as maravilhas da criação divina e humana. “Com o tempo, *essas coleções vão virando sinônimos de poder e de destaque social*, ancorando-se cada vez mais no caráter científico, sem contudo perder de vista a mola propulsora de tais ajuntamentos: tentar decifrar o mistério da criação, possuir aquilo que configurava-se, até então, inalcançável”. A autora coloca ainda que, “cada objeto ali reunido, traz consigo uma outra função, que difere que lhe é explícita. *São as ligações entre o que se conhece e o que se imagina, explicitando o sentimento necessário de controle, de poder, de conhecimento do mundo vasto que “Deus” criou, assegurando a comunicação entre os dois mundos, a unidade do universo*” (idem, p.152) (grifos meus).

Outras informações e imagens sobre os Gabinetes de Curiosidades podem ser encontrados em: <http://pages.infinit.net/cabinet/index.html>.

¹⁶⁷ Também dentro das origens do museu moderno, segundo Bettelheim (1997, p.04), estariam as igrejas e os templos gregos. Na continuidade de suas reflexões coloca: mesmo que todos os museus e igrejas do mundo eram e ainda são, lugares de culto nos quais o fiel é convidado a admirar no sentido de maravilha-se com aquilo que é raro, belo, que possui um interesse histórico ou, para alguns, pleno de significado, o museu moderno se aproxima, de modo muito direto ao “Palácio Nobre” como é o caso do Museu do Vaticano. Os grandes museus do mundo ocidental têm a sua origem nas coleções de tesouros e raridades agrupadas por soberanos e príncipes”.

¹⁶⁸ Grifos meus.

qual nós realmente necessitamos se desejamos nos realizar plenamente nossa humanidade¹⁶⁹. Não é a curiosidade a origem do desejo de aprender e de conhecer, uma vez que, a curiosidade é rapidamente satisfeita. É a maravilha, segundo o meu olhar, que nos projeta em direção a uma penetração cada vez mais profunda nos mistérios do universo e a uma autêntica aproximação na conquista do humano (BETTELHEIM, 1997, p.05)¹⁷⁰.

Essa parece ser uma experiência de que as crianças necessitam de modo desesperado uma vez que hoje a vida cotidiana se apresenta destituída de todos os milagres, diz Bettelheim (idem, p.07). Entretanto, o autor sabe que nem sempre as estratégias expositivas e explicativas existentes nos museus oferecem aos sujeitos a possibilidade de experimentarem tal processo de maravilhamento, de construírem uma relação de admiração e encanto com tais objetos. Segundo ele, “para que estes objetos possam comunicar maravilha e encanto, **o fruidor não necessita imediatamente obter informações racionais sobre eles, mas sim de paciência e tranqüila perseverança**; assim, num instante qualquer, chegará a um autêntico confronto com o objeto que contempla e ao mesmo tempo a **um confronto consigo mesmo**” (BETTELHEIM, 1997, p.09)¹⁷¹

Concluindo, [...] o valor que o museu pode ter para uma criança, independentemente do seu conteúdo, é aquele de estimular e, isto é o que mais conta, fascinar a imaginação; provocar a sua curiosidade de tal modo que ela seja impulsionada a penetrar cada vez mais fundo no sentido do objeto exposto; fornecer a ocasião para admirar, com o tempo e ritmo de cada um, e sobretudo, comunicar um sentido de veneração pelas maravilhas do mundo. Porque um mundo que não fosse pleno de maravilhas,

¹⁶⁹ No sentido daquilo que é próprio, particular do humano. No original: “e questa è un’esperienza di cui abbiamo assolutamente bisogno, se vogliamo realizzare appieno la nostra umanità” (BETTELHEIM, 1997, p.05).

¹⁷⁰ Grifos meus. O pesquisador brasileiro Arlindo Trevisan (1990), também explora a questão do encantamento, do maravilhamento como um aspecto a ser considerado no encontro das crianças com as artes. No entanto, Bettelheim apresenta esta experiência enquanto uma emoção como essencial para a nossa realização enquanto humanos. Trevisan (1990, p.34), pontua que “O fato é que se a criança, ao perceber-se de uma maravilha, sente vontade de produzi-la”, já Bettelheim coloca que o importante do maravilhar-se é o de nos permitir ir cada vez mais ao encontro dos mistérios do próprio humano e simultaneamente nos constituirmos enquanto tal; de construirmos uma consciência plena de sentido, ou seja, termos experiências significativas, que transcendem a mesmice do cotidiano.

¹⁷¹ Grifos meus.

verdadeiramente não valeria a pena de nele se crescer e nele habitar (BETTELHEIM, 1997,p.13)¹⁷².

As idéias de Bettelheim sobre as relações das crianças com os museus também são defendidas por Grazia Massone¹⁷³, para quem (2007)¹⁷⁴, **o trabalho pedagógico com as crianças pequenas dentro de um museu deve, sobretudo, favorecer-lhes o despertar da curiosidade e fascinar sua imaginação.** As propostas dos museus para o público infantil devem facilitar o encontro das crianças com a arte, ajudá-las a apreender a “ver” a arte, ou seja, a ficarem atentas a ela, a percebê-la com todos os sentidos, percebê-la “com o coração”, no sentido não apenas dos sentimentos, mas de todas as faculdades do sensível. Isso não significa privilegiar somente o aspecto criativo das crianças, mas considerá-las na sua totalidade, constituídas de expressividade, sensibilidade e inteligência. **A entrada das crianças num museu deve ser igualmente compreendida como uma viagem, pois, seja ela qual for, sempre acaba por transformar algum aspecto das vidas delas, como faz com as nossas** (idem)¹⁷⁵.

Assim, como se poderia convidar as crianças - e seus professores(as) - para essa entrada no Museu de Arte de Santa Catarina e lá descobrir, fruir, maravilhar-se diante de parte de seu acervo escultórico? Como realizar uma “viagem” na qual a força imaginativa das crianças fosse potencializada?

Num dos encontros que tive com a pesquisadora Isabel Leite, que investiga as relações entre museu, infância e educação, sobre os possíveis caminhos que poderia trilhar a fim de convidar as crianças a irem ao museu, refletimos sobre a possibilidade da construção de um diálogo com as crianças no qual **não fosse feito um discurso sobre as regras de comportamento social esperado das crianças por muitos adultos**, professores(as), arte-educadores(as), no qual **ficar de olhos abertos, boca fechada e braços para trás são as palavras de ordem**¹⁷⁶.

¹⁷² Grifos meus.

¹⁷³ Dr.a.Grazia Massone é professora junto a Faculdade de Ciências da Formação na UNICATT – Milão, na qual è responsável pelos “Laboratórios de desenho e atividades expressivas 1 e 2”, na unidade de Brescia desta mesma universidade e pela disciplina “Instituzioni del historia dell’arte”. Atualmente, é presidente da Associação Opera d’Arte, a qual se ocupa de criar e desenvolver projetos e atividades associadas à didática dos museus, visitas guiadas, laboratórios entre outros.

¹⁷⁴ As citações feitas aqui são fruto das minhas anotações pessoais da aula ministrada por Massone, dentro do programa do Master in Servizi Educativi per il Patrimonio Artistico Culturale dei Musei Storici e di Arti Visive [Mestrado em Serviços Educativos para o Patrimônio Artístico Cultural dos Museus Históricos e de Artes Visuais], na UNICATT – Milão, em 11/01/2007.

¹⁷⁵ Grifos meus.

¹⁷⁶ Como as relações entre os sujeitos e os museus não configuram uma questão à qual dedico os meus estudos, foi fundamental ter estabelecido um diálogo com pessoas ligadas a esta temática, como Isabel Leite, . Telma A

Esse tipo de comportamento social que alguns adultos esperam das crianças não é exclusivo dos contextos escolares e museológicos, eles se repetem em outras instâncias da nossa sociedade, como por exemplo, nos setores infantis de grandes livrarias¹⁷⁷, nos quais as crianças escolhem os livros, mas quem os manuseia são atendentes ou outros adultos. Um comportamento – o da não ação - que contraria os modos de aprendizagem, desenvolvimento e cognição infantil. Para Walter Benjamin, **essa restrição aos modos próprios das crianças**, nos quais **percepção e ação são indissociáveis**, era (e acredito que, infelizmente ainda é), o sintoma da “repressão da infância”, “o que ele considerava um **problema da maior pertinência política**” (BUCKMORSS, 2002, p.314)¹⁷⁸.

Benjamin explicita em um de seus escritos a íntima relação entre a percepção e a ação das crianças, que mencionei anteriormente. No entanto, esta relação não se faz em termos de causa e efeito, ou de “estímulo-resposta”, como a perspectiva behaviorista. “Ao contrário, era uma forma de mimese criativa e ativa, envolvendo a **habilidade de fazer correspondência através da fantasia espontânea**” (idem, p.315) (grifos meus). É extremamente pertinente, para a investigação em foco, essa associação de Benjamin (1995) entre **a ação da criança** sobre as suas próprias **coleções** e com a transformação do **espaço** onde ela **guarda tais coleções**.

Seus gavetas **têm de tornar-se** casa de armas e zoológico, **museu** criminal e cripta. “Arrumar” significaria aniquilar uma construção cheia de castanhas espinhosas 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 (BENJAMIN, 1995, p.39)¹⁷⁹

Piacentini e a equipe do NAE-MASC. Da mesma forma, acompanhar visitas de crianças (sejam elas feitas com seus professores ou familiares), por exemplo, durante a 5ª Bienal do Mercosul (Porto Alegre – RS, 2005). Outros movimentos que realizei, na busca de subsídios que me auxiliassem a compreender as questões que estavam aparecendo na investigação de campo, foram: participar de cursos de formação de professores dentro das propostas desenvolvidas pelo Itaú Cultural-SP e o Santander Cultural-RS a partir de exposições de artes visuais organizadas por esses centros culturais; acompanhar as discussões e textos disponíveis nos sites: <http://forumpermanente.incubadora.fapesp.br/portal/>, <http://www.revistamuseu.com.br/>, <http://www.revista.iphan.gov.br/>, sites de museus infantis\ das crianças ou setores educativos de museus nos quais é possível ler os projetos voltados para o público infantil. Ver mais em bibliografia endereços eletrônicos consultados.

¹⁷⁷ Algumas livrarias instalam verdadeiros playgrounds, em seus interiores usando-os como “chamarizes” de crianças (e conseqüentemente dos adultos que as acompanham) fazendo com que os livros infantis fiquem em segundo plano, ao invés de fazer dos próprios livros, a sua leitura, a narração e encenação de histórias o convite para que as crianças e adultos lá estejam.

¹⁷⁸ Grifos meus.

¹⁷⁹ Grifos meus.

Retornando ao diálogo com Leite: ela colocou que as crianças que vivem hoje no meio urbano, com acesso à TV, possuem alguma informação sobre museu e com certeza já elaboraram as suas próprias interpretações, percepções sobre esse espaço. Leite explicitou o quanto seria interessante aproximá-las de uma idéia de museu não apenas como um guardião da arte e da cultura, mas um lugar onde as crianças dialoguem com as obras, um lugar de experiências estéticas.

Considerando todas as reflexões feitas até aqui sobre as possíveis relações das crianças com os museus, busquei convidar as crianças a visitarem o MASC instigando-as à descoberta de um espaço&tempo destinado às Artes Visuais: o que será que vou encontrar lá? Como será este tal (?) museu? Que obras verei? Serão esculturas grandes, pequenas, estátuas? Contando com a colaboração da pesquisadora Celia Flores, juntamente com o material literário cedido por Leite, organizei uma sessão onde Celia contaria uma história sobre a visita de um certo personagem a um museu. Por que Celia? Porque o tema de investigação de sua pesquisa de mestrado naquela época eram as relações entre museu e crianças; ela já tinha trabalhado com o mesmo material didático dentro de sua investigação, ou seja, naquela ocasião ela estava melhor qualificada que eu para esse trabalho.

*Diário de campo. 15 Novembro de 2005.
(transcrição do vídeo)*

Antes da Celia começar a contar a história, as crianças lhe contaram dos seus passeios, entre eles a visita a uma parte do centro de Florianópolis:

Alysson (eufórico, para Celia): Eu vi uma estátua Enquanto isso, outras crianças levantam o dedo ao mesmo tempo em que vão falando sobre a mesma visão, mas complementando a informação. A euforia, a necessidade de falar e ser ouvido por Celia era tamanha que as crianças que estavam posicionadas sobre um dos tapetes da sala se levantavam, voltavam a sentar, se ajoelhavam, aumentavam o tom de voz].

Entre outras falas, uma se sobressai pela tonalidade:

Sandro: - Põe dinheiro na caixa, ela se mexia [enquanto falava, fazia movimentos corporais ondulares, demonstrando como a referida estátua se mexia].

(...)

Sandro: - Fingindo que era estátua, mas ele estava pintado tudo de branco [,passa a mão pelo rosto e depois pelo tórax, indicando onde o homem estava pintado, confirmando a veracidade de sua fala].

Alysson: - Era a roupa dele de branco [Alysson diz isso fazendo uma expressão facial meio furiosa, temerosa, não no sentido de que Sandro não havia falado a verdade, mas como que completando a informação passada por Sandro. Ou seja, até a roupa daquele homem que se fazia passar por estátua era branca e não apenas o seu corpo. Parece que isso o havia impressionado muito].

(...)

Celia: - Vocês viram outras estátuas lá ou só essa? [Quase que em coro as crianças respondem que só tinham visto “esta”, ou seja, a que se mexia quando colocavam uma moedinha na caixinha]

Celia: - Eu soube que vocês vão fazer um novo passeio esta semana, vocês já sabem onde vão?

Todas as crianças agora olham atentas para Celia.

Elizabeth: - No círculo! [Diz rapidamente e fica olhando para Celia. Um olhar que é acompanhado pela grande maioria das crianças].

Celia: - Parece círculo, mas o nome é CIC.

Luiza: - CIC!

Celia: - Que é o Centro Integrado de Cultura,.. lá tem um museu vocês sabem o que é um museu?

Elizabeth: - Não!

Raphael: - Eu não sei.

David: - Eu sei [Diz ele com o dedo indicador levantado solicitando a vez de falar].

Celia: - O que vcê acha que é, me conta!

*David: **Tem no filme do ScoobyDoo!***¹⁸⁰

Celia: - Tem museu no filme do Scooby Doo, eu nem sei ... como é o museu do filme do Scooby Doo, me conta? [David leva o dedo à boca e fica olhando para Celia sem nada dizer].

Criança: - Tem fantasma! [David olha na direção de onde partiu a fala sobre fantasma].

Celia: - Me conta, David, o que havia lá, eu não vi o filme do Scooby Doo.

David retira o dedo da boca e começa a contar olhando para o chão: - O Scooby Doo pegava e tinha um monte de monstros! [Ao final da fala volta a olhar para Celia e seus amigos, que escutam atentamente sua história].

¹⁸⁰ Chamo atenção para o fato de que a primeira referência que aparece entre as crianças é de um desenho animado norte americano que passa na TV brasileira em canais de acesso público e privado, onde um cachorro e seus amigos estão sempre envolvidos na solução de casos misteriosos envolvendo aparição de fantasmas, monstros, desaparecimento de pessoas, descobertas de tesouros perdidos. É possível aprofundar as questões sobre os processos interpretativos que as crianças realizam das obras de artes, a partir de referenciais advindos dos programas televisivos, com a leitura de Pillar (2001).

Celia: - Tinha monstros dentro do museu? [parecendo assustada].

David: - Não, era fora ... [Enquanto fala, brinca, passando as pontas dos dedos sobre uma das pernas para a qual seu olhar está voltado].

Celia: - Ainda bem, né!

David: - Daí vinha aquele lá de madeira, mas ele se quebrava [Ao terminar sua fala abre um belo sorriso].

Celia: - E o Scooby Doo conseguiu prender os monstros todos, espantá-los?

David: - Eles fugiram deles...

João Guilherme: - Eles correm, eu vi o filme...

Celia: - E o que vocês acham que tem num museu?

*Sandro: - **Museu é fantasma!!** [Quase grita a resposta de onde estava sentado sobre o tapete, ou seja, do lado oposto de onde até então os participantes da conversa estavam].*

Celia: - Museu é um fantasma? Será?

Bruno: - Sabe...mas o meu pai ... não me explica o que é um museu.

Celia: - Tudo bem, nós vamos juntos procurar então descobrir [...] para nós pensarmos, descobrirmos o que há num museu eu trouxe uma história que se chama “O museu de arte do Babar¹⁸¹” [ela mostra a capa do livro e imediatamente as crianças se movimentam sobre o tapete e começam a falar].

Luiza: - É... eu , um elefante!

Celia: - Vocês sabem que é Babar?

As crianças em coro dizem emitem um sonoro “não” como resposta.

Celia: - Babar é esse elefante aqui [Aponta o livro na imagem do personagem] e nessa história ele é um rei...

Luiza: - Mas ele tem uma tromba!

Celia: - Isso mesmo... ele mora numa cidade que só tem elefantes [...] e todos estarão aparecendo nesse museu de arte que o Babar e a Celeste resolveram construir[As crianças iam se interessando, perguntando, aumentando os “empurra-empurra” sobre o tapete e indagando sobre as técnicas do funcionamento do retroprojektor].

¹⁸¹ Título original em inglês Babar’s Museum Of Art, de Laurente de Brunhoff. Alguns trechos da história, por não concordarmos com a concepção apresentada no livro sobre as obras , foram suprimidos durante a narração sem, contudo, comprometer a discussão central da história e os nossos objetivos ao apresentá-la às crianças.

Percebi então que as crianças estavam agitadas não somente pela presença de Celia, pelo tema da conversa, mas também pela presença do retroprojeto na sala, o qual seria usado para projetar as transparências da história a ser contada por Celia. Cabeças movimentavam-se para todos os lados, pescoços se espichavam acompanhados de alguns empurrões para ver melhor o que era aquele aparelho. Percebendo a agitação das crianças perguntei para a professora se por acaso elas trabalhavam com o retroprojeto junto com as crianças, e descobri que aquele momento era a primeira vez que as crianças viam o aparelho na instituição. Entretanto, o retroprojeto existe na instituição há pelo menos dois anos e fica à disposição de todos os professores da creche. Segundo a coordenadora pedagógica, o retroprojeto nunca foi solicitado – pelo menos que ela tivesse notícia – para o trabalho junto a qualquer grupo de crianças. O retroprojeto, de acordo com ela, vinha sendo empregado nas reuniões pedagógicas, nas reuniões de pais, palestras e outros eventos dirigidos aos adultos dentro da instituição. Assim, vi o quando ainda precisava conhecer sobre aquelas crianças e suas experiências com os materiais de que pretendia lançar mão durante a pesquisa, pois uma vez sabendo que o retroprojeto podia ser usado pelos professores com as crianças, jamais me ocorreu que o mesmo fosse desconhecido das crianças. Era preciso tornar esse equipamento familiar às crianças se pretendesse usá-lo em outras ocasiões, caso contrário a atenção das crianças não estaria voltada às experiências com as imagens projetadas, mas centrada na descoberta de como o retroprojeto funcionava.

Diante do contexto descrito, eu e Celia buscamos mostrar minimamente como funcionava o retroprojeto, brincamos um pouco com as sombras das crianças na parede, com algumas imagens em transparências, para depois começarmos a contar a história. No entanto, seria preciso mais adiante retomar essa questão.

Durante a narração da história e a exposição das imagens em acetato, as crianças pouco interagiram diretamente com Celia, comentavam, apontavam para as imagens entre si baixinho, o que dificultou o registro das falas. No entanto, as imagens revelam o interesse das crianças. Aos poucos as perguntas que os personagens da história faziam sobre as obras que viam no museu eram redirecionadas por perguntas para as próprias crianças:

Celia: - Por que será que neste quadro eles acham que há uma batalha?

Alysson: - Porque eu ... gosto de piratas!

Celia: - o que será estas coisas fora do museu?

Crianças: - Estátuas!

Celia: - Eram estátuas mesmo, olhem! [mostra a imagem]

Alysson: - Mas tem uma sem braço [Algumas crianças concordam com Alysson] E tem uma que é braba! Ali ó [apontava para a extrema direita da imagem] a verde!

Professora do grupo V: - É mesmo, parece com cara de braba!

Criança: - Uma estátua bailarina [aponta para o “fundo” da figura].

Celia: - E essa aqui?

Alysson: - Eu não sei... aquela ali... é uma estátua de elefante de três trombas !!! [Alysson está encantado com a imagem, quer falar sobre todas].

Celia: E no meio o que há? É uma estátua também? [algumas crianças respondem que não, mas Alysson fica atento, observando atentamente a imagem, procurando decifrar o que está vendo].

Celia: - O que está acontecendo ali?

Luíza: - É estátua!

Celia: - O que está fazendo?

Criança: - Um elefante soltando água!

Celia: - Isso um elefante soltando água pela tromba!

João Guilherme: - Um chafariz!

Celia: - Isso , vocês já viram um chafariz?

Erick: - Eu já!

Celia (lê): - “Os elefantes de “Celesteville” amaram o novo museu. Eles foram lá para relaxar, estudar e ter idéias”.

Celia: - O que vocês acham que é um museu, agora que vocês viram, escutaram a história do Babar?! O que tinha no museu?

Bruno: - Obras de arte, pinturas.

Raiane: - Desenhar.

Alysson: - Tinha estátuas do lado de fora ... sem braço...

Celia: - Será que vocês irão ver estátuas lá no museu? Será que há algumas sem braço?

Alysson: - Será que tem estátuas de monstro?

Luíza: - Não existe!

Alysson: - Te enganei! [Fala para Celia]

Celia: - Então vamos combinar, nós nos encontraremos na Sexta-feira e vamos descobrir juntos o que há no museu. Certo?

Crianças: - Combinado! Certo! Viva!

1.3. O encontro das crianças – “de perto, bem de pertinho” – com as esculturas do MASC

Para nossa visita ao MASC contamos com o total envolvimento dos(as) professores(as) do Grupo V. Um deles já tinha visitado algumas exposições no museu, dentro de uma proposta de trabalho na Universidade em que faz sua graduação; o outro, ainda não tinha tido a oportunidade de estar no MASC. No entanto, mesmo o professor que já conhecia o museu ainda não tinha vivido o que seria ir a museus acompanhando crianças da Educação Infantil. Como eles sempre conversavam comigo, trocavam idéias sobre o projeto, sobre os registros que eu lhes entregava, achei interessante oferecer ler o texto de Adriana Ganzer (2005), para que o lessem. Ganzer conta a história da ida de um grupo de crianças ao museu, chamando a atenção para **a construção do exercício do olhar das crianças e dos professores para o que as crianças vêem e como significam o que vêem, não somente com relação às obras expostas no museu**. A autora reflete sobre os diálogos das crianças durante o trajeto percorrido da creche até o museu; apresenta os significados que as crianças atribuem à arquitetura do prédio; analisa as relações das crianças com a monitora do Museu de Artes do Rio Grande do Sul (MARGS – Porto Alegre) e as referências culturais que compõem os significados manifestados pelas crianças a partir de sua ida ao museu.

Após tal leitura, os professores manifestaram a importância de terem tido, naquele momento da pesquisa, a oportunidade de acesso a uma literatura que lhes era desconhecida. A leitura do texto havia chamado a atenção deles para aspectos antes não percebidos sobre as ações e as falas das crianças nos passeios (a em praças, horto florestal, aeroporto, shopping centers). Incorpora-se a estas descobertas a manifestação de um dos professores de que a leitura do texto o estaria ajudando a pensar sobre seu trabalho, não só com as crianças, mas na universidade, nas suas discussões e inquietações sobre a relação entre arte, infância e educação. Ambos os professores disseram que, após a leitura do texto, dos registros sobre a vivência das crianças com a história do elefantinho Babar e do que elas já diziam saber sobre a linguagem da

escultura, haviam ficado mais curiosos e mesmos ansiosos com a perspectiva da ida de todos ao MASC¹⁸².

Partilhar essa literatura com os professores não somente foi uma das estratégias de que lancei mão para, expor a eles a idéia do que acredito que possa ser a ida das crianças a um museu, ou seja, uma aventura do emocionar-se, de inquietar-se e do conhecer. **A visita a um museu pode ser um espaço&tempo em que a imaginação seja provocada a (re)interpretar a vida, as cores, as formas, e simultaneamente a (re)criá-las, levando a um modo singular de conhecimento do mundo.** Um espaço&tempo em que as crianças possam interagir entre si e com as obras, possam falar de suas experiências, questionar o que estão vendo; no qual as suas formas de significar emergem e sejam acolhidas.

Antes da chegada das crianças ao museu, eu já havia acordado com as arte-educadoras do NAE quais as esculturas em que nos centraríamos naquela primeira visita: duas expostas no jardim frontal do CIC-MASC; três nos jardins internos do MASC e uma no corredor de acesso à sala principal de exposição do museu¹⁸³. As crianças seriam divididas em dois grupos de 10 a 12 crianças; cada grupo contaria com a presença de um(a) professor(a) do grupo V e de uma arte-educadora que orientaria a visita e a exploração das obras pelas crianças. Eu e a Celia acompanharíamos um dos grupos, com a função principal de realizar o registro audiovisual desse encontro. Após a fruição das obras, as crianças participariam de uma oficina de criação em argila que seria desenvolvida pelo NAE. Por que argila? A escolha da argila se deu especialmente por dois motivos: 1) as crianças vinham trabalhando com material reciclável durante todas

¹⁸² A exposição que faço aqui das colocações dos professores sobre os seus processos de preparação para a ida ao museu e o trabalho com as crianças me levam a comentar as reflexões de Moura (2005). Segundo a autora, na sua pesquisa sobre escola e museus de arte como parceiros para a formação cultural das crianças, os professores que participaram da sua investigação não demonstraram “ter anteriormente ido ao museu para se preparar para a visita e poder estabelecer uma relação de maior parceria com os monitores. O que viam e experimentavam parecia surpresa para os alunos e, também, para eles próprios” (MOURA, 2005, p.9). A minha experiência leva a indagar sobre quais terão sido as possibilidades concretas de os professores irem ao museu antes da visita com as crianças, para conversar com os monitores. Não podemos esperar uma relação de parceria dos professores com os monitores, se eles não recebem também indicativos teórico-metodológicos sobre o trabalho, principalmente se for a primeira vez que vão ao museu ou se raras vezes foram. Moura coloca ainda que a postura dos professores durante a visita ao museu lhe deu “uma forte impressão de apagamento, de um deslocamento do papel de professor, para o de mais um visitante” (idem). Para mim, esse deslocamento pode ser analisado sob, no mínimo, três aspectos que podem atuar simultaneamente: a falta de conhecimentos específicos sobre as obras em exposição e sobre os processos de mediação entre crianças e obras; o fato de eles se sentirem, sim, visitantes do e no museu; a crença de que os monitores sabem mais do que eles sob qualquer assunto relacionado ao campo da arte, do museu e dos serviços educativos ali desenvolvidos. Estes poderiam ser alguns dos aspectos que levam muitos professores a uma postura de “apagamento” durante as visitas nos museus, evitando serem vistos como sujeitos sem conhecimento.

¹⁸³ A seleção das esculturas que as crianças veriam nesta visita, foi feita pelas arte-educadoras do MASC e por mim, considerando a diversidade de materiais e a acessibilidade as crianças à elas. A relação de todas às obras selecionadas está disponível nos Anexos.

as oficinas que foram realizadas na creche, e nós gostaríamos de oferecer outra materialidade para elas criarem suas esculturas; 2) durante esse ano letivo – que já ia terminando - as crianças ainda não tinham tido a oportunidade de tocar, amassar, sentir, cheirar, esculpir os blocos de argila.

Chegamos finalmente ao museu.

Diário de campo (escrito): 16 de Novembro de 2005.

Assim que as crianças desceram do micro-ônibus¹⁸⁴, começaram a falar:

Alysson: - Eu já passei aqui!

Beatriz: - Sabe que eu moro ali pertinho, mas não dá pra ver agora.

Elizabeth: - Eu vi isso! Alessandra, eu já... outro dia com a minha mãe, quando a gente foi no ônibus mas a gente nem viu. [Talvez se referisse aqui ao seu deslocamento até o terminal de ônibus que fica ali próximo, ou a outra vez em que tenha passado de ônibus em frente ao Centro Integrado de Cultura.]

Alessandra: - Nossa, então você já conhecia a frente do CIC e eu nem sabia disso, e sabe que nós hoje vamos entrar aqui, você vai conhecer lá dentro! Depois você pode convidar a tua mãe, a tua irmã, o teu pai e todos virem juntos aqui! O que será que tem lá?

Elizabeth: - Eu não sei ... acho que escultura... olha [aponta para a escultura em ferro exposta frente ao museu]!

Alessandra: - O quê?

Elizabeth: - Agora eu vi, é uma estátua ... a gente vai ver de perto, de pertinho?

Alessandra: - Sim, de perto, bem de pertinho!

Elizabeth cai na risada e repete baixinho o que eu havia falado para a Luíza, que já estava sentada ao seu lado nas escadas de acesso ao interior do CIC, aguardando, com as demais crianças, que os(as) arte-educadores(as) do Núcleo de Arte Educação do MASC comessem a apresentar de modo sucinto o museu e o trabalho que realizariam. Em seguida, fomos convidados a nos aproximar da primeira obra instalada no jardim externo e que iríamos olhar de pertinho.

¹⁸⁴ Como expliquei em nota anterior, conseguir um meio de transporte adequado e seguro pelos canais da prefeitura nem sempre é possível. Assim, para esse passeio, o transporte das crianças de professores da creche até o MASC foi feito através do aluguel de um micro-ônibus, custeado parte pela Associação de Pais e Professores da creche e outra parte por mim.

Para a menina Elizabeth, o ficar frente a frente à escultura, o experimentar algo novo numa paisagem que não lhe era de todo desconhecida, lhe gera uma **sensação de deleite**, um **estado de alegria**, de contentamento. Isto tudo, aliado ao modo prazeroso com o qual divide a informação com a colega Luiza, parece indicar que Elizabeth está num **estado receptivo ao que está por vir**. Para Trevisan (1990, p.31), “**a experiência estética é receptiva**”, o que me leva a dizer ser fundamental que a condução de propostas artístico-pedagógicas por(pelas) professores(as), mediadores museais¹⁸⁵ que busquem a ampliação dos repertórios artístico-culturais das crianças e com eles a possibilidade de terem experiências estéticas, criar e acolher (seja com olhares cúmplices por parte dos adultos, com gestos, com diálogos), por exemplo, as risadas das crianças, os seus modos de confirmar aquilo que está por acontecer, esse ver de pertinho. Ou seja, potencializar esse estado receptivo, de abertura para o encontro, para o maravilhamento, para a fruição.

A seguir, apresento alguns trechos desse olhar “bem de pertinho” das crianças para algumas das esculturas do acervo do MASC.

Diário de campo. 16 Novembro de 2005.

(transcrição das filmagens em vídeo)

Christiane¹⁸⁶: Quando vocês chegaram aqui eu escutei alguém falar em estátuas, vocês sabem o que é uma estátua?

Raphael [enfaticamente]: - Não!

João Guilherme [com entusiasmo]: - Fica parado!!

Christiane: - Fica parado, e quem fica parado na estátua?

Alysson [imediatamente responde]: - Eu!

Christiane: - Eu... as pessoas.

João Guilherme: - Ele fica assim ó, como ... ele imediatamente [ao escutar a fala de Christiane, solta a mão do colega que segura e diz, cruzando os braços e enrijecendo a musculatura de todo o seu corpo] e coloca uma moeda, daí ... [ao final de sua fala, solta os braços no ar, relaxadamente].

¹⁸⁵ No Brasil, além de “mediadores” podemos encontrar as denominações “guias” ou “monitores”, para os sujeitos que estão vinculados ao Serviço Educativo dos Museus e que são (ou deveriam ser) preparados para, entre outras tarefas, auxiliarem na construção e desenvolvimento de relações significativas entre os visitantes dos museus, galerias, centros de cultura e as obras ali expostas.

¹⁸⁶ Integrente da equipe do NAE que acompanhou um dos grupos de crianças.

Christiane: - É, um gatinho também pode ficar parado... [respondendo a uma das crianças que mencionou esse animal com um tom de voz muito baixo]

Raphael: - Até um cachorro!

Christiane: - Um cachorro também, um cavalo..., bem, nós vamos ter um monte de bichos que podem virar estátuas...

Erick: - Vaca!

Christiane: - É, mas eu preciso dizer uma coisa para vocês ... as pessoas e os animais podem ser estátuas! Aqui [aponta e chama atenção das crianças para uma obra que estava mais à frente no jardim] nós temos um animal?

Crianças: - Não.

Christiane: - Ali nós temos uma pessoa?

Crianças: - Não!

Christiane: - A gente tem uma escultura [Ao ouvir a palavra “escultura”, David rapidamente volta a olhar para a escultura em ferro exposta logo na entrada das escadas de acesso ao CIC-MASC, perto da qual tinham estado, quando sentados nas escadas]. A gente tem ali uma escultura, a estátua também é uma escultura ... vamos lá ver de perto...

A corrida das crianças e dos adultos para ver, “de pertinho” o monumento ao MERCOSUL instalado no jardim frontal do Centro Integrado de Cultura (CIC).
Fotografia: ARO, 2005.

João Guilherme: - O que tem lá dentro da bola? [Referindo-se à esfera colocada no alto do conjunto das torres que compunham a obra e da qual estavam se aproximando].

Christiane: - Ah, o que será que tem lá dentro?

João Guilherme continua, juntamente com as demais crianças, caminhando em direção à escultura. Encolhe os ombros, como se não tivesse idéia do que poderia haver dentro daquela “bola gigante”.

Christiane: - Olhem aqui, vamos tocar...

Elizabeth logo aceita o convite e começa a deslizar as mãos sobre a escultura. Erick, Raphael, Sandro e Luíza, ao chegarem aos pés da escultura, começam a chutar uma das torres que constituem sua base. João Guilherme posiciona as duas mãos sobre a outra torre e faz muita força, dizendo: - “Eu vou derrubar, vou derrubar”. Elizabeth, vendo e ouvindo seus amigos, passa velozmente a chutar a base da torre em que estava para, em seguida, ir à outra torre, na qual se encontravam mais crianças, e também começa a chutar. Enquanto isso, Márcio e Alysson alisam com as mãos uma outra base. Percebendo todo o movimento de chutes, pontapés, gritos das crianças, o professor se aproxima do

*local onde estão Márcio e Alysson e começa a falar em um tom de voz pouco mais alto, chamando a atenção das crianças que olham para ele e aos poucos mudam de comportamento*¹⁸⁷.

Professor: - Olha só... olha só, vocês notaram, já passaram a mão nisso, olha só [enquanto vai falando, passa as suas mãos sobre a superfície da escultura. As crianças o seguem, mas Erick sai desse grupo, socando uma mão na palma de outra, e se dirige à outra base, passando a chutá-la e a socá-la dizendo: - “pou-pou-pou”. Outras crianças passam entre as torres, como que descobrindo-criando-brincando num pequeno labirinto].

Segundo Trevisan (1990, p.55), **todos os objetos artísticos tridimensionais não deveriam apenas ser vistos, mas também tocados**¹⁸⁸. Isto porque, se “numa superfície bidimensional, a existência do relevo é mental, posto que sua profundidade é imaginária e suas texturas invisíveis, as peças escultóricas e os monumentos arquitetônicos são, antes de mais nada, objetos, e até objeções físicas – coisas que exibem corporeidade no meio de outros corpos” (idem). As crianças, ao tocarem a base e as torres da escultura, descobrem a textura, as saliências, as pequenas reentrâncias na superfície de cimento. Ao circundarem o monumento, ao entrarem por uma fenda – espaço vazio entre as torres que sustentam a esfera - e saírem por outra, se orientam e desorientam no espaço. O que é interior logo é transformado em exterior. Olhar para cima, olhar para baixo, “ver de pertinho”, tudo isso desconcerta, mas também possibilita descobertas: essa escultura é também território de passarinho.

Diário de campo: 16 de Novembro de 2005.

(continuação da transcrição das filmagens em vídeo)

¹⁸⁷ Não considero os chutes, os ponta-pés, os socos que algumas das crianças investem contra a escultura como formas de exploração sensível da mesma. Esta não se configura como uma obra que solicite um tipo de experimentação agressiva, de confronto corporal. Numa sociedade como a nossa, na qual a depredação dos bens públicos, dos monumentos é uma constante, pode parecer que com tais obras a única relação possível seja a da violência, da destruição. Devemos, como sujeitos sociais sensíveis, enquanto pais e educadores, ajudar as crianças a construírem outras relações com as obras. Não adianta gritar, puxar de lado aquela criança que soca o monumento; é indispensável ajudá-la a ver, sentir, a imaginar uma outra relação possível com aquela obra, com aquele espaço. Creio que melhor inda será se conseguirmos realizar essa construção coletivamente, com outras crianças. Mas não tenho a idéia fixa de que isso ocorra já no primeiro, no segundo ou no terceiro encontro, pode ser preciso mais tempo, paciência, perseverança, *estudos*, afetos e diálogos diversos. Assim, os(as) arte-educadores(as), o professore e eu agimos no sentido de ajudar as crianças a compreenderem as suas ações para com o patrimônio.

¹⁸⁸ O que aconteceria com a obra escultórica de Franklin Cascaes, o *David* de Michelangelo, *As Portas do Paraíso* de Andrea Pisano no Battistero di Firenze, se todos que tivessem acesso a elas as tocassem? Mais adiante o próprio Trevisan (1990) retoma essa questão, buscando em Merleau-Ponty (1971) um outro modo de “tocar”, o qual discutirei ao analisar o encontro das crianças com a escultura “bruxólica” de Franklin Cascaes.

Raphael [entusiasmado]: - Olha só o que tem lá! Olha lá! [Todas as crianças dirigem seu olhar para Raphael e em seguida para o outro lado da escultura que era apontada].

Crianças: - Uma bola, uma bola!

Alysson: - Eu já vi essa bola aqui [aponta a via expressa que passa em frente ao CIC].. depois eu passei por ali [gira o corpo, indicando o trajeto que teria percorrido].

Alysson: - O passarinho vai entrar dentro da pedra...

*João Guilherme percebe, ao olhar para o alto da escultura, do lado oposto àquele em que estávamos inicialmente, a existência de **uma casa de João-de-Barro** (pássaro típico da nossa região), num dos cantos de contato da esfera com as torres de sustentação. Imediatamente ele chama a atenção das outras crianças, e o professor passa a erguer nos braços algumas delas para que possam ver melhor a casa de passarinho. Quando Christiane chama a atenção do grupo para o alto da escultura, Alysson diz, intercalando olhares para seus amigos e para os adultos, apontando o dedo em direção à esfera.*

Christiane: - Vocês sabem o nome do passarinho que fez a casinha lá na escultura?

Crianças: - Não!

Christiane: - É João-de-barro!

Professor: - Ele entrou agora... [Referindo-se ao fato de ter visto o passarinho entrar, naquele momento, em seu ninho no alto da escultura].

Alysson: - Tem caco de vidro [Imediatamente após ele dizer isso, escuto sons de vidro sendo jogados ao chão. As crianças são rápidas em apanhar na grama cacos encontrados e jogá-los sobre a calçada].

Diante desse movimento das crianças em relação ao entorno da escultura, conversamos

com elas sobre os cacos de vidro que haviam encontrado, como poderiam ter ido parar naquele local, se faziam ou não parte do monumento, com o que as crianças estavam descobrindo naquela paisagem. Lembro que toda escultura dialoga com o espaço&tempo em que se encontra e pode sofrer alterações na sua estrutura por estar nesta ou naquela paisagem. Assim, os olhares atentos das crianças não percorreram somente o alto da escultura onde encontraram a morada do João-de-barro, mas também o piso sobre o qual a obra estava fixada, a grama ao seu redor, o lixo urbano ali presente. Este é uma paisagem geral familiar a algumas crianças e que aos poucos vai sendo estranhada, redescoberta, ressignificada, pois, até então, não tinham tido a oportunidade de explorá-la da forma como agora lhes estava sendo possível.

A descoberta da casa do João-de-barro construída sobre o Monumento.
Fotografia: ARO, 2005.

Certamente levar as crianças a um espaço aberto como os jardins do CIC, com tantas coisas a serem descobertas (esculturas, passarinhos, cacos de vidro pelo chão, um amplo jardim, o trânsito), fez com que seus olhares se voltassem para muitas direções. Devemos considerar todos seus olhares quando nos propomos a levar as crianças a descobrir esculturas pela cidade, ajudá-las a perceber o entorno da escultura que também caracteriza aquele monumento. Mas igualmente é fundamental ajudá-las a fecharem o foco do olhar na escultura e assim, de pertinho, “abrirem a obra” mesma, no sentido usado por Merleau-Ponty, que, sobre o olhar, diz: que, “quando eu o fixo, ancore-me nele, (...) esta “parada” do olhar é apenas uma modalidade de seu movimento: continuo no interior de um objeto a exploração que, há pouco, sobrevoava-os a todos [os objetos da paisagem], **com um único movimento, fecho a paisagem e abro o objeto**”¹⁸⁹ (1999, p.104).

Retornamos então, para esse olhar das crianças que abre o objeto:

Diário de campo. 16 de Novembro de 2005.

(continuação da transcrição das filmagens em vídeo)

Christiane: - Nesta escultura nós tocamos, alguns abraçaram...nesta escultura nós podemos toca. Vocês andaram por dentro dela...podem tocar, pode sentir a textura .Nós vamos ver outra escultura e vamos ver se o material é o mesmo, está bom?! Do que vocês acham que é feita esta aqui?

Márcio: Tijolos.

Elizabeth: De pedra!

Christiane: - Nós temos pedras aqui em volta
[indica a calçada criada para fixar a escultura no jardim]. *Aqui?* [Colocando a mão sobre uma das torres da escultura].

Entra da qui, sai por ali...toca, gira... olhar de pertinho desnorteia, faz as crianças descobrirem, sentirem a textura do cimento.
Fotografia: ARO 2005.

Sandro: Cimento!

Erick: - Cimento!

Christiane: - Cimento, é isso!

(...)

Alysson: - E aquela bola lá? Assim... [Faz um círculo com os braços sobre o alto de sua cabeça].

¹⁸⁹ Grifos meus.

Detalhes da obra:
Monumento ao Mercosul.
Fotografia: ARO 2005.

Christiane: - Quando essa escultura foi feita eles precisaram de um caminhão, de um guindaste para colocar a bola lá em cima. O artista, quando veio fazer, teve que construir andaimes. Vocês já viram construir casa? A pessoa que constrói casa faz andaimes para subir...

Alysson: - Tem que colocar a pedra pra não cair... [indicando a esfera no alto da escultura movimentando o tronco para os lados num balanço, como quem busca equilíbrio. As crianças que estavam mais próximas a Alysson o escutam com atenção, e as demais começam a se dispersar, há tantas coisas para olhar: os passarinhos que chegavam muito próximos a elas, os carros na via expressa, as outras esculturas; e começaram a se afastar do grupo].

Christiane: - Vamos então conhecer outra escultura? Vamos lá [assim que escutaram a proposta, as crianças se reuniram e correram em direção à escultura que haviam visto logo ao descenderem do ônibus].

Aqui chamo atenção para as relações que Alysson constrói com essa escultura. A sua fala e expressão corporal indicam que **ele percebeu a contradição presente na escultura e brinca com ela: uma bola parada no alto**. Um objeto que - por sua forma geométrica que facilmente se movimenta, rola, e por seu conteúdo associado a brincadeiras e jogos, - não deveria estar parado no alto, ainda mais com poucos pontos de apoio. Nesta lógica, a qualquer momento aquela grande bola poderia cair. Assim, Alysson vê a necessidade de colocar algo que possa interromper a rolagem da bola, a sua queda: é preciso “colocar uma pedra”. Ali ele comunica seus saberes, compartilha com seus amigos uma técnica de como fixar tal objeto a fim de mantê-lo parado lá no alto, eliminando e reafirmando que aquela “bola” não cairá. Tendo resolvido a questão, **Alysson imediatamente passa a desafiar, a brincar com a estabilidade do objeto e de seu corpo em relação a ele**. Aqui, Alysson põe à prova, brinca com um dos conceitos fundantes da escultura, o equilíbrio, a partir da experiência de seu corpo em relação ao objeto.

Para a atelierista Simona Spaggiari, da Escola Infantil Diana em Reggio Emilia (Itália), “**as crianças devem sempre experimentar corporalmente, sensorialmente as questões, os conceitos das linguagens artístico-culturais, pois é assim que elas aprendem**” (2006, p.77). Spaggiari fala da importância de criarmos contextos pedagógicos em que as crianças possam vivenciar situações muito próximas das que podem encontrar ao criar na linguagem da escultura, ou mesmo na linguagem da arte virtual¹⁹⁰. Para ela,

¹⁹⁰ No momento em que conheci a escola Diana e a atelierista Simona Spaggiari, a mesma estava desenvolvendo um projeto com as crianças de 4 e 5 anos que envolvia a criação de colunas em ambientes virtuais. Para chegar a esse ponto, as crianças já haviam criado colunas em diferentes materiais, começando pela argila, como também tinham podido brincar, investigar, descobrir, experimentar num cenário virtual, no qual elas projetavam desenhos

as criações nestas linguagens estão intimamente associadas à projeção de objetos e do próprio corpo no espaço (idem). Assim, mais do que falar sobre o conceito de equilíbrio, vale deixar as crianças brincarem, como faz Alysson, com as ilusões de ótica criadas pela perspectiva dada pelo movimento de seu corpo no espaço em relação à esfera fixa no alto das torres. A questão do campo visual que Alysson tem das esculturas em relação a sua posição no espaço continuará sendo inquietante e estimulante para este menino como indicam os registros que seguem.

Diário de campo. 16 de Novembro de 2005.

(continuação da transcrição das filmagens em vídeo)

Escultura 2 - “O Equilibrista”

Elizabeth, Erick e Luiza, assim que se aproximam da obra começam a tocá-la com as mãos, mas com muita calma e cuidado. Márcio e Erick se movimentam ao redor da escultura. Alysson, Raphael, João Guilherme e Sandro a observam um pouco mais afastados. Em meio a esse movimento, Christiane começa a indagar: - “O que é que nós temos aqui...?”

Neste momento Raphael e João Guilherme se aproximam e começam a passar a mão sobre a escultura, a dar leves palmadas em sua superfície, enquanto Alysson se afasta cada vez mais da escultura, parecendo buscar um ângulo melhor para vê-la na sua totalidade, uma vez que ao caminhar vai erguendo a cabeça em direção ao alto da escultura.

Erick parece fazer o movimento oposto, caminha em direção à escultura e começa a tocá-la. Alysson se posiciona em frente à face da escultura que se encontra voltada para a via expressa e fala, num misto de descoberta, espanto e maravilhamento:

Obra: O equilibrista Autor: Paulo Siqueira Material: sucata de ferro Fotografia: ARO, 2005.
--

*Alysson: - **É uma estátua robô!** [Raphael, ao ouvir Alysson, rapidamente se posiciona ao lado dele como que para ver se também consegue ter a perspectiva que levou Alysson à percepção de um robô]. **É uma estátua robô, uma estátua robô!** [Alysson continua insistentemente a falar, esperando agora que seja escutado pelos adultos e colegas].*

e fotografias de diferentes colunas – feitas por elas ou não -, podiam brincar, correr entre estas, criar diferentes histórias, discutir e a distribuição espacial, a luz e outros aspectos deste cenário. Essa experiência de projeção do corpo no espaço possibilitou às crianças construir uma nova percepção de seu próprio corpo no espaço, bem como dos objetos ou da relação entre estes. Isso tudo, coloca Spaggiari (2006), ajudou as crianças a criarem colunas virtuais em programas de computador, percebendo e solucionando problemas de composição, de efeitos de luz, etc. ou mesmo evitando-os, uma vez que já tinham “entrado” nesse ambiente.

Agora quase todas as crianças estão deslizando as mãos sobre a escultura, passando os dedos pelas suas dobras, aberturas, apoiando o peso do corpo sobre ela e levantando a cabeça para o lado da escultura. Alysson, ainda no mesmo lugar, recomeça a falar:

*Alysson [enfaticamente]: - **É uma estátua robô... ela tem, tem dois braços!***

Christiane - Quantos?

*Alysson: - **Um, dois, três, quatro, cinco! Ui!! Também tem duas caras!** [Fala em tom de enorme perplexidade].*

Christiane, percebendo as descobertas e sustos de Alysson a partir do ângulo em que vê a escultura, convida as crianças a se posicionarem na mesma perspectiva, para tentarem juntos “decifrar” a escultura.

Christiane: - O que vocês estão vendo?

Sandro: - Dois pés [Olhando para a base da escultura].

Alysson agora se aproxima da escultura e toca o que seria o pé desta.

Christiane: - Quantas pessoas nós temos aqui? [Fala se afastando da escultura para que as crianças, ao acompanhá-la, pudessem ter uma visão mais geral da mesma].

João Guilherme: - Duas!

Christiane: - Isso, vamos nos sentar aqui para poder conversar e ver melhor essa escultura? [As crianças sentam na calçada, um pouco afastadas da base da escultura].

Christiane: - Vamos lembrar: o que pode ser estátua?

Erick: Gente!

Elizabeth: Pessoas...

Christiane: Pessoas e animais, certo?

Elizabeth: O cachorro!

Raphael: O Bicho Preguiça.

Alysson: Porquinho!

Erick: Cobra!

Christiane: Isso mesmo! E o que nós temos aqui? [Indicando a escultura “O equilibrista”]

*Alysson: **Um robô com quatro pernas...***

*Raphael: **Com um monte de dedos...***

*Alysson: **E...quatro mãos e...e quatro braços...***

*Raphael [conta, com as mãos para o alto]: **Sete...um, dois, três, quatro, cinco...***

*Alysson: **Têm um bambolê.***

Rafael e Alysson contando pés, braços e cabeças na obra “O equilibrista”.
Fotografia: ARO, 2005.

Obra: detalhe da escultura “O equilibrista” – “bambolê”
Artista: Paulo Siqueira
Fotografia: ARO, 2005.

Christiane: *Ah! Há um bambolê...*

Márciol: *Um tá em cima da cabeça do outro!*

Christiane: *Isso mesmo! E vocês sabem como se chama esta escultura?[As crianças ficam em silêncio, com olhos voltados para a escultura e aguardando a resposta]*

Christiane: *O equilibrista! Sabem por quê?*

Alysson: ***Mas por que ela tem duas caras?***

Christiane: *Por que será que ela possui duas caras? Lembram que nós falamos que podemos ter a escultura de pessoas ou de figuras humanas...nós temos uma ou duas figuras humanas aqui, uma ou duas pessoas?*

Alysson: ***Nós podemos entrar nela igual aquela lá?***[se referindo ao modo como exploraram a primeira escultura, na qual passaram por entre as torres de sustentação da esfera].

Christiane: *Como? Essa aqui é menor do que a outra [indicando às crianças a escultura anteriormente explorada].. olhem ela [O monumento] é menor ou maior?*

Sandro: ***É maior!***

Na posição em que Allysson estava sentado ele tinha, no primeiro plano de seu campo de visão, a obra “O equilibrista” e, no segundo, “O Monumento ao MERCOSUL”.

Alysson: ***É pequena...***[faz gesto no ar procurando dimensionar a obra “O equilibrista” em relação ao “Monumento”].

Christiane: *Mas essa aqui [“O equilibrista”], vejam... é diferente daquela outra. Podemos passar pelo meio dela?*

As crianças ficam em silêncio, mas Elizabeth balança a cabeça para os lados negativamente.

Christiane: *Vocês viram que o material é também diferente?*

Alysson, ainda inconformado com a resposta a respeito das dimensões das esculturas, interrompe Christiane.

Alysson: ***Não, não...aquela estátua lá [o “Monumento”] é mais baixa que esta estátua aqui [“O equilibrista”] ... tá na frente, é mais grande ainda!***

Alysson está elaborando e simultaneamente buscando expressar em palavras a sua perspectiva em relação às esculturas existentes em seu campo de visão.

Seqüência de fotografias de Alysson buscando, com o posicionamento das mãos, explicar a sua perspectiva sobre as obras.
Fotografia: ARO, 2005.

Uma escultura-robô? Não se pode esquecer que o brinquedo-robô e as criações com legos, materiais recicláveis representado robôs, fazem parte do universo destas crianças na creche. Também nos desenhos animados televisivos temos muitos robôs (especialmente do tipo transformers) em dimensões gigantescas em relação aos humanos. Desta forma, ao perceberem uma **escultura que é uma representação de duas figuras**

humanas, com medidas bem acima do “padrão” humano e criada com sucatas de ferro, as crianças imediatamente a associam com um robô.

No mundo dos brinquedos-robôs percebe-se dois grupos bem distintos, nascidos em épocas históricas diversas, mesmo que se muito próximas; aqueles dos anos Cinquenta-Sessenta e aqueles dos anos Oitenta. Os primeiros são principalmente de lata impressa, possuem movimentos limitados, são antropomorfos (quase humanos mascarados, fechados em uma espécie de escafandro) (LUCCHINI, 2003, p.247)¹⁹¹.

Mesmo hoje, início do século XXI, os fabricantes oferecem brinquedos-robôs que são predominantemente construídos de plásticos, num tratamento que busca uma identificação visual com o ferro e o metal (a lata), além de apresentarem muitas das características físicas e emocionais humanas (esta última evidenciada nos comerciais de TV, nos desenhos animados). Também é preciso lembrar que o conjunto de representações visuais das crianças (e dos adultos) de robôs é igualmente construído e formado por imagens advindas do cinema, a começar pelo homem de lata de *O Mágico de Oz* (1939). Exemplos mais recentes são os filmes *Robôs* (2005), *O Homem Bi-centenário* (1999) e *O Exterminador do Futuro* (1984, 1991, 2003) e muitos outros. Lembro ainda que o filme *Robôs* (2005), as crianças viam dentro da creche, sendo que todos **os personagens eram completamente construídos com sucatas de ferro**. Não é possível deixar de retomar aqui que os robôs criados pelas crianças nas oficinas da creche eram igualmente constituídos de sucatas, objetos recicláveis. Assim, não é nada estranha ou fora de contexto a interpretação de Alysson: uma escultura robô.

Ao se aproximar da escultura Alysson perde o campo visual no qual poderia vê-la por inteiro, percebendo assim as duas figuras humanas que a compõem. No entanto, **Alysson é surpreendido por uma visão que parece lhe amedrontar, por uma interpretação que lhe força a pensar: “Ui! Também tem duas caras!”**, diz, como se estivesse vendo um monstro da televisão e do cinema. Quando é que “um equilibrista”, representação cultural de fragilidade e harmonia associada ao encantamento do mundo circense, nos levaria à criação imaginária de uma imagem monstruosa se não por esse olhar de pertinho, esse olhar que não tem o todo, e sim que **constrói** um todo diferente a partir da parte que vê?

¹⁹¹ Grifos meus.

Quando Christiane colocou que a obra (“O Equilibrista”) é composta pela representação de duas figuras humanas, uma sobre a outra, algumas crianças tiveram dificuldades em visualizar as duas figuras indicadas. De acordo com Benvenuto Cellini, uma escultura oferece ao seu fruidor “mais de quarenta vistas” o que o levava a afirmar que “não podia existir uma estátua que parecesse bem em todos os pontos de vista” (TREVISAN, 1990, p.57). Assim, é possível perguntar: a dificuldade encontrada por algumas crianças em perceber as duas figuras humanas que compõem a obra “O equilibrista”, estaria ancorada nesta máxima de Cellini?

Acredito que neste caso a função dos adultos que orientam a atividade é a de incentivarem as crianças a descobrir, a explorarem as diferentes “vistas” potenciais da escultura. Ou seja, agora é preciso tomar distância, alargar o campo visual. Também propus a algumas crianças que brincássemos de “O equilibrista”, uma idéia bem aceita. Assim, eu e o professor das crianças erguemos algumas crianças sobre nossas cabeças, sendo que Elisabeth logo nos disse: - “*Mas não tem um bambolê!*”. Ou seja, nossa brincadeira era incompleta, mas mesmo assim elas gostaram de se sentir nas alturas, e para algumas, como Luiza, foi a possibilidade de compreender como se posicionavam as duas figuras humanas que compunham a escultura.

Diário de campo: 16 de Novembro de 2005.

(continuação da transcrição das filmagens em vídeo)

Christiane: Essa escultura é a última que nós vamos visitar hoje aqui no museu. Ela foi criada pelo artista, pelo escultor Francisco Brennand¹⁹², aqui [mostra na obra] é o “F” de Francisco e o “B” de Brennand. Que número é esse?

Crianças: Oito!

Christiane: E esse?

Crianças: Quatro.

Raphael: Então, oitenta e quatro!

Christiane: Isso, então essa obra foi feita em 1984! Vocês perceberam que ela também está ao ar livre?

João Guilherme: Chove e tudo nela!

Raphael: É um animal!

Escultura em cerâmica de Francisco
Brennand (1984)
Foto: ARO, 2005

¹⁹² Informações sobre obra e vida de Francisco Brennand podem ser encontradas no site: <http://www.brennand.com.br/> Aqui, as crianças já se encontram em outro espaço do museu, num de seus jardins internos.

Christiane: É, então nós temos uma escultura que é um animal e uma estátua também!

Allysson: E têm “carinhas”! [indica a base da escultura]

Christiane: Tem! E como elas são?

Sandro: Nariz, boca, olhos...

Christiane: E aqui [chama a atenção para o espaço entre as “carinhas”]

Crianças: Olhos!

Christiane: Só olhos, isso...

Allysson: Por que ela só tem olhos ali...nem boca...

Christiane: Por que será que umas têm boca, nariz, olhos e outras não?

Allysson faz um gesto corporal indicando não saber a resposta.

Christiane: Porque o artista quis fazer assim...

Sandro: “Porque sim” não é resposta!

Christiane: É, “porque sim” não é resposta, mas o artista...

Raphael: “Porque não” também não é resposta!

Christiane: “Porque não” eu também não acho que é resposta! Nós temos que ter um “não” e responder, não né!

João Guilherme: Professora, olha lá uma lesma! [aponta para um caracol de verdade sobre a escultura, que fica ao ar livre.]

Christiane: Sim, aqui vai ter vários bichinhos... e o que vocês acham que é essa escultura?

Elizabeth: Tatu!

Allysson: Eu quero que ele seja... que seja...eu gosto dele como ele é!

Christiane: Como ele é!? E o que ele parece?

Allysson: Um esquilo de verdade, mas ele não é.

Elizabeth: É um tatu!

Luiza: Eu acho que é um...

Enquanto Luiza estava pensando na continuidade de sua resposta, as crianças começam a tocar na escultura.

Christiane: Podemos tocar, mas com carinho... de que material vocês acham que ela é feita?

João Guilherme: Parece meleca!

Márcio: Não, não tem meleca.

Christiane: Não tem meleca, às vezes parece porque a pedra está úmida...

João Guilherme: Temos que trabalhar, que arrumar ela...pou, pou [Começa a bater na obra]

Christiane: Não, não podemos quebrar... a gente não pode bater nela, tá?! Sabiam que esta escultura pode quebrar, diferente da outra que gente viu!

Alessandra: - Ela é lisinha...

Crianças explorando a escultura de Francisco Brennand (1984)
Fotografia: Alessandra Mara Rotta de Oliveira, 2005

Márcio explorando as texturas e temperatura da obra.
Fotografias: ARO, 2005

Crianças: É, não...[respondem positivamente quando passam a mão em algumas partes da escultura e negativamente em outras].

Alessandra: Ela é quente ou fria?

Marcos: Não, é gelada! [Fala encostando o rosto na escultura e abraçando-a]

Alessandra: Tinha alguma escultura que era quente, ou todas eram frias?

Alysson: Umm, sabe... se fosse quente, eu ia colocar a mão e ia fazer aquele barulho: "tchuuuuuuu"! [Fala passado uma das mãos sobre a escultura].

<p>Alysson: Umm, sabe.. se fosse quente, eu ia colocar a mão e ia fazer aquele barulho: "tchuuuuuuu"! Fotografia: ARO 2005.</p>

Alessandra: É verdade!!

Christiane: Do que vocês acham que essa escultura é feita?

Crianças: Não sei!

Christiane: Essa é uma peça feita de cerâmica... cerâmica é feita de...de barro! Vocês já trabalharam com barro, já brincaram com barro?

João Guilherme: Eu já!

Christiane: Com lama, com um pouquinho de lama...

Elizabeth: Eu não! Só de argila!

Christiane: Olha só, nós agora podemos ir fazer uma atividade com argila!

O encontro das crianças com a escultura de Brennand, instalada num dos pequenos jardins internos do MASC, fez emergir outras tantas questões interessantes, como o fato das crianças explicitarem que não aceitam respostas vagas como “porque sim, porque não”. Uma vez captados a curiosidade, o interesse, a imaginação das crianças pelas obras, elas buscam desvendar todos os seus segredos e as motivações de quem criou a obra desse ou daquele jeito, elas desejam, necessitam saber mais, mostram-se sedentas por informações. Mesmo que as respostas das crianças não sejam ignoradas por Christiane, uma vez que ela concorda com as crianças em que “porque sim não é resposta”, podemos perceber a complexidade do problema de dar respostas às questões das crianças uma vez que, pela dinâmica das falas e descobertas das crianças neste espaço – em que há ainda lesmas e outros bichinhos - o diálogo pode tomar outro rumo e muitas questões podem ficar suspensas.

É fundamental aprendermos a captar nos diálogos das crianças aquele(s) ponto(s) chave(s) com o(s) qual(is) elas questionam, nos mostram que sua imaginação foi por eles capturada e quem sabe, através deles nos permitiriam ir além desse visível que se apresenta na escultura e penetrar ou construir o invisível que a obra e o artista nos oferecem. Assim, posso dizer que em uma situação como a que estamos analisando – uma criança pergunta por que o artista fez o que fez – a ausência de resposta dos adultos,

ainda que compreensível, não deixa de representar a perda de **uma grande oportunidade de ajudar as crianças a irem mais a fundo na construção de sentidos e significados a partir da obra.**

É preciso não perder de vista que **as condições de apropriação cultural oferecidas às crianças incidem diretamente sobre os seus processos imaginativos e simultaneamente de criação.** No entanto, as condições de apropriação não se restringem ao acesso ao local onde as obras de arte estão expostas, às possibilidades de verem de perto e de longe, de tocarem, de acariciarem ou chutarem a obra; **passam igualmente pelos diálogos que, neste caso, as crianças constroem com a obra e com os demais sujeitos que participam do encontro**¹⁹³. Entendo que esse diálogo com a obra e sobre a obra que as crianças constroem não acontece isoladamente é sempre um diálogo que se constitui em relação, seja com a obra ou com os demais sujeitos ali presentes. Uma relação que gera um contexto de criação imaginativa, de apreciação e fruição estética, ao mesmo tempo em que por este contexto é constituída.

Outro ponto que destaco aqui é a resposta de Alysson ao ser indagado sobre o que poderia ser a escultura de Brennand: *“Eu quero que ele seja... que seja...eu gosto dele como ele é”!* Alguém que não conhece Alysson, que nunca o viu brincando pela creche ou concentrado na criação de um avião com uma caixinha de creme dental, cola colorida, tampinhas, poderia dizer que ele “não tem imaginação”. No entanto, a resposta de Alysson me surpreende e me fascina exatamente pelo modo como aquela escultura lhe faz sentido, lhe provoca maravilhamento. Ao ser interpelado pela segunda vez, ele diz que a obra se parece com um esquilo, mas *“ela não é”*. Mais do que o jogo entre dizer que é um esquilo real e ser uma representação de esquilo, a forma, os movimentos, as expressões que acompanham a fala de Alysson suscitam uma interpretação na direção de que seria outra coisa, algo que ele ainda não sabe o que é, a que não consegue dar um nome, mas o importante é que gosta do que vê. Defendo que ele não precise mesmo dar um nome, pois muitas vezes não há palavras que dêem conta de dizer exatamente o que uma pintura, um desenho ou uma escultura é para nós, aquilo que imaginamos que ela possa ser.

¹⁹³ Para aprofundar as questões sobre os limites e as possibilidades dos diálogos entre crianças e monitores de exposições dentro dos museus brasileiros, cabe indicar leitura de Leite (2001, 2004).

Após as descobertas, sensações e histórias da primeira visita ao museu, as crianças foram convidadas pelos(as) arte-educadores(as) do NAE a participarem de uma oficina¹⁹⁴ de esculturas em argila numa sala antecipadamente organizada para receber as crianças¹⁹⁵. Neste momento, não analisarei com profundidade a produção das crianças, apenas apresento algumas imagens que podem nos ajudar a visualizar o que as crianças criaram neste seu primeiro contato com a argila durante o ano de 2005, bem como após o primeiro encontro delas com as esculturas a partir das proposições da pesquisa.

1.4. “...a nossa escultura!” a oficina no MASC e seus desdobramentos

Um dos objetivos da oficina era o de oportunizar às crianças a criação de esculturas em argila. Assim, entre as preocupações do Núcleo de Arte-Educação estava a de disponibilizar as ferramentas (estecas de madeira e com pontas de arame) comumente empregadas para o trabalho com a argila, da mesma forma que quando propuseram o trabalho às crianças, falaram das possibilidades da modelagem com as mãos.

Crianças conversando com a equipe do NAE sobre os materiais. Os blocos de argila foram previamente preparados para o trabalho com as crianças, assim como as estecas disponibilizadas a elas.
Fotografias: ARO, 2005.

Aprender a segurar a esteca, descobrir a possibilidade de cortar a argila com precisão, dividir a alegria de descobrir novas formas, amassar a argila e vê-la sair por entre os dedos, amassá-la. Buscar enfrentar as resistências da materialidade jogando os blocos de argila sobre a mesa, usando os punhos e cotovelos para moldá-la; rolá-la, perfurá-la com os dedos ou com as estecas; pedir ajuda ao amigo ou aos adultos para fazer esta ou aquela forma, ou amassar deste ou daquele jeito a argila; sorrir, se surpreender ou ser surpreendido com as descobertas dos(as) amigos(as) - estas foram algumas das ações das crianças que caracterizaram o desenvolvimento desta oficina.

¹⁹⁴ Emprego a palavra “oficina” para esta atividade, porque assim a mesma é tratada nos materiais impressos, no site e projetos do Museu e do NAE. Em outros museus é possível encontrar dentro da proposta de Serviço Educativo dos museus outras denominações para esta sessão: “laboratórios” e “ateliers”.

¹⁹⁵ Os registros que apresento aqui mostram apenas uma parte desse percurso, sendo que no total as crianças entraram em contato com 6 obras, criadas com materiais diversos.

Sendo esta a primeira vez que as crianças viram de perto, tocaram, falaram sobre algumas das esculturas do MASC, puderam criar esculturas com o uso de estecas, quais as esculturas que elas criaram? Acho fundamental explicar o que elas criaram, para poder reafirmar que, assim como não devemos exigir que ao final de uma visita a um museu as crianças desenhem “o que viram na exposição” ou “o quadro de que mais gostou” (LEITE, 2001, 2004), assim como exigir que as crianças façam (reproduzam) “a escultura de que mais gostaram” ao final do percurso. Algumas crianças podem até querer repetir o que esse ou aquele artista criou, mas **devemos estar atentos não a se elas reproduzem “bem” certa obra, mas ao seu percurso singular de criação.**

Luiza esculpindo seu bloco de argila. Primeiro ela recorta a argila com as estecas para depois puxar com os dedos a parte recorta. Esse movimento foi repetido diversas vezes por Luiza, até seu bloco ser transformado em muitas tiras de argila sobre a mesa.
Fotografia: ARO, 2005.

Nesta direção, compartilho das idéias da proposta pedagógica presente nas escolas públicas infantis de Reggio Emilia (Itália) expressas pela professora Marina Mori da Escola Diana (*apud* OLIVEIRA, 2007, p.73). Segundo ela, ao garantirem o acesso das crianças às artes visuais, sejam as obras expostas nas praças, nas

galerias, nos museus ou mesmo as reproduzidas nos livros, o objetivo **“não é o de ver para copiar”** (idem). Mori esclarece que o trabalho com obras e artistas, a visita a exposições e a museus **“faz parte da cultura compartilhada com as crianças”**, na qual o processo de ampliação dos acervos artístico-culturais, de conhecimento de materiais, formas, cores, e o incentivo à descoberta, à imaginação, à criação é o que conta (ibidem). O que não significa dizer que o estudo das obras de um artista seja inválido ou inexistente nesta proposta. Entretanto, Mori explicita que em tal estudo a direção não é a da reprodução de obras, mas a de levar as crianças a compreenderem os conceitos presentes nas obras e a poderem empregá-los ou não em suas próprias criações.

Ao fazer com que as crianças copiem uma obra estamos legitimando o processo artístico, a pesquisa daquele artista, e nós, ao pensarmos na exploração do conceito trabalhado pelo artista, estamos dando possibilidades para que as crianças construam os seus processos artísticos que devem ser tão singulares como foi o do artista. O que nós devemos valorizar é o percurso singular que cada criança faz em diferentes linguagens artísticas, expressando as suas idéias, os conceitos que viu, ouviu, que um artista representa dessa ou daquela forma (MORI *apud* OLIVEIRA, 2007, p.74).

Considerando as pontuações de Mori e as particularidades deste grupo de crianças, que via quase tudo pela primeira vez, as esculturas por elas criadas expressam muito mais as primeiras descobertas do trabalho com a argila e a descoberta do que podem fazer com uso das estecas do que propriamente um diálogo com as obras que viram. E de forma alguma isso possui um valor menor, sendo as esculturas das crianças neste contexto algo de extrema importância. Apareceram muitos blocos perfurados, amassados com as mãos e depois arranhados com o uso dos instrumentos, sendo que as esculturas por fim receberam a denominação de “esqueleto”, “carro-voador”, “máscara” e outras tantas, denominadas “esculturas” por seus criadores.

Alyson primeiramente conversa e explora a esteca junto com seu professor, para depois de trabalhar com esta no bloco de argila. Na última imagem, Alyson apresenta a sua escultura intitulada “Carro-voador”.
Fotografia: ARO, 2005.

Ao término da oficina, que teve duração de 40 minutos, as crianças acondicionaram suas esculturas – devidamente identificadas com o nome de cada autor - em caixas para que fossem transportadas sem maiores danos. Ao chegarem na creche, elas solicitaram que as mesmas fossem pintadas. Assim, de comum acordo com os professores, no dia seguinte cada criança pode apanhar a sua escultura e pintá-la com tinta guache. Um dos destaques deste momento de pintura foi a entrada na sala de uma das auxiliares da cozinha que, ao solicitar o que as crianças estavam a fazer, subitamente recebeu a seguinte resposta de Elizabeth: – **“Ora, estamos pintando a nossa escultura!”¹⁹⁶**. A menina foi acompanhada de outras vozes infantis confirmando a ação de estarem pintando as esculturas por elas criadas. Destaco a esse fato porque **é a primeira vez que as crianças passam a nomear e**

À esquerda, Márcio e sua escultura intitulada “Esqueleto”. À direita, Elizabeth exibe e experimenta a sua “máscara”.
Fotografias: ARO, 2005.

¹⁹⁶ Diário de Campo: 24 de Novembro, 2005.

Crianças no contexto da creche pintando as suas respectivas **esculturas** criadas na oficina realizada no MASC.
Fotografias: ARO, 2005.

apresentar as suas criações artístico-culturais tridimensionais como sendo esculturas. Isso evidencia a construção social, artística e cultural que ocorreu, dentro de um projeto pedagógico voltado para esta linguagem com aquele grupo de crianças. Não se trata apenas de repetir uma nomenclatura usada pelos adultos, mas de compreender os significados dela em nossa cultura e construir as relações com as próprias criações, significá-las para si e concomitantemente para o outro - neste caso, as demais crianças - como sendo esculturas. Quando Elizabete diz que o que fez é “uma escultura” e as outras crianças o confirmam, isso ajuda cada uma delas a legitimar suas criações enquanto esculturas. Foi essa a primeira vez em que as crianças disseram que o que fizeram eram esculturas. Até então, diziam que haviam feito “robôs”, ou “fantasmas”, mas só a partir desse momento o conceito de “escultura” mostra-se como significativo para elas.

E por que é preciso pintar as esculturas? Segundo Luiza: - *“Para ficar mais bonito”*¹⁹⁷! Aqui, é fundamental ter presente que a beleza para as crianças não é um conceito que siga os cânones da escultura clássica, da moderna ou contemporânea. Segundo Caggio (2004, p.15) o conceito de belo para as crianças está intimamente associado com as cores, as dimensões, a geometria e a moral. Conseguir trazer à tona os significados das crianças quando adjetivam algo como sendo **bonito ou feio**, é fazer presente uma **“relação do tipo corpórea global”**, ou seja, **o bonito ou o feio emergem da fusão corpórea entre e com as coisas num determinando contexto** (idem).

As cores surpreendem as crianças, as encantam ou provocam repulsa. Não estou aqui a falar do verde, do vermelho, do azul, do preto, do branco ou do amarelo puro, mas de todas as cores, das mais diversas variações e composições. **A cor cinza** parece ser agradável às crianças, **especialmente se acompanharmos o processo de criação desta cor pelas crianças**. Talvez estivesse aí uma possível resposta ao questionamento do(a) professor(a)¹⁹⁸, sobre por que as crianças brigam, disputam as massinhas de modelar de diversas cores, sendo que no final, ou em poucos minutos de manipulação elas são transformadas numa única massa de cor acinzentada. E ainda, cada crianças na sua ação de criar, amassar blocos de massinhas de cores diversas, caba por criar diferentes tonalidades de cinza, pois de

Misturando e criando cores
para deixar mais bonitas as
suas esculturas.
Fotografias: ARO, 2005.

¹⁹⁷ Diário de Campo: 24 de Novembro, 2005.

¹⁹⁸ Registrado nos primeiros encontro com eles(as) dentro da creche, quando ainda apresentávamos a proposta de pesquisa.

acordo com as cores que juntou, a força e tempo que empregou neste seu fazer, gera “diversos cinzas”¹⁹⁹.

A colocação de Luiza, sobre pintar a escultura para que fique bela, me faz também recordar das reflexões do escultor Calder (1898-1976) sobre a cor na escultura. Segundo ele, “uma forma escultural sólida pode ser plana, mas todas as esculturas devem ser pintadas; e quer seja cintilante ou solene, **a escultura tem de ser agradável ao olhar**” (*apud* BAAL-TESHUVA, 2004, p.50)²⁰⁰. Assim, me parece ser possível interpretar o pintar “*para ficar mais bonito*” dito por Luiza, também uma questão de apreciação estética, imaginativa, uma escultura que seja mais “agradável ao olhar”.

Assim, se aproximo as reflexões feitas no Capítulo II sobre a criança que pinta e imagina (RICHTER, 2004 e Benjamin, 1996) com as colocações de Calder, posso ler, neste caso, a exigência das crianças quanto ao pintar as esculturas em argila, como uma exigência estética&imaginativa também constitutiva da linguagem da escultura destas crianças. Mas será que todas as esculturas criadas pelas crianças, em particular na argila, requerem esse procedimento segundo as próprias crianças? Uma escultura de argila pode ser agradável ao olhar das crianças sem que seja pintada? A cor natural da argila também poderia ser agradável ao olhar? Se sim, em que esculturas?

Ao finalizar as análises das experiências das crianças com a linguagem da escultura que compõem o Capítulo III, considero importante explicitar alguns pontos que nele foram tratados:

o interesse, a curiosidade que as histórias (CANTON, 2004 e BRONHOFF, 1998) despertaram nas crianças em relação à linguagem da escultura e à ida ao museu, como também permitiram que as crianças manifestassem alguns de seus conhecimentos sobre escultura e museu, bem como seus medos e curiosidades em relação a este último²⁰¹;

¹⁹⁹ Também não poderia deixar de citar a cor Flicts criada por Zivaldo e que, nem sendo amarela, azul, marrom ou cinza também fascina as crianças e impulsiona seus processos imaginativos como é possível verificar na leitura de Richter (2004).

²⁰⁰ Grifos meus.

²⁰¹ A imagem que serve de marcador dos pontos é a fotografia da escultura pintada de Erick.

nas esculturas criadas pelas crianças em argila **a representação do robô não se fez presente**, mesmo que tenha sido foco de algumas reflexões por parte destas diante da obra “O equilibrista”;

o fato de as **crianças começarem a nomear as suas criações artístico-culturais tridimensionais como esculturas**, o que antes não acontecia no cotidiano da creche;

a intensa exploração por parte das crianças dos instrumentos e da argila na criação de escultura e **a insistência por parte das crianças na pintura das suas esculturas**, como se quisessem dizer que ela só estaria terminada com a sua devida pintura;

o fascínio, a curiosidade e o encantamento das crianças com ao **verem as esculturas de pertinho, (re)descobrirem, (re)significarem espaços artístico-culturais** (neste caso, o contexto do MASC);

Erick: - “Quando a gente volta lá, lá no museu”?

[...]

Sandro: - “Existe outra escultura? Dá pra ver”?

[...]

Elizabeth: - “A gente podia fazer uma escultura gigante! [...] podia ser de....., não sei, tudo.”²⁰²

Ao final desta etapa, pude perceber através dos diálogos com as crianças – e também com os professores do grupo - que as propostas da investigação tinham se tornado **uma aventura e que esta estava apenas no início, pois os caminhos da escultura e da imaginação parecem mesmo ser um mar sem fim!** Assim, decidi não interromper a pesquisa durante o mês de Janeiro, uma vez que todas rianças participariam da Colônia de Férias²⁰³ a ser realizada na creche. Outro fator que possibilitou a continuidade da

²⁰² Estas falas das crianças foram retiradas do Diário de Campo (registro escrito durante a pintura das esculturas): 25 de novembro de 2005.

²⁰³ A Colônia de Férias é uma proposta da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis – Divisão de Educação Infantil, na qual durante os meses de Janeiro e início de Fevereiro, algumas instituições ficam abertas e

pesquisa foi o fato de que o professor do grupo de crianças atuaria como diretor da creche durante a Colônia de Férias, o que segundo ele, continuaria a oferecer todas as condições para a continuidade da investigação. Assim, em Janeiro de 2006, igualmente com o aceite das professoras que assumiram o grupo – durante a Colônia de Férias –, continuamos²⁰⁴ a descobrir e a navegar por um mar pleno de histórias e esculturas, com as quais a imaginação das crianças foi alimentada, e simultaneamente as histórias e os significados das esculturas vistas e criadas pelas crianças foram ampliados.

CAPÍTULO IV

oferecem atendimento às crianças e suas famílias que assim desejarem – mesmo que de outras instituições. Outras informações, ver em documento em Anexo.

²⁰⁴ Escrevo aqui na terceira pessoa, a fim de explicitar que houve não somente o meu envolvimento e do diretor, mas igualmente das crianças e das professoras que acompanharam o grupo ao longo da Colônia de Férias.

É preciso imaginação para ver as obras de imaginação.
Gustave Moreau

Escultores de histórias

U

m dos registros que obtive junto às crianças é que elas, muitas vezes em condições adversas²⁰⁵, são as maiores defensoras das

²⁰⁵ Por exemplo, quando chega a hora de dormir na creche, quando os adultos solicitam silêncio, “ficar quietinho, sem mexer um dedinho”, elas, com a voz muito, mas muito baixa contam histórias de bruxas e fadas umas para as outras; ou quando lhes é permitido levar um brinquedo para dormir com elas, este passa a ser o seu ouvinte; elas criam e contam histórias até mesmo “de boquinha bem fechada”, como apreendi do olhar de uma das crianças que corre solto pela sala, acompanha as sombras na parede, de tanto em tanto fazendo caretas diante do que via – brincar com as sombras pode ser o mesmo que brincar de olhar as nuvens no céu -, ali ela também a imaginação se faz presente, ela está construindo uma narrativa, uma narrativa só sua, uma história que se torna, pois também não posso conversar com ela, já que é hora de dormir na creche.

histórias, da imaginação e da criação em qualquer linguagem. Entre elas, essas três andam sempre juntas, de mãos dadas. Assim, a expressão que uso como título da tese - “um mar de histórias sem fim” - é inspirada por duas histórias literárias nas quais as crianças se aventuram na defesa das histórias, da imaginação-fantasia e de tudo que ainda poderá ser criado a partir delas e com elas. As histórias literárias a que me refiro são: *Haroun e o Mar de Histórias*, de Salman Rushdie²⁰⁶, e *A História sem fim*, de Michel Ende. Nesta última, *Fantasia* - o mundo encantado, mágico - está morrendo e, junto com ela, todo aquele mundo habitado por criaturas maravilhosas que estão sendo engolidas pelo feroz Nada, sugerindo que **sem nossas fantasias e sonhos, a realidade nunca terá o mesmo brilho**. Na verdade, o “mar” de Rushdie, constituído de Fios de Histórias com seus peixes “Milbocas²⁰⁷”, também traz em si a questão do caráter infinito das Histórias e da luta contra o “Príncipe do Silêncio”. Eu diria que ambas falam da nossa própria existência, dizendo que sem imaginação e histórias deixamos de existir enquanto seres humanos.

Une-se a estes significados a forte presença do mar na vida dos ilhéus catarinenses. Um mar que algumas crianças acompanham diariamente pela janela do ônibus que as transporta à creche, e que para outras é a vista diária do alto do morro onde moram, ou então a imensidão de água que vêm através das pequenas janelinhas abertas no muro da creche que dá vista para a avenida Beira Mar. Assim, o título deste capítulo também expressa a minha intenção de “trazer” a cultura fantástica, mítica, da Ilha de Santa Catarina para dentro da creche, pois durante nossa estadia junto com as crianças em 2005, pude perceber certa presença do “Príncipe do Silêncio”²⁰⁸. E não seria a garantia da participação ativa das crianças na pesquisa (e no cotidiano das práticas pedagógico da creche) um dos modos de incentivar que estas histórias e a cultura da Ilha sejam contadas, recriadas, expressas nas cem linguagens das crianças, combatendo assim, o “Príncipe do Silêncio”? Deste modo, a pergunta seguinte seria: como garantir a participação ativa das crianças na pesquisa? Como continuar a construir esta

²⁰⁶ Esta história conheci através da Gilka (minha orientadora), uma exímia contadora de histórias!

²⁰⁷ A menção de um mar com peixes “Milbocas”, que na história escrita por Rushdie têm o papel de o papel dos peixes milbocas, que engolem histórias, as recombina em suas entranhas e as cospem de volta ao mar, transformadas, faz lembrar alguns dos desenhos do artista catarinense Franklin Cascaes (1908-1983). Nos desenhos de Cascaes, podemos encontrar peixes voadores, baleia cabeluda, um peixe cabra e outros tantos seres que compõem a mitologia aquática da ilha de Santa Catarina, segundo o olhar deste artista.

²⁰⁸ Falo aqui de certa inexistência de referências culturais da ilha de Santa Catarina nas propostas pedagógicas desenvolvidas na creche. Mesmo nas conversas com os professores, quando falavam das músicas que cantavam com as crianças, das encenações do Boi-de-mamão, percebia que eram atividades isoladas, que geralmente aconteciam no mês de Agosto voltado para as comemorações do folclore. Além disso, me parece que a cultura da Ilha que é trabalhada com as crianças se restringe, a grosso modo, ao Boi-de-mamão. A valorização da cultura e das características geográficas que constituem o nosso viver na ilha também parecem passar longe das proposições arquitetônicas das creches municipais de Florianópolis.

investigação seguindo o ritmo da creche, das crianças e da vida artístico-cultural da nossa Ilha?

A cada dia junto com as crianças fui aprendendo a gerenciar ritmos, desejos, e até mesmo as frustrações de quando tudo estava planejado e, por falta de professores – seja por motivos de doença, de férias, de troca de profissionais -, tinha que modificar o planejamento em cima da hora, deixar para outro dia. Um ponto importante quando alguém se propõe a realizar uma pesquisa valorizando as vozes das crianças, buscando incorporar as suas sugestões e as dos(as) professores(as), é, mesmo em meio a toda essa riqueza de contribuições, **não perder de vista o foco da pesquisa**. Momentos em que eu tive que improvisar sempre foram de muitas reflexões e dúvidas para mim: penso, por exemplo, que talvez situações como essas não sejam tão distantes do cotidiano dos(as) professores(as) e dos dirigentes que atuam cotidianamente na creche, buscando a construção de um planejamento pedagógico participativo, de diálogos e escutas.

Segundo a perspectiva da proposta pedagógica desenvolvida em Reggio Emilia, **garantir a participação ativa das crianças**, ou seja, que elas sejam **protagonistas** das propostas pedagógicas - sejam elas desenvolvidas por pesquisadores(as) ou por professores(as) -, consiste no exercício permanente da **escuta das crianças**, o que significa também dizer, **saber interpretá-las** (RINALDI, 1996, p.08)²⁰⁹. Acho interessante ressaltar que essa escuta, dentro da proposta reggiana, não se restringe à ação dos(as) professores(as) em relação às crianças, ela abrange também **as próprias crianças para com seus pares** e demais adultos. Para Rinaldi (idem, p.09), uma pedagogia que tem a criança como central tem a “**escuta visível**” como estratégia pedagógica, como **processo de conhecimento e desenvolvimento social, cultural, afetivo e cognitivo das crianças**. Além disso, coloca Rinaldi (idem), **a escuta das crianças por meio de todas as suas formas de expressão, e concomitantemente a sua documentação**²¹⁰, constitui um dos primeiros passos para o reconhecimento e a valorização das culturas infantis e da sua produção artístico-cultural. A “**escuta visível**” das crianças “é compreendida como **um processo de reciprocidade, de alteridade recíproca**, é a base de cada verdadeira democracia”²¹¹, diz Rinaldi (ibidem, p.07).

²⁰⁹ Livre tradução do italiano.

²¹⁰ O processo de documentação pedagógica da proposta reggiana é um ciclo investigativo contínuo (formulação de perguntas, observação, registro e coleta de dados, organização das observações e dos materiais, análise das observações e dos materiais: construção de teorias, reformulação das perguntas, planejamento e respostas) (GANDINI e GOLDHABER, 2002, p.162). Outras informações sobre esta perspectiva de documentação pedagógica podem ser encontradas em Goldhaber, Moss e Pence (2003, p.189-207).

²¹¹ Grifos meus.

[escutar as crianças é ter uma] **sensibilidade à estrutura que nos conecta com o outro, é uma pequena parte de um amplo conhecer integrado que mantém unido o universo.** Escuta, assim, como metáfora da disponibilidade, da sensibilidade de escutar e de ser escutado; um escutar não apenas com o ouvido, mas **com todos os sentidos** (visão, tato, olfato, paladar, orientação). [...] **Escuta como tempo** – o tempo da escuta – um tempo fora dos tempos cronológicos, um tempo pleno de silêncio, de longas pausas, um tempo interior. Escuta interior, assim como de nós mesmos, como pausa, suspensão, como elemento que gera a escuta em direção ao outro, mas que à sua volta é gerado de escutas que outros dirigem a nós. Por trás de uma escuta, há sempre uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse, há sempre uma emoção. **A escuta é emoção, é gerada por emoções e provoca emoções.** As emoções dos outros nos influenciam através de processos fortes, diretos, não mediados, intrínsecos às interações entre sujeitos que comunicam. Escuta como acolhimento das diferenças, dos valores, de pontos de vista e das interpretações do outro. **Escuta como verbo ativo, que interpreta, dando significado às mensagens e aos valores a quem a oferece** (RINALDI, 1998, p.08)²¹².

Partindo da criança: “dela e, **sobretudo, com ela**²¹³” (RINALDI, 1996,p.08), busquei transformar as ações, as emoções, as dúvidas, as perguntas, os desejos e brincadeiras, as rimas e histórias cotidianas das crianças em estratégias e procedimentos metodológicos. Este procedimento possibilitou **buscar junto com as crianças os conteúdos e os possíveis modos de conhecê-los** (Rinaldi, 1996, p.11). Nesse processo a **imaginação** (tanto a minha como a das crianças) foi vista não como uma faculdade mental distinta, mas como **um modo de pensar, de conhecer e decidir que se exprime através de “processos cognitivos e de dimensões afetivas profundas, o qual reforça a capacidade de reestruturar os campos de previsão e de aplicação, e de chegar a soluções imprevistas”**, tal como defende Loris Malaguzzi (*apud* RINALDI, 1996, p.14)²¹⁴.

Referindo-se a esse tipo de percurso, que escolhemos para a construção da pesquisa, diz Rinaldi:

**É um percurso difícil, que exige esforço, energia, gera cansaço, às vezes sofrimento, mas reserva:
- maravilha**

²¹² Grifos meus.

²¹³ Grifos meus.

²¹⁴ É preciso lembrar que, na análise de Rabitti (1999, p.63) sobre a proposta pedagógica de Reggio Emilia “a imaginação, a criatividade e a arte são palavras recorrentes” para seu idealizador Loris Malaguzzi.

- surpresas
- alegrias
- entusiasmo
- paixão (RINALDI, 1998, p.10-11)²¹⁵.

A seguir, apresento algumas das maravilhas, do entusiasmo, da energia das paixões (minhas e das crianças) – e também o trabalho fatigante - gerados no propósito contínuo, que foi o desta pesquisa, de ampliar os repertórios artístico-culturais das crianças, favorecendo-lhes condições para a fruição e para a imaginação, principalmente no campo da criação escultórica.

1. 1. Eram de gelo, bolinhas de sabão e areia: o efêmero nas esculturas infantis

Com as altas temperaturas que marcaram os meses de Janeiro e Fevereiro de 2006, **a piscina** de plástico fora armada no parque da creche no qual as crianças, em grupos, entravam para brincar²¹⁶. **“Cuidado, um tubarão”**, avisa Alysson, e lá se ouve os gritos da criançada na piscina, buscando escapar desse peixe feroz. Porém, a água da piscina não é somente *“um mar brabo”*, ela também é *“gostosinha, calminha, dá pra boiar”* como diz Sandro ao me convidar para entrar na piscina. Ao olhar, no final do dia, as filmagens e fotografias das crianças brincando na água, buscando criar chafarizes, fontes espirrando água que faziam com as mãos; identificando as expressões de alegria, de deleite e prazer das crianças com as sensações corpóreas provocadas pela água, o enfrentamento dos seus medos de não saber nadar – mesmo que a água não lhes passasse dos joelhos – fui sentindo a necessidade de também eu **“mergulhar fundo” na questão dos significados simbólicos da água, entendida como um dos elementos propulsores da imaginação e, por que não, também da criação de esculturas.**

Enquanto matéria, a água não possui nem a constância nem a solidez das imagens fornecidas pela terra, pelas pedras, pelos metais, como também não tem a vida vigorosa das imagens do fogo, diz Bachelard (1998, p.21). No entanto, **a água oferece um impulso inesgotável para a vida** e, entre os quatro elementos, “somente a água pode embalar”, aninhar, nos envolver como uma mãe (idem, 136). **As crianças, ao brincarem na água, ao**

²¹⁵ Grifos meus.

²¹⁶ Houve semanas em que as crianças brincaram na piscina duas ou três vezes na semana.

ficarem boiando de olhos fechados, tranqüilas como se tudo ao seu redor se aquietasse, se deixam aninhar e embalar. A água é tradicionalmente considerada um elemento feminino e o mar seria um dos nossos mais constantes símbolos maternos junto à natureza, como diz um estudo psicanalítico de Marie Bonaparte citado por Bachelard (1998, p. 120).

Em consonância com os escritos de Bachelard, Mircea Eliade (1991, p.151) explicita que as águas simbolizam a soma universal das virtualidades, sendo também depósito de todas as possibilidades de existência, precedendo toda forma e sustentando toda a criação. Para Eliade, **“a imagem exemplar de toda a criação é a ilha** que subitamente se ‘manifesta em meio às águas’”²¹⁷ (idem). Já a imersão na água, para ele, simboliza uma dissolução das formas, o que vale dizer que **“o simbolismo das águas implica tanto na morte como no renascimento”**(idem) . O conectar-se com a água sugere “sempre uma regeneração; de um lado, porque a dissolução é seguida de um ‘novo nascimento’; de outro, porque a imersão fertiliza e multiplica o potencial de vida. A cosmologia aquática corresponde – no nível antropológico – às hilogênias, as crenças segundo as quais o gênero humano nasce das Águas”²¹⁸ (Ibidem, p.152).

Sendo a água símbolo e força da criação e da vida, mas sem forma, e sendo a escultura uma forma no espaço&tempo, como relacioná-las? Na busca de potencializar essa relação na vida das crianças, encontrei um caminho que me parecia viável: a água sem forma assume várias formas em estado sólido. **Esculturas de gelo!** Como seria para as crianças entrarem em contato com a água em outro estado e com ela criarem esculturas? Que sensações provariam? O que nasceria desse encontro? Como apresentar a idéia às crianças?

As fotografias das crianças brincando na piscina expostas na entrada da sala fizeram com que as crianças (e os adultos) narrassem entre si as suas sensações, emoções, medos e alegrias dentro da água. A imagem de Alysson como tubarão com certeza foi a que gerou maior burburinho: histórias fantásticas de encontros horrendos com tubarões foram contadas, tubarões gigantes, tubarões pretos, um todo azul e até mesmo um tubarão com filhotinho apareceu²¹⁹. Assim, entrei na narração de histórias e contei a minha experiência de ter visto a foto de um tubarão de gelo que parecia de verdade, uma imagem fascinante e assustadora ao mesmo tempo. As crianças ficaram

²¹⁷ Grifos meus.

²¹⁸ Grifos meus. Esta questão reaparece quando as crianças entrarem em contato com a representação da Vênus de Willendorf e desta para a mitologia de Vênus – aquela que nasce das espumas do mar – no contexto de criação das suas esculturas ao penetrarem nos temas da cultura carnavalesca da ilha, no ano de 2006.

²¹⁹ Estes dados compõem os registros escritos de meu diário de campo, referentes a 30 de Janeiro de 2006.

eufóricas, em especial Raphael, Alysson, Erick, Raianne e Eduarda e perguntaram se não podiam também eles ver esse tubarão. Raphael até ensaiou uma hipótese:

- “*Esse tubarão vive numa água muito gelada mesmo*”²²⁰!

Nesta mesma semana, apresentei – através de projeções de transparências - diversas imagens de esculturas de gelo provenientes do Festival de Esculturas de Gelo de Lübeck²²¹ na Alemanha, na qual havia não somente tubarão, mas baleias, focas, sereias, ursos, etc. Para que as crianças compreendessem como as esculturas foram criadas, trouxe também imagens nas quais elas pudessem acompanhar alguns processos de criação, visualizar instrumentos empregados e o esforço físico e artístico envolvido na composição destas esculturas. Ou seja, busquei **valorizar não apenas a obra final, mas a relação processo de criação ⇔ produto final**. As crianças ficaram eufóricas com as imagens projetadas na parede em tamanho gigante e impressionadas com a caracterização das esculturas, com as dimensões dos blocos de gelo e dos instrumentos e equipamentos empregados pelos artistas, como as serras elétricas. A visualização das imagens funcionou como uma chave de abertura para que as crianças começassem a criar e narrar histórias umas para as outras. Quando a imagem da escultura do tubarão foi projetada na parede, subitamente ouvi expressões de temor, risos e até mesmo uma menina abraçando a amiga e lhe dizendo que não precisava ter medo.

Após a projeção das imagens das esculturas de gelo, as transparências ficaram a disposição das crianças, que continuaram a explorá-las, encantando-se com os detalhes das esculturas, suas dimensões e cores.

Fotografia: Alessandra Mara Rotta de Oliveira, 2006.

A idéia agora estava posta: criar esculturas de gelo. Mas como? Não tínhamos blocos gigantes de gelo e nem as ferramentas, como observavam as crianças. Raphael deu a sugestão de empilharmos o gelo da geladeira e assim criarmos “esculturas de gelo empilhado”. Com essa idéia, começaram as discussões sobre **o caráter efêmero** nessas esculturas.

Diário de campo. 31 de Janeiro de 2006.

Alan: - É preciso estar frio, porque o gelo derrete!

²²⁰ Diário de campo (escrito): 30 de Janeiro de 2006.

²²¹ As imagens das esculturas de gelo que apresentei às crianças estão disponíveis em: <http://www.iceworld.de/content/view/78/121/content/blogcategory/1/80/>.

*Eduarda: - Derrete tudo mesmo, **dura pouquinho, mas dá pra fazer, né?***

[...]

Alessandra: - Bem, não estamos no inverno e com esse calor acho que o gelo derrete rapidinho mesmo... será que conseguimos fazer?

*Erick: - Claro que sim! **É uma escultura que dura pouco...ummm, pode ser assim** [move as mãos no ar como se se estivesse cortando o gelo com algo pesado], *depois* [de pronta] **a gente olha até ela desaparecer, daí não tem mais escultura e pronto** [as crianças concordam com a explicação de Erick].*

A discussão e o emprego de materialidades efêmeras nas artes visuais e mesmo a existência de uma arte efêmera faz parte das questões da arte contemporânea. Mas que é o efêmero? De acordo com o dicionário, efêmero é aquilo que é passageiro, temporário, transitório, que dura pouco, que apresenta um ciclo de vida muito curto (HOUAISS, 2001, s\p.). Este conceito aparece com grande expressividade no campo das artes visuais no Brasil a partir da década de 1960²²², quando artistas de várias tendências passam a usar, no lugar dos materiais usuais (como telas, pincéis, tinta, óleo, ferro, bronze e mármore) os movimentos, os gestos e as ações como constituindo a própria obra.. Assim, uma intervenção pelas ruas da cidade, numa praça ou parque²²³, um gesto ou mesmo uma idéia se tornam modalidades de expressão artística. “A **arte efêmera é um acontecimento, uma experiência que coloca em xeque o próprio conceito de obra de arte.** A arte efêmera não pode ser pendurada na parede de um museu, exatamente porque o que nela importa são os seus processos de constituição e o conceito que ela elabora²²⁴” (ARTE EFÊMERA, 2006, s\p.).

Diário de campo. 31 de Janeiro de 2006.

[...]

Erick: - Sabe, um dia tinha um bichinho dentro do gelo lá me casa...

Alessandra:- Você sabia que existe um escultor, Waltercio Caldas, que criou uma escultura chamada de “Dado no gelo”?

Erick: - Não! Como ele fez?

²²² As indicações do contexto artístico-cultural, bem como características do movimento artístico do período já foram explicitadas no Capítulo I, subtítulo: De “estátuas mais normais” a fios no tempo&espaço.

²²³ Amaral (1987, p.329) coloca “que nos anos 60 surge toda uma produção que tem a “cidade como suporte”.

²²⁴ Grifos meus.

Neste mesmo dia, durante a tarde, apresentei às crianças, também em forma de projeção, a escultura de Caldas. Ao visualizar a imagem, Raianne imediatamente fala: - “Já sei, ele colocou um dado na água e depois virou gelo! Todas as crianças concordam com ela”²²⁵.

Com a fala de Raianne, as crianças tomam conhecimento da técnica empregada pelo artista, mas quais os significados dessa escultura para elas? Que outras imagens ela desperta nas crianças? Acredito que este seja **um dos pontos delicados do trabalho educativo, se não quisermos que as crianças passem apenas a reproduzir um modo de fazer do artista**. Assim, a minha estratégia foi colocar questões para as crianças e escutar as suas respostas sem, contudo, dizer se estavam certas ou erradas. Este foi um dos encaminhamentos mais difíceis para mim ao longo da pesquisa, pois tinha que pensar rápido e ao mesmo tempo formular muito bem as perguntas a serem feitas às crianças, na direção de não fechar as suas respostas, mas de **abrir espaço para que as crianças criassem e comunicassem as suas interpretações da obra**. Tendo isto em vista,

Obra: “Dado no gelo” (1976)

Artista: Waltercio Caldas

Imagem disponível em: <http://www.walterciocaldas.com.br/>

começamos a conversar sobre o objeto “dado”: o que as crianças podiam fazer com um dado foi a minha primeira pergunta, a qual recebeu

respostas variadas, desde diversas brincadeiras de tabuleiro, até jogos de cassino . Neste contexto, aos poucos as crianças foram criando uma das suas interpretações para a escultura “Dado no gelo”.

Diário de campo (escrito). 31 de Janeiro de 2006.

Erick: - Esse dado [referindo-se à obra de Caldas] não dá para jogar, ele não gira!

Sandro: - É um dado que salta...

Raphael[subtamente e de modo irônico]: - Um dado de nada... [as crianças riem]

Erick: - [...] O gelo é quadrado igual o dado!

[...]

Sandro: - A gente tem que esperar o gelo derreter para pegar o dado e jogar...

Erick: - Não, ele está congelado não é para brincar, é outra coisa...

Alessandra: - E que outra coisa poderia ser?

[...]

Elizabeth: - Mmm, acho que poderia ser ...não sei, a gente vê o dado, mas não dá pra brincar, ele está preso aí dentro!

²²⁵ Diário de campo (escrito): 30 de Janeiro de 2006.

Sandro: - É, não dá pra jogar... este dado não salta, só depois que terminar o gelo.

Considero as falas das crianças, **uma interpretação elaborada da obra**, pois começam a refletir sobre as aplicações do dado (jogos de tabuleiro, jogos de azar), o caracterizam como sendo um objeto cuja funcionalidade está associada ao movimento (“salta”), comparam a forma do dado com a forma na qual está envolto (o cubo de gelo) e, ao final, Sandro parece que consegue sintetizar os significados da obra para este pequeno grupo de crianças: **“o jogo está parado”**.

A fala de Raianne, explicitando a técnica do artista, indica o caminho das esculturas a serem criadas pelo grupo, o que leva à próxima etapa do processo: a escolha do material que usaríamos para criar as esculturas. A discussão resultou na eleição de pequenos brinquedos, pedaços de brinquedos e recipientes plásticos, todos recolhidos como sucata²²⁶, que seriam colocados em recipientes plásticos e cobertos com água. Uma verdadeira operação logística foi montada na creche e na sala dos professores, na qual havia uma geladeira cujo congelador poderíamos ocupar para a criação das esculturas, uma vez que os freezers existentes na cozinha da instituição, por questões de higiene e conservação dos alimentos, não foi possível utilizar²²⁷.

Crianças escolhendo pequenos brinquedos, correntinhas e outros objetos que foram por elas colocados em “formas” com água e levados ao congelador. Uma escolha que envolveu as explorações sonoras dos objetos, tamanhos e especialmente as cores dos objetos.
Fotografia: ARO, 2006.

Nas imagens a seguir, apresento alguns fragmentos do processo da criação de esculturas com água. Momentos de muita alegria para as crianças, pois a possibilidade de elas estarem brincando com água dentro da creche e naquela sala (a dos professores), usando a geladeira para suas criações era algo que rompia com as normas cotidianas desse contexto. Além disso, era evidente a ansiedade das crianças para verem a escultura

²²⁶ Ao longo dos meses de Dezembro (2005) e Janeiro (2006), sabendo dos limites e das possibilidades dos materiais recicláveis disponibilizados às crianças, passei a juntar com amigos outros objetos que pudessem ser incorporados à seleção existente na creche. Assim, os pedaços de brinquedos, as correntinhas, flores plásticas, carrinhos miniaturas, embalagens de formatos diversos etc., que são empregados pelas crianças nesta proposta, surgem dessa nova seleção.

²²⁷ Na realização desta proposta, contei com a especial colaboração das profissionais da cozinha e dos serviços gerais, pois foi preciso que elas limpassem a geladeira e o congelador da sala dos professores, recondicionassem o que nele havia. Além disso, no dia em que as crianças colocaram os seus recipientes no congelador, a todo instante (como estávamos trabalhando com água em uma situação totalmente nova para crianças e adultos), elas estiveram sempre presentes. Tal presença dava-se no auxílio as crianças, fornecendo jarras com água, secando o chão para que ninguém escorregasse e outros. Sem contar que elas acompanharam como lhes era possível – devido às suas rotinas de trabalho – o desenvolvimento dessa proposta junto às crianças.

pronta, para ver o que aconteceria com os brinquedos no gelo, que formas surgiriam dos seus frascos plásticos das mais diversas formas e tamanhos.

*Imagens das crianças
colocando seus frascos
plásticos com
**brinquedos e água no
congelador** da geladeira
de uso dos professores
da creche
Fotografias: ARO,
2006.*

Chegou o momento de finalizar as esculturas, de ver o resultado do congelamento da água que envolvia os brinquedos. Assim, as crianças foram convidadas a apanhar os seus recipientes no congelador e, numa mesa de fórmica colocada ao ar livre, começou a etapa final do processo. Uma etapa na qual nem as crianças e nem mesmo eu tínhamos idéia das dificuldades que encontraríamos.

Elizabeth: - Ale, não sai! Não dá para tirar...

Bruno: - Não dá, ajuda...pega uma faca!²²⁸

Como retirar a escultura de dentro dos frascos? Aqui, foi fundamental a ajuda dos(as) professores(as) que atuaram junto comigo, pois a solicitação das crianças era imensa e urgente. Cortar os recipientes com facas de cozinha e tesouras foi uma árdua tarefa. Aos poucos, algumas crianças começam a perceber que ao manipularem e portarem de um lado para outro os recipientes, o gelo começava a derreter, facilitando a retirada da estrutura interna. Assim, a mesa começou a ficar plena de esculturas de gelo e de descobertas que intrigavam as crianças, como foi o caso de Eduarda.

Eduarda, ao retirar do frasco plástico a sua “escultura de gelo”, anuncia aos seus amigos em tom de surpresa, alegria e exaltação os volumes, as concavidades da sua escultura e especialmente a sua descoberta dos pequenos cristais de gelo os quais ela denomina de **espinhos de gelo**. A fala de Eduarda incentiva

²²⁸ Diário de campo (transcrição vídeo): 02 de Fevereiro de 2006.

A escultura criada pelo homem de gelo, segundo Erick. (“Ale, bate rápido uma foto senão ela derrete e acaba e nunca mais a gente vê!).
Fotografia: ARO, 2006.

Essa escultura de gelo foi recebendo diversos nomes, conforme o gelo derretia. Na seqüência: “**Bolas presas**”, “**Bolas saindo do gelo**”, “**Uma torre que não cai, só que parece**”, aqui uma referência à inclinação da escultura. O eixo de equilíbrio chamou a atenção das crianças, mas elas não arriscaram fazer nenhuma hipótese sobre essa condição da escultura de gelo naquele momento. Outro aspecto que ressaltado é **o tempo** em que as crianças permaneceram envolvidas com suas esculturas. cerca de

Assim como água na piscina lhes provoca diversas sensações corporais, **as crianças intensificam e diversificam estas sensações, uma vez que são agora despertadas pelas suas brincadeiras com as esculturas de gelo derretendo sobre a pele.** A água, agora muito gelada, escorria vagarosamente sobre o corpo, que possui uma temperatura mais alta. Este choque térmico causava arrepios em Erick e Bruno, o que lhes incentivava

Um dos fatos que marcaram o final desta proposta: Alysson querer que eu o ajude a levar a sua escultura para casa, pois alguém que lhe é muito importante, seu pai, não “*sabe disso*”:

Alysson: -“Ele nunca viu uma - isso, ele precisa ver, precisa²²⁹!”

A emoção de Alysson era tanta que, parado, olhando para sua escultura, repetiu seguidamente essa frase enquanto caminhava pelo pátio da creche, chamando a atenção de outros(as) professores(as). Conversei com ele sobre a impossibilidade de guardá-la naquele estado até o final do dia, considerando o calor. Mesmo assim, **Alysson colocou a sua escultura dentro de uma sacola plástica e ficou carregando-a pelo parque até seu**

²²⁹Diário de Campo (escrito): 02 de Fevereiro de 2006.

total desaparecimento²³⁰. Em alguns momentos **ele chegou a perguntar às professoras responsáveis pelo seu grupo se não podia ir para casa mais cedo, na tentativa de ainda poder mostrar a escultura ao pai**. Conversei com ele e lhe propus que mostrássemos as fotografias da sua escultura ao seu e ele concordou, mas pela sua expressão, este desfecho não o satisfiz plenamente.

Seguramente Alysson, como outras crianças, já compreendeu que a fotografia, neste caso, não é a obra²³¹! A fotografia, neste contexto, é uma reprodução bidimensional da sua escultura. Assim, creio ser possível examinar a fotografia aqui, como um dos modernos processos técnicos reprodutivos da arte e com eles, o processo de perda de aura da obra, como nos coloca Benjamin (1994, p.165-196). Sendo a aura definida por Benjamin, como uma “figura singular, composta de elementos espaciais e temporais” (idem,p.170), a reprodução fotográfica da obra pode vir, por exemplo, a “acentuar certos aspectos do original, acessíveis à objetiva – ajustável e capaz de selecionar arbitrariamente o seu ângulo de observação -, mas não acessíveis ao olhar humano” (ibidem, p.168). No entanto, tal reprodução **acaba por desvalorizar o seu aqui e agora**, mesmo deixando intacto o seu conteúdo. “A autenticidade de uma coisa é a quintessência de tudo que o que foi transmitido pela tradição, a partir de sua origem, desde a sua duração material até o seu testemunho histórico” (ibidem). Pelas reações de Alysson, essa desvalorização da sua escultura, enquanto um objeto singular no tempo&espaço é sentida quando lhe proponho que façamos a fotografia como um substituto da sua autêntica escultura a qual tanto desejava mostrar ao seu pai.

De outro lado, temos a solicitação de Erick para que façamos uma fotografia da sua escultura, aquela que na sua narrativa fora “*criada pelo homem de gelo*”. Ele sabe do caráter efêmero da sua obra, como sente a importância daquela sua experiência e deseja,

²³⁰ Talvez fosse mais correto dizer descongelamento. No entanto, como ele carregava a sacola pelo parque, a água escorria, caía....enfim, a escultura desapareceu.

²³¹ Cabe lembrar que a fotografia, assim como, a pintura, o desenho, a escultura são compostas de materialidades sólidas que possuem um caráter mais duradouro e por isso, são tradicionalmente consideradas “eternas”. Os artistas, na arte efêmera, buscam desafiar o sistema da arte: os museus, o mercado, a crítica, os critérios convencionais de gosto, a moda, produzindo uma arte, por exemplo, que não pode figurar nas paredes dos museus. Neste sentido, eles deixam de aspirar ao eterno para desejar o transitório, o que dura pouco. Para conhecer esse tipo de arte, se não estamos presentes durante o seu acontecimento, temos que recorrer aos registros fotográficos, aos projetos dos artistas e a textos que descrevam tais acontecimentos e experiências. Mas em todos estes casos estas são fontes de informação, são registros e não as obras em si. Uma visualização de algumas destas experiências, bem como, outras informações sobre a arte efêmera no Brasil são encontradas no site: <http://www.itaucultural.org.br/efemera/home.html>.

de algum modo, torná-la “eterna”, **compartilhar a experiência com outros, em outros tempos&espaços**. Novamente, é a partir das contradições – postas pelas emoções e desejos de Alysson e Erick - que consigo formular novas questões, captar os movimentos e as compreensões das crianças, as suas formulações teóricas e imaginativas sobre as suas experiências na linguagem da escultura. Do mesmo modo, **as crianças estão descobrindo os significados, as implicações e construindo as formas (afetivas, emocionais e técnicas) de lidar com o caráter efêmero de suas esculturas**. Uma questão que parece retornar com as esculturas feitas de bolhas de sabão. Fazer bolinhas de sabão também foi uma das brincadeiras recorrentes entre as crianças na creche durante a Colônia de Férias, especialmente em dias de muito calor.

Benjamin (1995, p.101) coloca que as crianças são, de todo modo, atraídas pelas bolinhas de sabão, uma vez que se maravilham por suas cores e pela possibilidade de viajarem “dentro das suas cúpulas” até que elas se rompam – tal como o autor fazia na sua infância. Talvez seja por isso, para que o fluxo da imaginação não se rompa, lhes permitindo assim viajar nas cúpulas de sabão, que as crianças procurem de todas as formas que suas bolinhas de sabão voem alto, longe, que perdurem o mais tempo possível no tempo&espaço. No entanto, elas também são constituídas por uma materialidade efêmera e se desmancham no ar, podem desaparecer quando tocam uma superfície ou mesmo quando tocadas com a ponta dos dedos. Talvez seja dessa estrutura tão sutil que venha a explicação para o fato de as crianças se encantarem, vibrarem quando conseguem que uma bolinha de sabão permaneça “viva” ao tocar uma superfície, permitindo que suas viagens imaginárias possam continuar. Porém, quando uma bolinha ou dezenas delas se dissolvem, as crianças recomeçam a criação com o mesmo empenho, com a mesma alegria e o mesmo encanto, pois aqui “a lei da repetição” se faz presente, uma vez que fazer bolinhas de sabão também é uma brincadeira e, de acordo com Benjamin (1984,p.74), o que rege a totalidade da brincadeira é a repetição.

Sabemos que para a criança ela [a repetição] é a alma do jogo; que nada a alegra mais do que “mais uma vez”.[...] E, de fato, toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, **repetição e retorno, restabelecimento de uma situação primordial da qual nasceu o impulso primeiro**. “Tudo correria com perfeição, se se pudesse fazer duas vezes as coisas”: a criança age segundo este pequeno verso de Goethe. Para ela, **porém, não basta duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes. Não se trata apenas de um caminho para tornar-se senhor** de terríveis experiências primordiais,

mediante o embotamento, juramentos maliciosos ou paródia, **mas também de saborear, sempre com renovada intensidade, os triunfos e vitórias.**[...]. A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo” [...] (BENJAMIN, 1984,p.74-75)²³².

“Instante escultórico” das crianças.

Fotografia: ARO, 2006

Sempre novo, sempre com a mesma intensidade, é assim que as crianças se organizam no parque e criam suas coloridas bolinhas de sabão, o que também parece permitir pensar no parque da creche como um grande ateliê. **As transparências das formas das bolinhas de sabão, sua elegância, sua estrutura,** que às vezes é somente uma cúpula, outras uma montanha, delas; às vezes pequenina, outras vezes enorme “que trabalha no limite do corpo”, que existe no “limite da fisicalidade” **parecem mesmo ser “instantes escultóricos”**²³³.

Na criação destes instantes escultóricos, produzidos diversas, centenas de vezes, as crianças acabam aprimorando as suas técnicas: o controle da emissão do ar ao iniciar uma bola de sabão grande e soltá-la, por exemplo; a quantidade de água X a quantidade de detergente; controle condições ambientais - como a presença de vento - e a durabilidade da escultura. Criá-las repetidamente possibilita imaginar novas histórias, novas esculturas, em particular, as criadas coletivamente.

Diário de campo (escrito): 01 Janeiro de 2006.

Alguns meninos criando “uma montanha de bolinhas de sabão” dentro da casinha localizada no parque da instituição.

Alessandra: Por que dentro da casinha?

Erick: - Porque a gente quer que ela dure um pouquinho mais, aqui o

vento não leva a nossa montanha embora...porque ela é de bolinha

de sabão, mas não voa!

²³² Grifos meus.

²³³ Como diz FARIAS (2005) a respeito da obra de Waltercio Caldas.

Márcio: - É [se referindo ao fato dela não voar], *mas é bem levinha, só*

nós temos uma montanha levinha, levinha

[...]

Obra escultura coletiva: "A Montanha de Bolinhas de Sabão"
Fotografia: ARO, 2006.

As crianças se organizaram também em pequenos grupos, nos **quais cada criança criava a sua escultura**. No entanto, por estarem em grupo, compartilhavam as suas criações assim que elas surgiam. Esta dinâmica desencadeava várias interferências, desde o fato de as esculturas receberem nomes variados, como o de uma criança querer desmanchar, com a mão, com um canudinho ou mesmo soprando, as frágeis e efêmeras esculturas de bolinhas de sabão da outra.

*Compartilhando a
 experiência de criar
 "instantes
 escultóricos"*
*Fotografias:
 ARO, 2006.*

Diário de campo (escrito). 01 Janeiro de 2006

As crianças, individualmente, faziam bolinhas de sabão assoprando um canudinho na água com detergente que havia sido colocada em suas garrafinhas plásticas cortadas ao meio. Assim que tinham uma boa quantidade de bolinhas, depositavam-nas em um recipiente plástico encontrado no parque, que continha água da chuva do dia anterior.

Enquanto **as crianças criavam a "escultura gigante"**, esta recebeu vários nomes, os quais iam se alternando de acordo com suas novas formações a partir do adição constante de novas bolinhas de sabão. Alguns dos nomes: "**Castelo de bolinhas de sabão**", "**Nuvem gigante**", "**Monstro bolha**".

A criação coletiva de mais um "instante escultórico". A cada instante, novas bolinhas de sabão, novas estruturas, novas formas, novos nomes.
Fotografias: ARO, 2006.

Diário de campo (escrito): 01 Fevereiro de 2006

*Em alguns momentos as crianças, ao criarem bolinhas de sabão, explicitam a necessidade de espaços&tempos para poder **criar num mundo particular**, de certo isolamento das outras crianças e adultos presentes no parque. Nestes espaços&tempos elas ficavam totalmente absorvidas no seu processo de criação, apreciando **os instantes fugazes em que as cúpulas de sabão de mil cores eram criadas para em seguida serem levadas pelo vento, desfeitas pelo ar, ou mesmo concentravam a sua imaginação, o seu olhar, no surgimento destas a partir do seu sopro que lhes dava a vida.***

As crianças durante a criação de seus instantes escultóricos, mostraram a **necessidade de terem não somente a companhia de seus pares e da extroversão, mas também de terem seus espaços&tempos próprios de criação e introversão.**

Fotografias: ARO, 2006.

A cada novo encontro com as crianças na creche, novas possibilidades de criação, de experiências diversas com outras materialidades vinham à tona. Certa manhã, Bruno, que brincava na areia no parque da creche – não que o parque contasse com uma boa caixa de areia, mas aquela que encontrava no chão, o solo do pátio – fez a seguinte pergunta: - **“Alessandra, dava pra gente fazer também escultura de areia? Assim, um castelo, uma montanha....mas tem que ter mais areia né”**²³⁴? **Inicialmente não havia cogitado a realização de esculturas na areia**, mas **ao escutar Bruno** percebi o quanto um trabalho nesta direção poderia ser propulsor de novas descobertas, afinal estávamos engajados na construção de esculturas com bolinhas de sabão, com água, materialidade constituidora da vida e, particularmente, da vida de um ilhéu. Neste cenário, **a areia é uma materialidade de forte presença, é a dimensão telúrica da ilha, influenciando o caráter e a cultura de seus habitantes**²³⁵.

A partir da indicação de Bruno - de criarmos castelos na areia -, e da possibilidade de penetramos um pouco mais nas especificidades telúricas e culturais da ilha de Santa Catarina, chegamos ao **escultor catarinense Jone Cezar de Araújo**²³⁶. O encontro das

²³⁴ Diário de campo (escrito): 12 Fevereiro de 2006.

²³⁵ De acordo com o dicionário Houaiss (2001, s/p), a etimologia do telúrico é telúrio + + -ico = antepositivo, do lat. *tellus, úris 'terra, chão, solo'*, sinônimo poético de *terra, ae*; (grifos meus).

²³⁶ Jone (como é carinhosamente chamado) é um dos grandes artistas da nossa Ilha, um profundo conhecedor, criador e divulgador desta cultura. Ele foi responsável pelas esculturas em areia no cenário do longa metragem

Os primeiros movimentos do trabalho das crianças, Jone como escultor no seu ateliê.

Fotografia: ARO, 2006.

crianças com o escultor aconteceu no ateliê do artista – em sua casa em meio à natureza da ilha – no qual **Jone organizou e desenvolveu uma oficina de esculturas em areia com as crianças**²³⁷.

Jone iniciou **a oficina** conversando com as crianças sobre a consistência da areia da praia; falou de seu peso quando seca ou molhada; queria saber também das experiências das crianças na criação de esculturas na areia. desta troca surgiram os primeiros elementos com os quais as esculturas poderiam ser criadas, seguindo **um percurso onde técnica e imaginação, dentro de pequenas histórias, começavam a ser inventadas por Jone**. As crianças iniciaram por compactar a areia, ou seja, socá-la – princípio basilar das esculturas na areia – para depois, com uma varinha na mão, fazer cortes diagonais no material, buscando controlar a força empregada e a direção do movimento com a varinha. isso tudo, articulado à história da construção de uma pirâmide – primeira forma básica, exata, que Jone trabalhou com as crianças -, em meio a um deserto. No modo como Jone narra a sua experiência para as crianças, mostra os segredos da sua técnica, há uma sensível e atenta didática voltada à elas. Um **modo de fazer com as crianças que instiga a curiosidade e a imaginação destas**.

Após a criação de faces e tartarugas – feitas a partir da mesma base de areia em formato oval –, Jone e as crianças passam a imaginar e a esculpir uma casinha muito especial.

*Diário de campo. 08 de Junho de 2006.
(transcrição de vídeo)*

catarinense sobre a vida e obra de Victor Meirelles. Suas esculturas de areia são definidas por ele como “arte da terra”. Tal termo, segundo o artista: “Afirma, antes de tudo, que ela é efêmera e que somente a imagem registrada ou os olhos de quem a viu, prolongam sua existência”. Jone também cria outras esculturas assim, neste encontro com o escultor dentro do seu ateliê na sua casa, as crianças tiveram também a oportunidade de ver esculturas em madeiras diversas que pertencem ao acervo particular desse escultor, bem como as suas bruxas feitas em esponja, os seus presépios por ele criados com diversas materialidades naturais típicas da Ilha. Outras informações sobre o artista e sua obra estão disponíveis no site: www.jone.com.br

²³⁷ Com certeza, levar as crianças à praia para construir castelos, peixes e outros na areia seria incrível (escolher outra palavra, menos coloquial) mesmo porque não temos apenas uma qualidade de areia: a areia fina e fofa da Praia Mole, o tapete de areia compacta da Praia da Joaquina – sem contar as Dunas da Joaquina – e tantas outras. Começamos a organizar essa proposta em fevereiro, mas a sua efetiva realização só aconteceu em Junho, na estação mais fria. Associou-se a estas condições o fato de não contarmos com um transporte adequado, nem a disponibilidade de pessoal para levar as crianças à praia e lá realizar a oficina. Assim, Jone preparou a areia da praia para o trabalho no ateliê.

Jone: - Vamos fazer uma casinha?

As crianças, com empolgação, concordam com a proposta e, acompanhando o escultor, iniciam com a criação da primeira forma básica que ele havia ensinado.

Jone, chamando a atenção das crianças, ao começar a movimentar a vareta sobre o monte de areia a sua frente diz:

Jone: - O telhadinho primeiro ...

Sandro: - Eu vou fazer a portinha! [...] Agora, agora tiro esse pedacinho daqui...[como havia observado Jone anteriormente cavar a areia com a vareta, Sandro repete, cuidadosamente o movimento, criando um buraco retangular num dos lados do seu monte de areia]

Luiza não consegue realizar o corte na areia como indica Jone, e este, ao ver a dificuldade da menina, vai até ela, coloca as suas mãos sobre a dela, posiciona a vareta corretamente sobre o monte de areia de Luiza e começa o movimento, dizendo de forma ritmada:

O escultor “transforma” a vareta que as crianças usam na criação das esculturas em uma serra animada e ritmada, com a qual as crianças aprendem a cortar o bloco de areia. O ritmo desta “serra” contagia as crianças, que passam a recriar a sua sonoridade enquanto a utilizam para criar o telhado, as paredes, a portinha da casinha.
Fotografia: ARO, 2006.

Jone: - Serra, serra, serra, serra... ôooooooooolha o telhadinho dela!

O movimento ritmado feito por Jone e Luiza é acompanhado pelo olhar atento de outras crianças que, passam a repetir o movimento e a rima, fazendo surgir os telhados de outras casinhas. Ao término do movimento, e vendo a realização do corte na areia, as crianças vibram com suas próprias conquistas.

De repente temos uma casa “meia-água”, como diz Jone, diante da escultura de Felipe.

Jone: - Agora eu vou voltar à minha casa, senão daqui a pouco chove e eu não tenho casa para morar...[todas as crianças voltam seus olhares para ele, observando seus próximos movimentos].

Sandro[preocupado]:- E a portinha, como é que vai entrar?

A concentração de Bruna no emprego da varinha na construção da casinha.
Fotografia: ARO, 2006.

Luiza: - A janelinha...

Jone: - Assim, ô...[apanha a vareta e começa a cavar seu bloco de areia] tchu, tchu, tchu [faz o som do cavar]

Felipe [admirado]: A portinha!!!!

As crianças começam a criar a porta das suas casinhas, algumas repetindo de forma ritmada “cava, cava, cava” seguido do movimento feito por Jone.

Abrindo portas e janelas com a vareta, **sem deixar a casinha desabar.**

Fotografias: ARO, 2006.

[...]

Jone [olhando para Bruno que estava a sua direita]: - Mmm, eu acho que vou fazer uma ponte para chegar até a tua casa!

Jone vai descrevendo a construção da ponte e ao mesmo tempo mostrando a técnica da sua construção, a fim que a mesma não desmorone, que consiga ser sustentada em arco. O arco da ponte é criado, com a alusão da água que por baixo dela deve passar. Uma vez construída a ponte, Jone caminha – com as pontas dos dedos- sobre a ponte e vai até a casa de Bruno. De lá, continua a sua caminhada até a casa mais próxima. Na “frente” desta, bate palmas, ou bate na leve na mesa, como fazem os antigos moradores da Ilha, para saber se tem alguém em casa. As crianças ficam entusiasmadas com o desempenho de Jone e entram na brincadeira. Jone chama a vizinha, o vizinho, ambos falam da construção da casa, dos problemas “arquitetônicos” – muita água na areia -, e assim, como um encontro de “compadres”, bem ao estilo ilhéu, vão finalizando a história, finalizando as esculturas e voltam a pequenos montes de areia molhada.

Construindo uma ponte para chegar à casa dos vizinhos

Fotografias: ARO, 2006.

Com o “caminhar dos dedos”, Jone atravessa a ponte e chega à casa de Bruno, de Beatriz, de Luiza.

Fotografias: ARO, 2006.

Para finalizar, certamente sem exaurir a questão das **possibilidades de criação que podem surgir no encontro entre o escultor e as crianças**; sem esgotar as possíveis relações entre a cultura, a natureza e a criação artístico-cultural das crianças, apresento uma fala que tanto me fez pensar sobre a (es)cultura e a identidade destas crianças. Ao começar a trabalhar com a areia, a fazer os primeiros montinhos, os primeiros cortes,

Sandro disse: - “Agora já me deu vontade de ir à praia!²³⁸”. Ou seja, **basta tocar no telúrico, sentir o cheiro da areia molhada para que lhe desperte o desejo de ligar-se ainda mais a essa “terra”, de ir propriamente ao local de encontro entre o mar e a areia, de estar mais próximo de algo que caracteriza quem mora junto ao mar.** A forte ligação entre os ilhéus desta região - especialmente os(as) descendentes de imigrantes açorianos(as) - e o mar, a praia, levou **Franklin Cascaes** (1908 – 1983), um dos maiores estudiosos da cultura local, a insistir “em chamar o povo açoriano e seus descendentes de “**colonos anfíbios**”, pois ora trabalhavam na terra, ora no mar” (COELHO *apud* CASCAES, 2002, p.09)²³⁹.

Proporcionar a criação de esculturas na areia, dentro de um projeto educativo, poderia resultar não somente em momentos de diversão, mas igualmente em momentos coletivos de apreciação estética da natureza, espaços&tempos singulares para enterrar e descobrir “tesouros”; para ouvir e narrar histórias de pescadores e de piratas, de baleias, de ostras e mariscos. Restringir o acesso à praia (ou mesmo, a uma boa caixa de areia na creche), é distanciar as crianças de parte da sua identidade cultural, se não mesmo, obscurecê-la²⁴⁰, é tolher as forças imaginativas e afetivas desencadeadas pelo encontro das mãos e do corpo das crianças com o telúrico (a areia).

2. É carnaval: num caldeirão efervescente de escultura&imaginação

Com o início regular do ano letivo de 2006 na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, me deparei com nova configuração na creche. Primeiro, a saída de várias crianças do Grupo V, uma vez que completariam seis anos ao longo do ano letivo e, pela nova legislação, faziam parte agora do Ensino Fundamental, ou seja, deviam sair da Educação

²³⁸ Diário de campo (registro em vídeo): 08 Junho de 2006.

²³⁹ A base econômica da ilha e de seu povo não é mais a pesca e a pequena agricultura, que vêm sendo gradualmente substituídas pela prestação de serviços e o turismo em larga escala, com grande impacto ambiental e cultural. Assim, muito da pesca artesanal, dos costumes e tradições que marcam a figura do “colono anfíbio” já não é mais o que as crianças podem ver. Se desejarmos que as crianças, a maioria delas nascidas em Florianópolis – com pais provenientes de diversas regiões do país – conheçam a cultura de base açoriana desta ilha, construam sentidos e significados e imaginem novas formas de ser ilhéu e contar suas histórias, sua cultura, é fundamental que os projetos educativos das instituições que compõem o sistema de ensino (Municipal, Estadual e Federal), discutam esta temática, criem possibilidades concretas para que as crianças mergulhem de forma lúdica, sistemática, livre e abrangente nesta cultura.

²⁴⁰ Em algumas conversas ao final das tardes de verão, quando as mães ou pais vinham buscar seus(as) filhos(as) na creche, tomei conhecimento de que algumas famílias freqüentavam a praia no máximo duas vezes ao mês, “quando dava”. Isto porque, pagar as passagens do transporte coletivo para toda a família era uma despesa muito alta.

Infantil e ingressar nas escolas. Com essa mudança, novas crianças entraram no grupo que vínhamos acompanhando. Também tivemos a saída do professor com quem trabalhamos no ano de 2005 e no mês de Janeiro de 2006 – durante a Colônia de Férias –, e a entrada de uma nova professora e outros auxiliares atuando junto às crianças participantes da pesquisa.

Na primeira reunião pedagógica do ano, realizada no dia 09 de Fevereiro de 2006, rerepresentei e discuti a proposta de pesquisa junto a todos (as) os (as) profissionais da creche, bem como algumas imagens e registros escritos do processo de pesquisa vivido com as crianças até aquele momento. Uma vez aceita a continuidade da pesquisa por todos (e, especialmente, pelos(as) professores(as) auxiliares que atuaram ao longo do ano com o Grupo VI²⁴¹), reiniciamos a pesquisa com a busca das autorizações dos pais das “novas” crianças.

Fizemos uma reunião com as professoras auxiliares do Grupo VI²⁴², na qual elas manifestaram interesse em organizar um projeto de trabalho a ser desenvolvido com as crianças a partir da cultura local. Assim, entramos no universo do carnaval e das Escolas de Samba de Florianópolis, uma vez que estávamos vivendo a euforia do período pré-carnavalesco, e algumas crianças, funcionários (as) e professores (as) da creche faziam parte de algumas das Escolas de Samba da Grande Florianópolis. A proposta de trabalho com as crianças sobre o **carnaval** também se justificava por ser esta **uma das festas populares mais importantes para a identidade cultural dos brasileiros**²⁴³ e porque naquele ano (2006) a prefeitura da cidade havia escolhido as bruxas como tema central da festa. **Esse tema é intimamente associado ao imaginário de base açoriana da Ilha**²⁴⁴, **presente nas tantas narrativas “bruxólicas”**²⁴⁵

²⁴¹ Lembro que as crianças envolvidas na pesquisa que antes formaram o Grupo V, passaram a constituir junto com outras crianças da creche o Grupo VI (4 a 5 anos de idade). Também nesta etapa, parece que foi primordial para os pais saberem que a pesquisa já vinha sendo desenvolvida desde o ano anterior e do meu compromisso, no decorrer da pesquisa de campo, com ir lhes informando sobre o trabalho, divulgando as criações de seus filhos. As assinaturas das autorizações escritas foram encaminhadas e recolhidas pelas professoras auxiliares do Grupo VI.

²⁴² Esta conversa foi somente com as professoras auxiliares, uma vez que, até a segunda semana de atividades com as crianças na creche ainda não havia sido designada pela Secretaria de Educação do Município, a(o) professor(a) para este grupo. Quando a professora chegou à creche, apresentei-lhe o projeto de pesquisa, as atividades que até então haviam sido realizadas e a proposta para o ano de 2006 e tivemos o aceite desta para a continuidade da pesquisa.

²⁴³ Neste texto não irei discutir as origens do carnaval da Ilha, nem seus significados na cultura brasileira, pois estes não são objetivos da pesquisa. No entanto, para saber mais sobre o assunto indico a leitura de Ramos (1997), Collaço (1988), Heers (1987) Da Matta (1997).

²⁴⁴ Sobre a influência cultural açoriana em Santa Catarina ver: Caruso (1989), Piazza (1987).

²⁴⁵ O termo “bruxólico”, muito usado por Cascaes, refere-se aqui ao conjunto de todas as narrativas fantásticas registradas por ele, bem como de seus desenhos, nos quais as bruxas, lobisomens, boitatás e outros seres mitológicos se fazem presentes.

registradas pelo mitólogo, desenhista, escultor e professor catarinense Franklin Cascaes (1908 - 1983) (ARAUJO, 1978).

A imersão na cultura carnavalesca nos trouxe a possibilidade da experiência direta com esculturas de grande porte criadas pelas escolas de samba, e instaladas em seus carros alegóricos. Dentro deste universo, nos aproximamos mais do trabalho de uma das escolas – a Embaixada Copa Lord - cujo enredo carnavalesco tinha como tema inspirador a história do bairro de Itaguaçu. A partir dessa história, a escola criou suas alas, fantasias, esculturas, carros e alegorias representando o tema das bruxas²⁴⁶.

Para iniciar a construir um “caldeirão” no qual mito, magia, sagrado e profano se misturariam, permeados pelo lúdico me pus a narrar para as crianças à história de Itaguaçu. Não posso também deixar de lembrar que Itaguaçu é a terra natal de Cascaes, na qual ele viveu sua infância e adolescência entre pescadores e pequenos agricultores. É um bairro litorâneo de Florianópolis, onde Cascaes “desenvolveu desde muito cedo grande sensibilidade à cultura de origem açoriana na qual se via imerso, ao mesmo tempo que percebia o inexorável ritmo de transformações trazidas pela modernidade” (BELLO, 2003,p.04). Para que o(a) leitor(a) possa conhecer a história mítica de Itaguaçu, a apresento aqui na voz do maior discípulo de Cascaes:

Itaguaçu é uma palavra indígena. “Ita” significa pedra, “guaçu” grande, então: Pedras Grandes. Neste local, que é um dos recantos mais encantados de toda a região, as bruxas e os elementais resolveram fazer uma grande festa, uma festa bonita. Assim, eles convidaram Lobisomens, Vampiros, os elementais indígenas, como o Boitatá, o Curupira, o Caipora, e vieram também as Mulas-sem-cabeça, enfim, todos ali se reuniram para fazer uma bela festa de acordo com o cenário. No entanto, eles não convidaram o diabo porque ele fede a enxofre, gosta de fogo, é muito tétrico. No meio do baile, o diabo descobre que não havia sido convidado e como castigo ele chega na festa e petrifica todos ali naquele cenário mesmo (Itaguaçu). Portanto, essas pedras que a gente vê flutuando no mar são os elementais e as bruxas que foram petrificados pelo próprio demônio²⁴⁷.

²⁴⁶ Cascaes (*apud* CARUSO, 1989, p.83-89 / 135 -146) coloca que as “bruxas” na Ilha, eram consideradas também as mulheres imigrantes ou descendentes de açorianos que sabiam e criavam remédios caseiros (curavam ou faziam as pessoas adoecerem), ou seja, praticavam o curandeirismo, numa época e numa Ilha onde pouco acesso se tinha à medicina mais apurada. Também são associadas à bruxaria as mulheres que liam cartas (ou seja, que portavam ou retiravam a fortuna). “Bruxas de carne e osso, aquelas senhoras que manejavam o baralho, que botavam o baralho dentro de uma bolsa, dentro de uma sacola, e saíam por aí batendo nas casas de famílias oferecendo sorte. Como faziam isso, antigamente!” (idem, p.88).

²⁴⁷ Texto: transcrição do vídeo exibido pela TV Cultura de Florianópolis. Narração: Gelci Coelho – Peninha (2006).

Praia de Itaguaçu – Grande Florianópolis \ SC
 Imagem disponível em:
http://www.fotografos.com.br/users/tiltaps/normal_3288_photo.jpg

Contar histórias para as crianças é ajudá-las a “compor o repertório imaginário de que ela[s] necessita[m] para abordar os enigmas do mundo e do desejo”, coloca Kehl (2006, p.17). Além disso, “ouvir histórias é um dos recursos de que as crianças dispõem para desenhar o mapa imaginário que indica o seu lugar na família e no mundo” (idem, p.18). Segundo Kehl, “a função das narrativas maravilhosas da tradição oral poderia ser apenas a de ajudar os habitantes de aldeias camponesas a atravessar as longas noites de inverno. Sua matéria? Os perigos do mundo, a crueldade, a morte, a fome, a violência dos homens e da natureza” (idem, p.16). As histórias registradas por Cascaes também parecem revelar isso. Ele próprio dizia que não acreditava na existência física das bruxas e outros seres mitológicos, e explicava que estes “apareciam” aos açorianos porque estes viviam sempre com medo, uma vez que as famílias moravam distantes umas das outras. “Para ele, esse clima de isolamento favorecia as visões de bruxas, lobisomens e boitatás” (ESPADA, 1997, p.20). “Nada mete mais medo no homem do que a folha de bananeira numa noite de luar quando cai o sereno, ah? (...) É justamente isso que criou o que eu tenho aqui. O susto. Quem criou o lobisomem? O medo” (CASCAES *apud* CARUSO, 1989, p.54).

Um dos autores que também nos ajuda a compreender e trabalhar com as histórias mitológicas, locais e universais, é Mircea Eliade (2006). Para ele, o mito narra uma história sagrada, relata um acontecimento ocorrido no “tempo primordial” o “tempo fabuloso do princípio” (idem, p.11).

[...] o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie de vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto uma narrativa de uma ‘criação’: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. [...] Os personagens dos mitos são os Entes Sobrenaturais. Eles são conhecidos sobre tudo pelo que fizeram no tempo prestigioso dos ‘primórdios’. Os mitos revelam portanto, sua atividade criadora e

desvendam a sacralidade (ou simplesmente a sobrenaturalidade) de suas obras. Em suma, os mitos descrevem as diversas, e algumas vezes dramáticas, irrupções do sagrado (ou do sobrenatural) no Mundo. É essa irrupção do sagrado que realmente fundamenta o Mundo e o converte no que é hoje. É mais: é em razão dos Entes Sobrenaturais que o homem é o que é hoje, um ser mortal, sexuado e cultural (idem).

Uma vez que as crianças já estavam mais próximas das narrativas fantásticas que “inspiraram as imagens” do carnaval da Ilha em 2006, o movimento seguinte da investigação foi levá-las ao **Museu Temporário do Carnaval: casa do samba**, fazendo um percurso no qual elas puderam apreciar a decoração carnavalesca bruxófica pelas principais ruas da ilha. Tínhamos presente a idéia de Bettelheim (1997), que já mencionei, de que um museu – independente de seu conteúdo - deveria ter como uma das suas funções capturar a curiosidade infantil, (2006). Assim, as crianças viram de pertinho fantasias e adereços que fazem a história do carnaval ilhéu, num museu onde puderam se encantar diante de alguns bonecos gigantes dos blocos carnavalescos²⁴⁸.

A presença das crianças neste museu do carnaval também ajuda a desmanchar a noção de que museu não é espaço para crianças, em particular um museu como este que, segundo disseram alguns professores(as) da creche, ao saberem da possibilidade de as crianças visitá-lo **o consideraram inadequado para crianças pequenas**. Tal inadequação era **justificada especialmente pelo fato de as crianças não poderem tocar livremente nas fantasias e bonecos ali expostos ou, segundo eles(as), por ainda não compreenderem o que é o carnaval**²⁴⁹. Mas como elas vão compreender se nem possibilitarmos que elas vejam aqueles fragmentos da cultura carnavalesca de Florianópolis? Até que ponto é possível dizer que um museu é inadequado às crianças somente porque elas não podem tocar livremente os objetos ali expostos? Nem todos os museus são ou devem ser interativos e se este for o único critério para avaliar a ida das crianças a estes espaços privilegiados de arte e cultura, elas possivelmente não serão levadas a uma pinacoteca, a uma exposição (ou mesmo sua Fundação) de Hiedy de Assis Corrêa ²⁵⁰ (1926-2001), a ver os desenhos e pinturas de Victor Meirelles (1832-1903) e tantas outras obras que a

²⁴⁸ As crianças se encantaram por outras fantasias e objetos presentes no museu, mas devido à quantidade de informações, optei por relatar aqui somente os “encantos” vividos na sala de exposição dos bonecos gigantes, tradicionais do carnaval de rua de Florianópolis. Isto porque foi na relação com estes bonecos que a temática das bruxas surgiu com maior intensidade entre as crianças.

²⁴⁹ As colocações dos(as) professores(as) foram feitas sem que eles mesmos já tivessem ido a este museu.

²⁵⁰ Hiedy de Assis Corrêa, o Hassis, conhecido artista que, mesmo não tendo nascido em Florianópolis, aqui passou a maior parte de sua vida sendo pintor, escultor, cineasta, fotógrafo, decorador de carnaval, ilustrador, contando e recontando a cultura dessa Ilha. Hoje a cidade conta com a Fundação Hassis que guarda, conserva e divulga o seu acervo. Outras informações estão disponíveis no site: <http://fundacaohassis.org.br/>.

qualquer visitante (independentemente da sua idade, do seu conhecimento no campo da arte, história, etc.) não será permitido tocar.

Na fotografia à esquerda, a decoração das ruas do centro da Ilha, desenvolvendo a temática das bruxas, que fez as crianças vibrarem ao verem bruxas e caldeirões “flutuando” entre as árvores da Praça XV. Na fotografia a extrema direita, o Museu Temporário do Carnaval: casa do samba.
Fotografias: ARO, 2006.

As crianças, de fato, ao entrarem no museu do carnaval, queriam tocar em tudo. No entanto, aos poucos, algumas destas crianças descobriram ali fantasias que puderam até mesmo experimentar, ou tocarem com cuidado, além de outras que não puderam mesmo tocar. Também nesta ida ao museu, **a curiosidade das crianças foi capturada pelos bonecos gigantes**, como mostram as imagens a seguir.

A entrada na sala dos bonecos gigantes dos Blocos de Carnaval de Florianópolis, deixou algumas **crianças boquiabertas, outras impressionadas com o tamanho do boneco em forma de ostra**
Fotogramas: ARO, 2006.

*Diário de campo: 22 de Fevereiro de 2006.
(transcrição do vídeo)*

Bruno: - Cadê a bruxa que eu ainda não vi?

Elizabeth: - Ah, ela foi passear!

Alessandra: - Será que ela não se escondeu por aí?

Bruno: - Eu acho que ela pode estar é na boca do jacaré

Começa assim a busca pela bruxa na “*boca do jacaré*”²⁵¹ e em cada burquinho que as crianças encontravam nos bonecos gigantes.

²⁵¹ Diário de campo (transcrição vídeo): 22 de Fevereiro de 2006. O jacaré a qual as crianças se referem é a Bernunça, personagem do Boi-de-mamão, Outra manifestação artístico-cultural característica da Ilha. Para saber sobre o Boi-de-mamão ver em: Gonçalves (2000, 2006), Pereira (1996).

Procurando vestígios de bruxa entre os bonecos carnavalescos. Uma forma também de conhecer por dentro – a sua estrutura interna – os bonecos e como são “vestidos” pelos carnavalescos.
Fotogramas: ARO, 2006.

Em ritmo de samba, ou seja, cantando marchinhas de carnaval e mesmo o samba enredo da Copa Lord²⁵², e cantigas populares que falavam em bruxas – ao verem a decoração carnavalesca da cidade - as crianças partem, alguns dias depois, para conhecer também o espaço de criação e montagem das esculturas que compõem carros alegóricos das Escolas de Samba²⁵³. As esculturas de grande porte, de todas as Escolas, estavam espalhadas pelo local de montagem, formando, como diz o samba-enredo da escola de samba carioca Imperatriz Leopoldinense (2005), “*Uma delirante confusão fabulística*”, despertando paixões e assombros nas crianças, incentivando os devaneios infantis. As esculturas não estão somente nos museus e nas praças, mas nas avenidas e nos Sambódromos, como a “*Passarela do Samba Nego Quirido*”.

Éis que surge, diante das crianças, a escultura da Vênus de Willendorf (réplica) em tamanho colossal!

Fotogramas: ARO e Marcelo Gevaerd (MG), 2006.

É neste mar de esculturas gigantes que a curiosidade dinâmica das crianças, a de saber de onde vêm “as coisas do mundo”, que a **réplica da escultura paleolítica em tamanho colossal da da Vênus de Willendorf** ²⁵⁴, se destacou, afinal, ela era uma “*estátua gigante*”, “*uma mulher pelada*” com “*tetas e bunda gigante*”, como as crianças disseram. Mesmo em meio a reis em tamanho colossal e navios com dragões, **as crianças queriam saber de onde vinha a Vênus – a qual elas passam a também chamar de “deusa”** (uma vez

²⁵² Ver em anexo.

²⁵³ Este espaço fica no pátio do Centro de Culturas e Eventos de Florianópolis, ao lado da Passarela do Samba Nego Quirido, o sambódromo da Ilha de Santa Catarina.

²⁵⁴ Segundo as informações que obtive junto ao carnavalesco da escola, a representação da Vênus de Willendorf dentro do enredo da escola, lembrava os princípios dos rituais de magia da história, e da figura feminina como detentora do poder de gestar a vida, da sabedoria, da magia.

que um dos carnavalescos da escola, assim a apresentaram às crianças). Para responder a esta pergunta, levei livros com imagens²⁵⁵ e, em forma de uma narrativa envolta em mistérios, arte, descobertas, sabedorias e aventuras, falei-lhes que esta estatueta havia sido encontrada por arqueólogos e criada pelos homens que habitam nas cavernas, sendo hoje exposta no museu²⁵⁶ e considerada uma das primeiras esculturas criadas pela humanidade. Aqui também comentei para as crianças o processo de escultura em pedra, e o tamanho real da estatueta encontrada. Mesmo assim, **elas queriam saber por que o nome era Vênus**, o que me levou a contar o mito grego de Vênus, “aquela que nasce das espumas do mar”,²⁵⁷ dotada de uma beleza sem igual²⁵⁸. Uma beleza também vista na estatueta encontrada em Willendorf²⁵⁹, na Áustria.

As crianças, ao verem as fotografias e o vídeo da visita às esculturas montadas nos carros alegóricos, retomaram o tema das bruxas, lembrando a história de Itaguaçu. Começaram a falar das bruxas e caldeirões que pareciam flutuar na decoração carnavalesca da cidade; falaram das bruxas de seus sonhos e até mesmo, das suas amigadas e seus medos em relação a esse personagem. Também aqui, contei outras histórias das bruxas “vistas” pelos ilhéus e registradas por Franklin Cascaes (2003) como a da “Orquestra selenita bruxólica” (idem p.67-70), na qual as bruxas cantam e dançam na beira da praia “fazendo o carnaval”, como disse Alan. Creio que a interpretação de Alan também está certa, pois dançar, cantar, fazer pirraça ao som de pandeiros e outros instrumentos também não são características do carnaval? Até mesmo, no meio dessa agitação carnavalesca, “acabei por indicar” onde moravam algumas

²⁵⁵ A partir deste passeio disponibilizei às crianças um livro de arte – o qual elas podiam manusear livremente – que continha imagens de estatuetas esteatopígicas, como também de esculturas gregas clássicas, e no qual podiam ver diversas representações do corpo humano nu.

²⁵⁶ A estatueta original, encontrada em 1908, na região de Willendorf / Áustria, se encontra no Museu de História Natural de Viena. Site oficial do Museu: <http://www.nhm-wien.ac.at/>.

²⁵⁷ Naquele momento, eu não havia estudado ou pesquisado anteriormente o mito grego de Vênus para conversar com as crianças, pois o assunto surgiu naquele momento. Assim, busquei na minha memória a imagem da pintura “O nascimento de Vênus” do italiano Sandro Botticelli (1445-1510), e foi com base nela que narrei à história. De forma sintética posso dizer que a obra de Botticelli apresenta a idéia de Vênus, que aparece em pé e nua dentro de uma concha, surgindo das espumas do mar, sendo empurrada e aquecida pelo sopro do vento Zéfiro (o vento fecundador, vento da primavera), abraçado a Chloris. Sobre a praia de Cipro, ilha adorada por Vênus, a Ora da primavera (uma das ninfas que regem as mudanças das estações), traz consigo e oferece um manto criado de flores para proteger Vênus. Esta obra “La nascità di Venere”, pertence ao acervo da Galleria degli Uffizi a Florença – Itália. Site Oficial da Galeria: <http://www.polomuseale.firenze.it:8081/uffizi/>

²⁵⁸ Os habitantes da Ilha também possuem várias lendas marítimas como é o próprio caso de Santa Catarina, “através das narrativas dos seus milagres”, o Senhor Bom Jesus dos Passos e Nossa Senhora da Lapa (Ribeirão da Ilha – Florianópolis) (SOARES, 2002, p.45-47).

²⁵⁹ O professor de história da arte Christopher Witcomb coloca que na identificação da estatueta encontrada em Willendorf como “Vênus”, há certo tom irônico em relação às representações de Vênus clássica ‘pudica’. Isto porque, nestas últimas, há certa busca pela não exibição direta dos seios e da região genital, no sentido de esconder a sua sexualidade. Já na estatueta de Willendorf isso não acontece. Informações disponíveis em: <http://witcombe.sbc./willendorf/willendorffname.html>.

bruxas: **“As mais famosas bruxas da ilha vivem lá no Ribeirão²⁶⁰. Só comem pétalas de rosa pra ter cheiro no coração”** (CALDAS, *apud* ARAUJO, 1978, p.15).

Nas histórias contadas, o mar, as deusas (a Vênus) e as bruxas se fizeram presentes, e com elas a simbologia do feminino novamente veio à tona, como também os medos, e outras questões sobre a vida e a morte. Na história de Itaguaçu, o mar encerra a morte (a petrificação das bruxas e dos elementais), na outra – “O nascimento de Vênus” –, embala a vida²⁶¹. Assim, juntamos (eu e as crianças) no “caldeirão”, agora efervescente, ingredientes poderosos para a imaginação, para a criação: o mito, como indica Kehl (2007), e saímos do âmbito do “dilúvio das imagens pré-fabricadas” (CALVINO, 1990, p.107). Construímos (eu e as crianças) um caldeirão metafórico contendo as mais profundas emoções: a de nascer e a de morrer. E partimos para a criação de esculturas.

A escolha da materialidade na qual propus a criação de esculturas não foi aleatória. Sabíamos das poucas experiências das crianças com essa materialidade ao longo de 2005; a argila é considerada “a matéria do ser”; ela se faz presente no mito bíblico da criação sendo que “é na modelagem do barro primitivo que a Gênese encontra as suas convicções” (BACHELARD, 2001, p.80).

De acordo com Bachelard (*idem*, p.76) “a modelagem é uma tal alegria para os dedos, leva a tantas valorizações”. Além disso, o barro “se revela como um convite para modelar, quando a mão sonhadora usufrui as primeiras pressões construtivas”, as quais acontecem na infância. As imagens a seguir registram alguns dos momentos onde as crianças desfrutaram, descobrem e realizam, com as mãos e os pés, algumas das suas primeiras impressões construtivas com a argila.

Assinalo que nestes primeiros momentos de pressões sobre o barro, de reconhecimento das sensações por ele provocadas, diante da possibilidade de amassá-lo, esticá-lo, rolá-lo ou alisá-lo, eu fui indicando os possíveis caminhos às crianças, pois estávamos transgredindo certas normas ainda muito presentes nas Instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) como a de trabalhar com argila no chão, pisar sobre ela, etc.

²⁶⁰ Ribeirão da Ilha, como também é conhecido, é uma das localidades ao sul da Ilha de Florianópolis, voltada para a Baía Sul.

²⁶¹ As duas histórias possuem outros fortes elementos que instigam outros estudos e até outros trabalhos com as crianças. Quantas coisas poderíamos ainda explorar descobrir com a simbologia da concha, por exemplo?

Bruno lançando contra ao chão o seu bloco de argila, **sovando o barro primitivo**. **Provocando e sendo provocado** pelas resistências do barro. Fotogramas: ARO, 2006.

Nas ações de amassar, socar, descobrir as resistências do barro, não é somente a criança que toca a argila, mas igualmente deixa-se tocar pela argila. É um encontro ativo, em que se configura o conhecer na infância. Um encontro no qual o lúdico e a curiosidade se fazem presentes, onde as crianças encontram as qualidades que a argila oferece à sensibilidade (BACHELARD, 2001).

Em primeiro plano, Bruno e Elizabeth compartilham a alegria da experiência de sentir a argila sob os pés, de amassá-la com todo peso do corpo, deixá-la fininha, “um barro bem lisinho” como a menina expressa ao final. Fotogramas: ARO, 2006.

Como nasce uma “estátua-deusa”? Bachelard pontua que **na mão de um jovem sonhador** “três bolinhas” de terra primordial, o barro primitivo, são suficientes para que, ao serem modeladas se faça “uma bela criança” (2001, p.77). “No sonho, as palavras reencontram amiúde o seu sentido antropomórfico profundo. Aliás, pode-se observar que a modelagem inconsciente não é coisista; é animalista. A criança entregue a si mesma modela a galinha ou o coelho. Cria a vida” (idem).

As crianças podem retirar de seus blocos de argila não apenas três bolinhas, mas muitas delas. E, juntando-as, amassando tudo, refazendo as esferas **as crianças vão dando forma a diversas “estátuas-deusas”, “corações de bruxa”, “castelos de bruxa” e muito mais.**

Beatriz quebrando barro, construindo esferas de diversos tamanhos com as quais criou o “coração da bruxa”. Seria este o coração o de uma das bruxas do Ribeirão? Das que “só comem pétalas de rosa pra ter cheiro no coração”? (CALDAS, *apud* ARAUJO, 1978, p.15).

Fotogramas: ARO, 2006.

As muitas “vistas” das esculturas das crianças (do alto para baixo e por fileira de imagens): Bruna: “castelo de bruxa”, Débora: sem título, Alan: “estátua-deusa”, Luiz: primeiramente dá o nome de “montanha mágica” e ao organizar a mesma para a exposição disse que a sua escultura não era mais uma montanha,, preferindo deixar expor a mesma sem título.
Fotografias: ARO, 2006.

Arnheim (1991, p.197) ao tratar do nascimento da forma na escultura, coloca que é difícil a documentação dos primeiros estágios do trabalho escultórico das crianças e que, por isso, o analisamos sempre a partir do trabalho escultórico dos adultos. Também para ele, o fato de as crianças modelarem uma primeira bola de argila não significa a conquista da organização tridimensional, mas sim um reflexo do tipo mais elementar de conceito de forma, que não diferencia nem configuração nem direção. Porém, aqui, as crianças têm presente uma imagem forte que é a da estátua da Vênus de Willendorf, com relação à qual o próprio Arnheim (idem) se questiona se não seria, com suas formas

arredondadas, além de símbolo de maternidade e fertilidade, uma manifestação de concepção formal primitiva no estágio da esfericidade. O que permite pensar que as crianças, ao criarem as suas esferas, estariam neste caso buscando uma configuração e uma direção, uma vez que o objetivo de muitas delas era o de criar uma “estátua-deusa”; em alguns casos, como o de Bruno, até mesmo duas versões dela.

As “estátuas-deusas” criadas por
Bruno.
Fotografias: ARO, 2006.

Novamente algumas crianças exigiram pintar as suas esculturas, porém algumas já começaram a considerar que a cor da argila era “uma boa cor” para as suas esculturas, deixando-as sem colorir.

Quem pinta lida com a cor como substância concreta. A cor trabalha a matéria e vive de uma constante troca de forças com a luz. Por isso a cor possui profundidade, espessura, desenvolvendo-se, ao mesmo tempo, numa dimensão de exuberância, **envolvendo a quem pinta em uma afetividade mais intensa.**

Pela produção pictórica as coisas nascem coloridas, nascem pela ação mesma da cor. **A criança exercita as possibilidades lúdicas de poder escolher, a partir da ação provocativa da cor, a produção de mundos. Mundos afetivos. Por essa escolha, atinge a cor desejada, essa cor combativa, tão diferente da cor aceita, da cor copiada (RICHTER 2004, p.50)²⁶².**

Considerando as reflexões de Richter (2004), organizei espaços e tempos em que as crianças pudessem exercitar “as possibilidades lúdicas de poder escolher”, criando cores e combinações, para que se envolvessem em “uma afetividade mais intensa”, para que criassem “mundos afetivos” com as esculturas e as cores, na ação de pintá-las. Concordo novamente com Richter ao dizer que “a pintura nasce do modo como seguramos o pincel, pela maneira de a mão conduzir o movimento. Diálogo entre a mão e matéria, entre mão e cultura” (idem, p.61). Assim, apresentar as imagens desse processo é também uma tentativa de dar visibilidade a esse diálogo que as crianças construíram ao pintar suas esculturas.

²⁶² Grifos meus.

Bruna pintando o seu “castelo de bruxa” e dividindo emoções com Bruno, que está ao seu lado pintando uma das suas “estátuas-deusas”.

Fotografias: ARO, 2006.

Elizabeth e Isadora

Fotografias: ARO, 2006.

Autor: Ruan

Título da escultura: s\t

Fotografia: ARO, 2006.

Autor: Jéssica

Título da escultura: s\t

Fotografia: ARO, 2006.

Autor: Teylor

Obra: “Estátua-deusa”

Fotografias: ARO, 2006.

Autor: Beatriz

Obra: “Coração de Bruxa”. As pequenas bolinhas colocadas sobre a maior, ao secarem começaram a cair. A solução encontrada por Beatriz e Bruno (amiga com quem discutia o problema) foi fixá-las com cola quente (ou de silicone).

Fotografias: ARO, 2006.

A entrada nos aspectos carnavalescos e mitológicos da cultura local e, a partir destes, a criação de esculturas em argila resultou numa **exposição** aberta a toda a comunidade, intitulada: “‘Estátuas-deusas’ ‘Castelos de bruxas’ e muito mais” ²⁶³! (21 e 22 /03/2006) com a qual busquei marcar para as próprias crianças o percurso realizado e um modo de **valorizar sua produção artístico-cultural**. Esta exposição também foi uma forma que encontrei para que as famílias das crianças pudessem acompanhar um pouco o desenvolvimento da investigação na creche e a participação de seus(as) filhos(as) no processo.

Lancei mão de uma expografia mais “tradicional²⁶⁴” e de outros rituais, como distribuição de convites, folder da exposição, coquetel no dia da abertura – algo muito simples, com sucos e bolachas, organizado com auxílio da coordenação pedagógica da creche e das cozinheiras. Nesta exposição procurei dar o mesmo destaque tanto às esculturas como ao seu processo de criação, através da montagem de painéis com fotografias e falas das crianças, assim como de um pequeno vídeo (título: “*Fruindo e criando esculturas no clima do carnaval*”) com imagens do percurso realizado pelas crianças²⁶⁵. Este vídeo foi exibido ao longo da exposição, assim, os visitantes podiam se acomodar no local e assistir.

<p>Exposição: “‘Estátuas-deusas’ ‘Castelos de bruxas’ e muito mais” Fotografia: ARO, 2006.</p>

Durante a exposição, as crianças circularam o tempo todo por entre as suas esculturas, chamavam os irmãos – que pertenciam a outros grupos na creche -, os amigos, falavam de seus trabalhos, buscavam se encontrar nas fotografias expostas, e quando isso acontecia era uma alegria.

²⁶³ Para a realização desta exposição, toda a creche mudou seu ritmo por dois dias, pois a mesma foi organizada no espaço que serve de refeitório para as crianças. Assim, o cardápio das crianças foi construído pensando nas refeições a serem realizadas ou nas salas ou no parque sob a sombra das árvores.

²⁶⁴ Refiro-me aqui a uma expografia que, por exemplo, trabalha com suportes que servem de pedestais para as esculturas – neste caso, algumas caixas de frutas jogadas fora pelos feirantes e forradas com papel, e mesas existentes no local da exposição-, um ambiente em que há o predomínio da cor branca; onde os visitantes circundam as obras, mas não as tocam. No entanto, as crianças, autoras das esculturas, podiam a qualquer momento tocar nas suas obras. Os visitantes, ao final da visita, não foram incentivados a registrar suas impressões da exposição através de desenhos, pois a minha maior preocupação era a de que este fosse um momento em que conversassem com seus(as) filhos(as) ou com outros pais sobre o trabalho ali exposto.

²⁶⁵ Este foi montado com cenas desde a visita das crianças ao local de montagem dos carros alegóricos das escolas de samba, o trabalho com a argila e a criação das esculturas, bem como dos momentos em que coloriam as mesmas.

Exposição: “ ‘Estátuas-deusas’ ‘Castelos de bruxas’ e muito mais”
Fotografia: ARO, 2006.

A maioria dos pais compareceu, assim como uma representante da Divisão de Educação Infantil, da Secretaria de Educação de Florianópolis, colegas da UFSC, o escultor Maurício Muniz, e o professor Adirson, que acompanhou o trabalho em 2005 e durante a Colônia de Férias.



Entre os tantos momentos singulares e emocionantes desta exposição para mim, destaco os gestos da menina Jéssica, que parecem expressar as relações que ela

construiu com a sua produção artístico-cultural: uma escultura que pode ser acolhida, abraçada, porque é plena de significados.

Os amigos e familiares prestigiando a exposição “Estátuas-deusas’ ‘Castelos de bruxas’ e muito mais” e conversando com os autores das esculturas.

Fotografias e fotogramas: ARO, 2006.

Jéssica, em meio à exposição, abraça a sua escultura, para em seguida pousar sua cabeça delicadamente sobre a mesma base.

Fotografia: ARO, 2006.

1.3. Entre bruxas e boitatás: um encontro com o universo de Cascaes (1908-1983) e as esculturas infantis que dele emergiram

Observando o interesse das crianças pelas narrativas e representações em que os seres fantásticos da mitologia da ilha se faziam presentes, vislumbrei a possibilidade de propor a elas a continuidade do trabalho na direção de relações mais fortes com cultura local e especificamente com o trabalho de Franklin Cascaes. **A opção pelo trabalho deste artista** ocorreu principalmente porque já havíamos apresentado às crianças algumas das **histórias das comunidades pesqueiras da Ilha por ele registradas** e porque ele teve uma **imensa produção escultórica representando os seres fantásticos da ilha**, as brincadeiras infantis²⁶⁶, as festas religiosas, o cotidiano e outras centenas de desenhos pautados na

²⁶⁶ Sobre as esculturas criadas por Cascaes representando as brincadeiras infantis presentes na Ilha de Santa Catarina ver Piacentini (1995) e Fantin (2000).

cultura do povo ilhéu. Sua criação escultórica é feita “em argila, muitas vezes misturada com gesso e cimento para (...) maior consistência e durabilidade” (CORRÊA, 1978, p.45).

Meu encontro com o universo bruxólico de Cascaes²⁶⁷ me fez recordar os estudos de Ostrower (1997) sobre a obra de Goya. Segundo ela, Goya²⁶⁸ explicou assim o título de uma de suas obras (“O sono da razão produz monstros”): “a fantasia desligada da razão produz monstros impossíveis; unida com ela, é mãe das artes e origem de suas maravilhas” (GOYA *apud* OSTROWER, 1997, p.16). A partir disso, Ostrower reflete sobre os monstros que Goya criou e as forças inconscientes que impulsionam tal criação.

Monstros. Que monstros? São muitos. Goya abre as comportas de nosso mundo inconsciente, um mundo incomensurável de luz e sombras. Nele encontra um turbilhão de forças ocultas, de desejos inconfessos, de prazeres e tentações, das bruxas que habitam dentro de nós. Mas as coisas não se resumem a um simples preto no branco; há ambigüidades que são, na verdade, ambivalências. Complexidades. As bruxas não são apenas fantasias ou alucinações. Não, elas fazem parte da nossa realidade. Incorporam uma magia íntima da vida; nunca deixaram de existir com sua magia. Através delas, os homens procuram desesperadamente descobrir algum sentido, algum fio que os oriente no labirinto da vida e os ajude diante de um destino cujo mistério não conseguem decifrar. Elas são forças internas poderosíssimas. [...] Como artista que era, Goya sabia que, além de integrarem nossa humanidade, estas forças inconscientes representavam o impulso vital da imaginação (idem, p. 16-17).

Ao olhar para o conjunto e a complexidade da obra de Cascaes, penso ter encontrado indícios de uma sensibilidade muito próximo à de Goya, uma vez que sua obra “trata de uma criação do arquétipo que brota do inconsciente” (ARAUJO, 1991, p.09).

Cascaes [não é somente] um registrador das tradições e dos mitos ilhéus mas, também, [é] um recriador da mitologia. São histórias e personagens novos, embora sempre relacionados com o imaginário local. Entre eles,

²⁶⁷ Devo dizer aos(as) leitores(as) que sou de origem gaúcha, descendente de italianos, franceses e índios guaranis, criada em meio a uma cultura que traz histórias de imigrantes, de bruxas, e lendas como a do Negrinho do Pastoreio, da Salamandra e a do Boitatá. No entanto, como moradora da Ilha de Santa Catarina há 12 anos, conhecia superficialmente a obra de Cascaes e as narrativas do povo ilhéu até o começo desta investigação, quando fui “capturada” por elas e instigada a estudá-las com maior atenção e profundidade.

²⁶⁸ Francisco José de Goya y L. (1746-1828), grande pintor e gravador espanhol.

estão os seres criados a partir da estilização da natureza e dos objetos que compõem o cotidiano dos moradores da Ilha. Um exemplo é o Anjo Rendeiro, cujo corpo e rosto são formados com redes, bóias e cordas e os pés são catutos – instrumentos usados pelos pescadores ilhéus (ESPADA, 1997, p.23).

“Antigamente, era comum no litoral catarinense as pessoas se reunirem para ouvir e contar ‘causos’ de assombração” (ESPADA, 1997, p.28). Seguindo esta tradição, comecei a reunir as crianças em pequenos grupos, para contar-lhes e ouvir histórias da Ilha. Fechávamos as cortinas da sala e tínhamos um clima perfeito para nossas histórias. Estes encontros foram um convite para as crianças irem se aproximando do “universo bruxólico de Cascaes”²⁶⁹, pois neles lhes foram narradas histórias e mostradas várias figuras, especialmente reproduções dos desenhos a bico-de-pena e carvão de bruxas, boitatás e lobisomens²⁷⁰. As crianças também tiveram acesso a algumas imagens das esculturas de Cascaes que foram selecionadas a partir do livro “Quatro artistas da cerâmica” de Carlo H. P. Corrêa (1978).

Os desenhos que mais impressionaram as crianças foram os que tratavam das aparições dos boitatás o das bruxas às voltas com armadilhas, voando, e o de uma bruxa transformada em vassoura.

“Este boitatá esta passeando sobre a Ilha de Santa Catarina ‘ a meia noite’. Ele está apreciando lá de riba, as sessentas praias que ela possui, brancas quíem jasmim” (Cascaes, 1960. apud Catálogo de Exposição. SESC-, 2003)

Obra: “Boitatá” – desenho (nanquim sobre papel)

Autor: Franklin Cascaes (F. C.)

Imagem: reprodução do catálogo do Catálogo da Exposição “O universo bruxólico de Franklin Cascaes” (2003), promovida pelo SESC com o apoio do Museu Universitário da UFSC. Também disponíveis em: <http://www.sesc-sc.com.br/cultura/?c=projeto&p=21>

²⁷⁰ Os desenhos de Cascaes apresentados às crianças são decorrentes da seleção contida no catálogo da exposição sobre o artista realizado pelo SESC-SC e o Museu Universitário-UFSC. Agradeço imensamente a atenção a esta pesquisa e a doação deste delicado e precioso material impresso pelo SESC de Florianópolis, na pessoa de Valdemir Klamt, do Setor de Cultura. Este material e outras informações sobre a exposição “O universo bruxólico de Franklin Cascaes” estão também disponíveis em: <http://www.sesc-sc.com.br/cultura/?c=projeto&p=21>

De onde vem o boitatá? Segundo os estudos de Cascudo (1984, p.29), o mito do boitatá – uma explicação para o fenômeno do fogo-fátuo – aparece no território brasileiro com múltiplas variações de acordo com a região e época em que o mito aparece. Um mito que tem sua origem na cultura oral indígena e que foi incorporado pelos africanos e europeus. Na combinação dos elementos culturais destes três povos, é construída a literatura oral brasileira. Também no glossário elaborado por Oswaldo A. Furlan para a obra de Cascaes (2002, p.100) “Boitatá” aparece como: “(do tupi mba’ê, ‘coisa, + ta’tá ‘fogo’). S.m. Brás. Pop. 1. Fogo-fátuo. 2. Folcl. Gênio que protege os campos contra incêndios. 3. Bicho-papão. (AF)”. Os desenhos de boitátas de Cascaes (esboços e estudos) são acompanhados de registros escritos, o que permitiu a Espada (1997) reconstruir o percurso de criação gráfica do artista do qual se originaram os mais diversos boitátas. No desenho intitulado “Faboilu”, há um texto sobre a origem indígena do mito boitatá e a tradição deste na Ilha.

○ Faboibu é um deus mitológico, boitatariano, catarinense, flamejante, tentaculiforme filho do comburente com a combustão.

○ Nosso índio lá dentro do ventre da mata, vivendo naturalmente sua vida pacata, sem nenhum conhecimento cultural tecnológico, não conhecia qualquer nome para o tratamento geométrico de seu mundo natural e objetivo.

Conhecia a cobra que o tratava Mboy, quase sempre colocada em forma espiralada para aplicar-lhe o seu bote traiçoeiro.

Conhecia o fogo pelo tratamento Tâtâ, que o obtinha friccionando a madeira.

Era, este fogo da combustão, ou fátuo, que é impelido pelo vento, quase sempre apresenta forma espiralada. Daí o índio colocar-lhe o nome de Mboy de Mboy-tatá= Cobra de fogo.

Logo o caboclo achou mais cômodo chamá-lo de Boi-tatá, Bita-tatá, Boi-tâtâ e Bai-tâ-tâ.

○ pensamento popular acredita que, se uma comadre realizar vida sexual com o compadre, cria o boi tatá que fica vagueando no espaço comunitário

da localidade, em forma de alma penada por muito tempo, implorando orações ao alto, aos vivos. Também, acredita o mesmo pensamento que se uma mulher se enamorar de um padre, acontece o mesmo problema boítatariano no espaço sideral da comunidade dela. Um caso boítatariano destes viveu diurnamente no pensamento ilhéu da população da comunidade de Inglezes do Rio Vermelho desta Ilha de Santa Catarina (Franklin Cascaes. Anotações no esboço Faboilu (1958-1960) *apud* ESPADA, 1997, p.31-32).

Para desenhar estes personagens fantásticos, Cascaes pautava-se pela descrição oral feita pelos narradores das histórias, e pela pronúncia do nome que, “em português, remete à forma de um boi. Além disso, esse animal é muito presente no cotidiano rural ilhéu, auxiliando o homem no trabalho e no seu transporte. Os boitatás têm a forma sinuosa que lembra o fato de serem cobras de fogo, mas quase sempre apresentam chifres, patas e corpo de boi” (ESPADA, 1997, p.47). Sendo Cascaes também “um observador atento e sensível da natureza ilhoa, muitas partes dos boitatás por ele desenhados costumam lembrar a flora e a fauna local” (idem, p.46).

As crianças também são exímias observadoras e logo vão descobrindo as semelhanças entre os Boitatás desenhados por Cascaes e os animais, sem necessidade de que eu conduzisse o olhar das crianças para os detalhes dos desenhos. Acredito que esse fato seja decorrente do grande impacto visual dos desenhos, da sua riqueza de detalhes, do contraste do preto da grafite com o tom amarelado do papel, do jogo de luz e sombras que compõe os desenhos e do fato destes representarem os boitatás, as bruxas e lobisomens seres fantásticos cuja imagem era desconhecida para elas ²⁷¹.

Diário de campo (escrito). 28 de Abril de 2006.

Alan: - Olha, têm cara de bode!

[Indicando o desenho do Bitatá (Bita – cabra; tatá - fogo) presente no catálogo da exposição]

[...]

Isadora: - Que feio! Essa parte parece um boi! [Referindo-se às pernas do Boitatá Hipópode]

Elizabeth [dado ênfase à última palavra]: - Claro, né! é um boitatá!

[...]

²⁷¹ Explicito aqui que forma e conteúdo das obras não se separam.

Bruno: - Parece corpo de peixe, né? [referindo-se ao desenho do Boitatá Hipópode]²⁷²

Obra: “Boitatá Hipópode” – desenho (nanquim sobre papel)

Autor: Franklin Cascaes (F.C.)

Imagem: reprodução do catálogo do Catálogo da Exposição “O universo bruxólico de Franklin Cascaes” (2003), SESC. Imagem também disponível em: <http://www.sesc-sc.com.br/cultura/?c=projeto&p=21>

Sempre buscava contar para as crianças alguns trechos das histórias registradas por Cascaes²⁷³ que pudessem ser associados às imagens que as crianças viam. Entre as narrativas que envolviam boitatás e bruxas, sem dúvida as crianças se sentiram atraídas por aquelas que contavam como afugentar um Boitatá – ameaçando-o amarrá-lo com a corda do sino da igreja²⁷⁴ -, como fazer armadilhas para prender bruxas – criar uma arapuca com: vela benta, um meio alqueire, uma tesoura aberta em cruz, água benta, alho e mostarda (CASCAES, 2002, p.63) e a existência de uma “bruxa chefe” (CASCAES, 2002, p.97). Inúmeras vezes as crianças solicitaram que eu as recontasse mesmo que, em alguns momentos, elas dissessem estar com medo.

“Bruxa rouba armadilha” – *desenho (nanquim sobre papel pardo).*

Autor: F.C

Imagem: reprodução do catálogo do Catálogo da Exposição “O universo bruxólico de Franklin Cascaes” (2003), SESC. Imagem também disponível em: <http://www.sesc-sc.com.br/cultura/?c=projeto&p=21>

Obra: “Bruxa Voadora” – escultura (escultura - gesso e argila)

Autor: F. C.

Imagem : “Quatro artistas da cerâmica” de Carlo H. P. Corrêa (1978, p.68)

(1997, p.47) sobre os desenhos de do “Boitatá Hipópode” “que lembram retiradas das obras de Cascaes (desenho do “Boitatá Hipópode”, onde chegando aos pés da personagem.

Obra: “Vassoura Bruxólica” (escultura - gesso)

Autor: F. C.

Imagem : “Quatro artistas da cerâmica” de Carlo H. P. Corrêa (1978, p.68)

es, também explicita e de um peixe”.) e Espada (1997). lo alto do sino da igreja

Espada (1997, p.28) coloca que quando a história do boitatá é narrada ao grupo, ela deixa de ser “um drama individual para se tornar uma experiência coletiva”. Os medos são compartilhados, são diluídos. A insistência das crianças por estas narrativas, parece revelar também que as crianças de hoje continuam interessadas pelo “universo de mistérios” que envolvia as antigas narrativas maravilhosas – como os mistérios da fertilidade e dos fenômenos naturais - muitas vezes “reduzido ao discurso científico e à ousadia das imagens publicitárias” (KEHL, 2006, p.17). Esta postura das crianças para com as histórias mitológicas da Ilha também sugere que elas se sentem interessadas por tudo que desperte nelas o amplo universo de sentimentos de incertezas e de mistérios.

O medo é uma das sementes privilegiadas da fantasia e da invenção; grande parte dele provém das mesmas fontes do mistério das mesmas fontes do mistério e do sagrado. O medo pode ser provocado pela percepção de nossa insignificância diante do Universo, da fugacidade da vida, das vastas zonas sombrias do desconhecido. É um sentimento vital que nos protege dos riscos da morte. Em função dele, desenvolvemos também o sentido da curiosidade e da disposição à coragem, que superam a mera função de defesa da sobrevivência, pois possibilitam a expansão das pulsões de vida.

As crianças procuram o medo. As histórias infantis incluem sempre elementos assustadores que ensinam os pequenos a conhecer e enfrentar o medo. Curiosos e excitados, os pequenos exigem que os adultos repitam várias vezes as passagens mais amedrontadoras dos contos de fadas. A madrasta malvada da Branca de Neve é mais popular do que os bondosos anõesinhos, assim como a bruxa comedora de crianças de João e Maria ou o tenebroso Darth Vader, do contemporâneo Guerra nas Estrelas (KEHL, 2006, p.17).

Envolvidas por tantas imagens e narrativas fantásticas, **as crianças solicitaram materiais para desenhar**, o que atendi prontamente. Novamente aqui temos a incorporação das suas sugestões no programa da pesquisa, já que inicialmente eu só havia pensado em propor-lhes a criação de esculturas e não o desenhar. Este desejo pode ter sido desencadeado principalmente por elas estarem explorando essa linguagem através das obras de Cascaes. Ao acolher a sugestão das crianças, acabei dando-lhes condições de se envolverem ainda mais com obra deste artista, de perceberem as suas singularidades. Talvez se a proposta tivesse ficado restrita aos meus encaminhamentos iniciais, acabaríamos subutilizando um material de inigualável expressividade e importância para aquelas crianças.

Diário de campo (escrito). 28 de Abril de 2006.

*Elizabeth desenhando o seu Boitatá com canetinhas hidrocor sobre papel branco (A4). Ao ver os amigos desenhando no refeitório - local onde nos reuníamos para conversar, ver os vídeos, as fotografias, contar nossas histórias e criar esculturas – Elizabeth solicita que eu crie um desenho de boitatá, pois, segundo sua fala, não sabia fazê-lo. Sugeri então que ela conversasse, olhasse como os amigos estavam desenhando, como também revisse os desenhos de Cascaes (os livros trabalhados com as crianças sempre ficaram à disposição delas numa prateleira à qual tinham livre acesso). Os colegas conversaram com ela dizendo que também não sabiam desenhar no começo, mas agora já sabiam (no sentido de que ao começarem a desenhar foram aprendendo como fazê-lo). Elizabeth decidiu então começar a desenhar “**um Boitatá de chifres e muitas asas para poder voar**”, segundo sua fala.*

Elizabeth desenhando o seu Boitatá a partir das nossas conversas sobre os desenhos e histórias registradas e criadas por Franklin Cascaes.
Fotografias: ARO, 2006.

Da esquerda para a direita: Bruno, Bruna e Alan desenhando e criando histórias sobre boitatás a partir dos desenhos de Cascaes.
Fotografias: ARO, 2006.

Nestes desenhos é possível identificar a variedade de formas, cores e representações diversas de boitatás criadas pelas crianças. Esse é um dado interessante

se retornarmos às discussões sobre os “modelos” apresentados às crianças e analisados no Capítulo II, quando não foi possível verificar grandes diferenças entre as produções infantis e os “modelos”. Assim, pode estar aqui uma proposta de trabalho artístico-cultural com as crianças em que lhes apresentamos “imagens” e “objetos” de forma a que estes venham a compor um leque de referências que lhes servirá de mola propulsora para a criação de novas imagens e formas, e não de modelos a serem repetidos²⁷⁵.

Os(as) leitores(as) poderiam pensar que as diferenças entre os desenhos das crianças e os desenhos de Cascaes sejam decorrentes do apuro técnico do artista, que as crianças ainda não possuem. Concordo plenamente. No entanto, é fundamental lembrarmos que estas crianças também conheciam a técnica de colocar uma folha em branco sobre uma figura e, jogando com a transparência criada, passar o lápis por cima dos riscos, “copiando” a figura colocada embaixo²⁷⁶. Desta forma, se as crianças quisessem “copiar” o desenho de Cascaes poderiam ter lançado mão desta técnica. No entanto, em nenhum momento elas assim fizeram. No registro de campo (28/05/2006), fica explícito que, quando Elizabeth diz não saber desenhar, a indicação foi a de que buscasse auxílio nas imagens e não que as copiasse. Igualmente houve o incentivo a que conversasse com seus pares e não dependesse da experiência e do domínio técnico de um adulto para desenhar. Acho fundamental o fato de que as demais crianças em torno de Elizabeth tenham compartilhado com ela as suas inseguranças, e ao mesmo tempo incentivado-a buscar o seu próprio traçado, a sua expressão²⁷⁷.

Todas estas propostas – narração de histórias, desenhos, visualização e reflexão sobre o “universo bruxólico” presente nas obras de Cascaes e na cultura popular da Ilha – instigaram a curiosidade das crianças para verem **uma das esculturas criadas por Cascaes: “O encontro das crianças com essa escultura Bruxa chefe carregando o vaso de unto”** - foi possibilitado por uma parceria com o Museu Universitário Oswaldo Rodrigues Cabral, da Universidade Federal de Santa Catarina²⁷⁸ (Museu Universitário), que abriga a maior parte das obras do artista.

²⁷⁵ Poderíamos também relacionar esta discussão com as reflexões feitas sobre as esculturas de gelo tendo como referência a obra de artistas.

²⁷⁶ Uma técnica também identificada entre as crianças de 4 a 5 anos de idade de outra instituição de Educação Infantil e que participaram da minha pesquisa de mestrado sobre a infância na creche (Oliveira, 2001).

²⁷⁷ Sobre a linguagem do desenho entre as crianças e, especialmente, sobre a questão de as crianças dizerem que não sabem desenhar, indico a leitura de Moreira (1999).

²⁷⁸ Vale dizer que este museu não conta com um setor ou departamento específico a desenvolver os Serviços Educativos dos Museus. No entanto, nas visitas agendadas por escolas e outras instituições, o museu conta com o acompanhamento de professores-pesquisadores da UFSC que atuam no próprio museu e/ou são responsáveis pelas diferentes coleções que este abriga e divulga.

O fato de termos levado as crianças ao Museu Universitário para ver somente uma das centenas de esculturas criadas por Cascaes é decorrente de dois fatores de extrema importância: 1) no período da investigação, as obras de Cascaes se encontravam na reserva técnica do museu, com acesso restrito a pesquisadores, pois a coleção passava por um processo de restauro. Assim, os responsáveis pela coleção explicaram que tinham condições de expor apenas uma das esculturas; 2) acredito que o valor estético e cultural não está na quantidade de obras que vemos num museu, mas sim na experiência estética construída na vivência de estar ali, na presença das obras em si; está também na construção – junto às crianças - de um estado de fruição, de apreciação da arte. Isto porque apreciar obras de arte não é um dom inato, como bem coloca Leite (2005.p.42).

O encontro com a escultura aconteceu como numa roda de histórias. Como a obra foi exposta sobre uma mesa e protegida por uma cuba de acrílico, numa das salas do museu, as crianças primeiramente se posicionaram ao redor da mesa para falar, observar e também circundar a obra. Em seguida sentaram no chão, mas sempre de frente à obra exposta. Neste cenário, as histórias ouvidas e criadas pelas crianças e pelos adultos²⁷⁹ se fizeram presentes. Cada criança tinha pelo menos uma pequena história de bruxa para contar. Muitas incluíram nas suas histórias a própria “bruxa chefe” que tinham acabado de conhecer! A agitação e a empolgação das crianças eram visíveis, não apenas nas histórias que narravam, mas em seus gestos e olhares, nas falas em que sugeriam o como era criado o “unto” que ela carregava. Também chamei a atenção das crianças para certos detalhes da escultura, para o seu relevo, para a forma de representação da figura humana²⁸⁰, fui comentando com as crianças as técnicas empregadas por Cascaes na criação de suas esculturas. Busquei compartilhar essas informações com as crianças como quem conta uma história que envolve bruxas, ou seja, com pausas, entonações de voz, criando suspense, buscando envolvê-las.

Esta foi uma escultura que as crianças não puderam tocar, mas, como coloca Merleau-Ponty (1992, p.130) “o olhar envolve, apalpa, esposa as coisas visíveis”. Ao nos movermos ao redor da escultura, quando a olhamos de perto ou a certa distância, podemos dizer que estamos “abraçando-a com o olhar” (TREVISAN, 1990, p.56). Se em subtítulos anteriores falei da importância do tocar, do apalpar com as mãos uma escultura, trago aqui o valor do “olhar” para uma escultura. Merleau-Ponty (1999, p131)

²⁷⁹ Nesta ida ao Museu, contei com a fundamental participação da professora Sirley responsável pelo berçário, mas que no ano anterior havia sido professora de uma parte do grupo de crianças que hoje formavam o Grupo VI. Ela também nos acompanhou na visita ao local de criação das esculturas e montagem dos carros alegóricos que relatei no ítem anterior.

²⁸⁰ Sobre o modo singular de Cascaes esculpir o colono açoriano, ver Caruso (1989, p.81- 82).

diz que “o corpo que vê é o mesmo corpo que toca”, ou seja, “o olhar não está isolado, o olhar está enraizado na corporeidade, enquanto sensibilidade e enquanto motricidade” (BOSI, 1988, p.66). O que lhe permite pensar na visão como “palpação pelo olhar” (MERLEAU-PONTY, 1992, p.130). “O tocar” ganha sentidos e significados para as crianças nas suas experiências, nas suas relações com os outros sujeitos, com a natureza e com e os objetos culturais; simultaneamente “o olhar” participa deste processo e é por ele construído. As crianças, diante da escultura “Bruxa chefe carregando o vaso de unto”, falaram do que viam e, com gestos e caretas, expressavam as sensações que aquela visão lhes provocava, como, por exemplo, um arrepio “desencadeado” pela textura da face da estatueta, confirmando essa “palpação pelo olhar”. Além disso, as crianças já haviam trabalhado com a argila – materialidade da qual a escultura é feita -, sabiam da sua aspereza quando seca²⁸¹.

Podemos também pensar aqui na importância de as crianças “verem” a obra original. Falo aqui da “autenticidade da obra”, do ir ao encontro de algo único, da sua “aparição”, da sua “exposição pública”, idéias que fazem ressoar em nós a reflexão sobre a “aura” (BENJAMIN, 1994, p.168-175). Relembro que, até então, as crianças tinham visto somente reproduções de desenhos e de esculturas de Cascaes – estas últimas, por meio de fotografias impressas em livros – e, como me disse Elizabeth: - “*Nem parece aquela bruxa!*”, referindo-se à imagem que lhe mostrei na creche como sendo a da “Bruxa chefe carregando o vaso de unto”. O seja, “apalpar com o olhar” uma escultura original é totalmente diferente de olhar uma fotografia dela. Diante da obra original temos um outro tamanho; uma coloração que, por melhor que seja a reprodução, é visível somente na obra em si; a presença da escultura espanta as crianças: “*Tá bem vestida de bruxa*”, diz Alan; o vaso de unto que porta na mão é percebido pelas crianças como algo frágil e poderoso, como comenta Sandro. O fato de a peça ter sido exibida em uma cuba de vidro passa também uma idéia de objeto “sagrado” para algumas crianças: - “*Não dá pra mexer.. é importante, é porque tem magia*”, diz Elizabeth²⁸².

²⁸¹ Relembro que no Capítulo I, ao tratarmos da criança brincando no universo da escultura, também pontuamos a partir das indicações de Leite (2001), Girardello (1998) e Greene (1995) a questão do olhar na experiência estética das crianças, da construção da “contemplação ativa”. Todos os aspectos tratados ali são também recorrentes nesta questão.

²⁸² Talvez essa importância dada pelas crianças à bruxa criada por Cascaes tenha começado a ser construída quando elas na creche viram a imagem desta peça (entres outras) nos livros que lhes disponibilizei. Isto porque, as crianças estão inseridas numa cultura da imagem, na qual, muitas vezes se atribui valor, importância “aquilo” que é retratado, ou quem é retratado, pelo simples fato de serem fotografadas e expostas. Ou seja, simplesmente porque aparecem na mídia.

As falas das crianças presentes neste parágrafo são dos registros de campo (escrito e vídeo) da visita das crianças ao Museu Universitário: 31 de Abril de 2006.

O encontro das crianças com a escultura “Bruxa chefe carregando o vaso de unto” feita por Cascaes e exibida no Museu Universitário \ UFSC.
Fotogramas: ARO, 2006.



O encontro das crianças com a escultura “Bruxa chefe carregando o vaso de unto” feita por Cascaes e exibida no Museu Universitário \ UFSC.
Fotogramas: ARO, 2006.

Na primeira semana de maio de 2006, após a visita ao Museu Universitário, tive uma conversa com as professoras do grupo e com a coordenação pedagógica da creche, na qual percebemos que os objetivos da pesquisa e a proposta de continuidade das propostas a serem desenvolvidas com as crianças se distanciavam em muito dos encaminhamentos das professoras. Assim, solicitei **continuar a pesquisa apenas com um pequeno grupo de crianças**, pois trabalhar sozinha com 25 crianças ao mesmo tempo não era possível, o que foi aceito. A escolha das crianças que continuariam diretamente envolvidas na investigação foi o momento mais conflitante e doloroso para mim. Mesmo assim, coloquei alguns critérios para a seleção: a trajetória das crianças na pesquisa desde 2005 e a maior ou menor presença destas em meus registros de campo até aquele momento, sendo este último critério também usado para as crianças que entram em 2006. Este critério me pareceu oferecer as melhores condições para a análise da produção das crianças, uma vez que assim eu poderia ter um panorama mais consistente e contínuo do trabalho

des
sele

O encontro das crianças com a escultura “Bruxa chefe carregando o vaso de unto” feita por Cascaes e exibida no Museu Universitário \ UFSC.
Fotogramas: ARO, 2006.

Neste momento da pesquisa, senti a necessidade de ter um espaço onde sempre pudéssemos nos encontrar, deixar o material de trabalho, deixar as marcas desse trabalho de forma mais cotidiana, já que estaríamos trabalhando com as crianças fora da sala do grupo. Assim, acabei conversando novamente com a coordenadora pedagógica e com a diretora da creche e juntas optamos por criar este espaço numa parte do refeitório da instituição. Este pequeno espaço passou a ser o nosso (meu e das crianças) espaço, repleto de marcas do nosso trabalho: fotografias das nossas visitas aos museus, da praia de Itaguaçu, das bruxas expostas no prédio da antiga Alfândega de Florianópolis²⁸³, de desenhos e esculturas das crianças. Um espaço permanente de criação, discussão, pesquisas e brincadeiras²⁸⁴.

Passados alguns dias da visita ao Museu Universitário, trabalhando agora com poucas crianças, mostrei-lhes um pequeno vídeo (intitulado “Entre bruxas e boitatás”). Este vídeo²⁸⁵ tinha sido montado por mim intercalando: imagens dos desenhos e das esculturas de Cascaes; cenas das crianças desenhando esse universo; Cascaes esculpindo suas bruxas e outros seres, nas quais se podia ver materialidades naturais como barba-de-bode (vegetação) e cabaças (cascas de frutos muito resistentes usadas no fabrico de diferentes objetos, como cuias, bonecas, bandejas, etc.)²⁸⁶.

A partir desse encontro propus a criação de esculturas tendo como temática o “universo bruxólico” de Cascaes. Ao fazer esta proposta às crianças, estas solicitaram que as esculturas fossem realizadas na argila, o que aceitei.

Neste contexto, temos numa tarde o surgimento de diversas esculturas de bruxas e caldeirões, sendo que muitos destes momentos de criação escultórica foram acompanhados de músicas e rimas (re)criadas e cantadas pelas crianças.

Diário de campo (escrito): 05 de Maio de 2006.

²⁸³ Estas são bonecas gigantes estrategicamente penduradas no teto do prédio, atraindo os olhares dos visitantes. Também neste período estava acontecendo a exposição da artista Soli – Salete Maria Farias de Oliveira – na Associação Catarinense de Artistas Plásticos, que fica no mesmo prédio. A artista criou no centro do espaço expositivo uma instalação evocando uma armadilha para apanhar bruxas. Assim, conversei com ela, falei do meu trabalho com as crianças e da possibilidade de fotografar a obra e levar as fotos para as crianças, uma vez que trazê-las até o local, naquele momento não era possível. Gentilmente a idéia foi aceita e as fotografias da armadilha para bruxas criada pela artista foi um sucesso entre as crianças. As crianças solicitaram que essas fotos fossem colocadas nas paredes do refeitório da creche, onde trabalhávamos, e assim aconteceu.

²⁸⁴ Acabei não fazendo o registro fotográfico deste espaço, mas em algumas fotografias das esculturas das crianças ou mesmo das crianças brincando de estátuas, é possível ver ao fundo algumas das imagens de cito aqui.

²⁸⁵ Tanto este quanto o vídeo indicado na exposição “Estátuas-deusas, castelo de bruxa e muito mais”, foram realizados com propósitos restritos à pesquisa e somente exibidos nos domínios da creche.

²⁸⁶ As imagens de Cascaes criando esculturas em seu ateliê estão no vídeo documentário “*Santo de Casa*” (1986) de Maria Isabel O. Schaefer (Bebel Orofino).

Fui morar numa casinha, nhá, nhá
Infestada, dá, dá
De morcego, go, go
Saiu de lá, lá, lá
Uma bruxaria, a ,a
Olhou pra mim, olhou pra mim
E fez assim: Ra, ra, ra, ra, raa!

Elizabeth

1.3.1. “Uma bruxa bailarina”! E por que ela não pára em pé?

questões sobre equilíbrio, proporções
e técnica nas esculturas infantis

Como a produção das crianças nesta fase da pesquisa foi imensa – às vezes cada criança criava duas ou mais esculturas numa só tarde -, **em cada novo encontro comecei por reunir as crianças em círculo para que falassem das suas produções realizadas anteriormente.** Nestes momentos, vistos como “rituais pedagógicos” (PIACENTINI, 1991,p.124), as crianças falavam de seus processos de criação, das dificuldades enfrentadas e de como as haviam solucionado. Tudo isso, em meio a novas histórias inventadas pelas crianças, em cujo enredo às vezes, entravam as esculturas que haviam criado. **Nem todas as crianças se dispunham a falar de seus processos, e isso era**

respeitado. Da mesma forma que nem todas as crianças falavam no mesmo dia, busquei sempre oportunizar que duas ou três crianças falassem por dia, alternando-as no encontro seguinte. Com o passar dos encontros e com a repetição desse “ritual pedagógico” fui percebendo que, mesmo antes de sentarmos em roda, **as crianças iam perguntando, umas para as outras, como haviam feito as esculturas, pedindo ajuda para fazerem outras esculturas, solucionado problemas e mesmo dando pequenas sugestões** – como nome, incorporação de outras materialidades - **ao trabalho do(a) colega.**

*Um dos
nossos rituais
pedagógicos:
dialogar sobre
as esculturas
criadas.
Fotogramas:
ARO, 2006.*

A discussão coletiva das obras pessoais esclarece a todos muitos problemas [...]. As observações são úteis a todos, cada qual expande os seus conhecimentos, aperfeiçoa os seus meios de comunicação visual, elucida as suas decisões (MUNARI, 2007, p.144)²⁸⁷.

Num destes rituais, quando Bruno começou a mostrar as suas esculturas, Elizabeth pegou uma das esculturas de bruxa por ele criadas e, segurando-a na vertical, disse: -“*Esta é uma bruxa bailarina*”! Bruno incorporou a idéia à sua criação imediatamente, mas não quis falar como havia criado escultura. As meninas, entretanto, mais tarde, perguntaram novamente como Bruno a havia construído. Como ele não tenha respondido à solicitação das meninas, com a autorização de Bruno me propus a investigar como ele a havia construído – na direção de que era um mistério a ser desvendando. Examinamos cada parte da peça, e fomos descobrindo onde Bruno havia feito emendas, pois estas estavam bem visíveis. As meninas – Bruna, Elizabeth e

²⁸⁷ O italiano Bruno Munari (1907-1998) foi um dos grandes nomes do design do século XX, oferecendo igualmente contribuições fundamentais em diversos âmbitos das artes visuais, como a pintura, a escultura, a cinematografia e a gráfica. Participou ativamente dos movimentos artísticos Futurismo e Arte Concreta, atuando também no campo da literatura e da didática. Também foi um dos pioneiros, nos anos 1950, a desenvolver contribuições teórico-práticas para os serviços educativos nos museus. Contribuições estas que tiveram seu início junto à Pinacoteca de Brera em Milão/Itália, a primeiro do gênero na Itália (DE CARLI, 1990, p.25). Atualmente, seus ensinamentos inspiram os serviços educativos de diversos museus italianos e estrangeiros, bem como propostas pedagógicas a exemplo da construída em Reggio Emilia / Emilia Romagna – Itália.

Isadora – ao final chegaram à conclusão de que ele havia construído as partes – chapéu, pernas, tronco (que serve também de face) - separadamente e depois “*juntado os pedaços*”, como concluiu Bruna²⁸⁸. Passamos a examinar a bruxa de Bruna, feita de uma só peça de argila, mas que também não parava em pé, com suas pernas feitas com palitos de churrasco, a qual ela também disse ser uma bruxa bailarina.

<p><i>Escultura: Bruxa bailarina</i> <i>Autor: Bruno</i> <i>Fotografia: ARO, 2006.</i></p>
--

No entanto, como eram “bruxas bailarinas” perguntei por que elas não se equilibravam? Por que não ficavam em pé? Todas as crianças que

havam criado bruxas começaram a olhar para as suas produções e a perceber que nenhuma delas parava em pé, algo que até então não parecia ser um problema para elas. No entanto, quando passeia construir essa reflexão, as

crianças me olhavam, se entreolhavam, mas nada diziam. Golomb (2004)²⁸⁹ investigou a criação de esculturas em argila por crianças (4 a 5 anos de idade)²⁹⁰, buscando delinear o desenvolvimento das concepções representacionais e a descoberta das técnicas usadas pelas crianças ao criar representações de figuras humanas e de animais, mas sem propor qualquer intervenção ao longo desse processo. Segundo a autora (idem, p.59), uma escultura de representação humana feita por crianças a partir da união de partes tende sempre a ser feita na posição horizontal. “Construir uma figura que se sustente em pé, mesmo a escultura mais imperfeita, implica enfrentar dificuldades particulares, como a estabilidade e o equilíbrio; de modo especial, a dificuldade aumenta quando a construção requer a união de várias partes” (idem). Esta “dificuldade” das crianças, segundo Golomb (2004) geralmente pode vir a ser superada quando estas colocam a sua escultura “na posição horizontal sobre a mesa de trabalho²⁹¹. Esta figura, com a face voltada para o alto, seria determinada por dois elementos fundamentais: o modelo gráfico [o desenho da criança] e a irritação que a criança sente após suas frustradas tentativas de realizar uma escultura em posição ereta”²⁹² (ibidem).

²⁸⁸ As falas das crianças que trago neste parágrafo foram retiradas do diário de campo (escrito): 10 de Maio de 2006.

²⁸⁹ As citações que faço da obra de Golomb (2004), são traduções minhas do original em italiano. Claire Golomb é professora e pesquisadora junto a Universidade de Massachusetts, Boston. USA, no campo da psicologia.

²⁹⁰ A investigação de Golomb (2004) traz o processo de criação de esculturas envolvendo crianças de 12 a 10 anos de idade. No entanto, considerando o recorte etário da minha pesquisa, citarei a autora apenas no que diz respeito aos seus estudos entre as crianças pequenas.

²⁹¹ Lembro aqui que um exemplo dessa construção é também evidente na criação de uma boneca com massa de modelar por Elizabeth, analisada no Capítulo II.

²⁹² É interessante dizer que, ao analisar as esculturas que as crianças fizeram representando animais elas os fizeram em posição ereta, apoiados nas quatro patas (Golomb, 2004, p.70-71).

Golomb (2004) conclui seus estudos sobre as tendências das crianças na representação da figura humana dizendo que, sem uma boa prática na linguagem da escultura, “a sua intenção representacional e a sua compreensão neste momento superam em muito a sua capacidade de exprimir adequadamente a sua própria visão na linguagem da escultura” (idem, p.71). Estou totalmente de acordo com isso, mas se estamos dentro de uma instituição de Educação Infantil e sendo um de seus propósitos o desenvolvimento de todas as linguagens entre as crianças, por que ficarmos somente registrando seus feitos, sem ajudá-las a ir além do que já sabem e já conhecem? Sem ajudá-las a se exprimirem artisticamente cada vez melhor? Mesmo que a intenção primeira de Bruno e de Bruna não fosse a de criarem “bruxas bailarinas”, ambos apoiaram-se na representação de uma figura humana – a bruxa – sendo que uma das características que nos diferencia dos animais é a de ficarmos eretos. Neste momento, observo que todas as bruxas feitas pelas crianças são resultado de junções de partes e na horizontal. Assim, interpreto o silêncio das crianças diante das minhas perguntas - por que suas esculturas não se equilibravam? Não ficavam em pé? – como resultando em parte da falta de conhecimentos técnicos, de práticas para solucionar um limite das suas esculturas. Desta forma, o fato de as esculturas de bruxas não pararem em pé não é sintoma da falta de desenvolvimento representacional, do não reconhecimento das questões de equilíbrio, de sustentação do corpo, e sim da falta de prática com técnicas e de oportunidades de imaginar novas soluções.

Para Munari (2007) é fundamental na educação das crianças que o desenvolvimento das linguagens artísticas seja realizado dentro de um projeto pedagógico onde as técnicas sejam apreendidas de modo que as crianças as possam empregar em diversas situações e, a partir delas, encontrar outras soluções para concretização de seus trabalhos, caso contrário, as criações das crianças serão sempre limitadas.

Nas escolas infantis e nas escolas de ensino fundamental, mesmo em outros países²⁹³, [...] são oferecidos aos meninos e meninas caneta e tintas guache, argila e outros materiais plásticos para o trabalho em terceira dimensão.

²⁹³ Munari (2007, p.122) refere-se aqui ao contexto Italiano da década de 1970. Infelizmente, a minha experiência de estudos na Itália (ano de 2006/2007), através da visita a algumas escolas e conversas com especialistas no campo da arte e da educação infantil, revela que ainda é possível encontrar contextos educativos em que tais práticas pedagógicas persistem. Igualmente no Brasil, pela minha experiência como professora – como já explicitiei anteriormente – ainda me deparo com situações como as descritas por Munari.

Frequentemente, não é oferecida às crianças qualquer explicação técnica, o que as deixa abandonadas, sem qualquer ajuda para realizar o trabalho. Muitos professores das escolas infantis dizem: - Deixamos as crianças completamente livres para fazerem aquilo que desejam, oferecemos-lhes tintas e a argila e elas experimentam livremente. No entanto, se a estas crianças não é concedido o alargamento do conhecimento com jogos criativos, não poderão realizar aquelas relações entre as coisas conhecidas, ou o farão, mas de modo muito limitado (MUNARI, 2007, p.122).

Chamo a atenção para o fato de que Munari (2007) indica a limitação das condições de realização de um produto. Ele não fala em um “limite da criança”, e sim das condições que o contexto educativo lhe oferece. Nesta mesma direção, Pasetti (2007) - diretora da Pinacoteca Internazionale dell’Età Evolutiva Aldo Cibaldi (PInAC)²⁹⁴ - coloca que: “na forma como atualmente a sociedade está organizada, é obrigação da escola oportunizar a criação artística entre as crianças; criar um ambiente favorável ao desenvolvimento expressivo infantil”²⁹⁵ (idem, s/p.). Além disso, continua Pasetti, “**é fundamental que a escola desenvolva a parte técnica do trabalho artístico entre as crianças, no sentido de dar cada vez maiores condições de as crianças se expressarem**” (ibidem). O conhecimento e o domínio das técnicas artísticas entre as crianças “deve estar voltado a sua possibilidade de expressão, de poderem se expressar cada vez mais e melhor. Para tal, a formação dos(as) professores(as) é um ponto crucial, bem como o investimento no direito à educação, no direito à livre expressão”²⁹⁶ (PASETTI, 2007, s/p.).

²⁹⁴ A Pinacoteca Internazionale dell’Età Evolutiva Aldo Cibaldi (PinAC) localizada na cidade de Rezzato (provincia di Brescia / Lombradia - Itália), é definida também como um Museu Internacional que recolhe, cataloga e estuda a expressão criativa das crianças de diversos países do mundo – entre os quais o Brasil –, sendo uma estrutura integrada à rede cultural dos serviços públicos (de acesso gratuito) oferecidos no território. A PInAC possui um dos maiores acervos do mundo de desenhos e pinturas feitos por crianças de 2 a 16 anos de idade. Fundada no princípio da década de 1960, teve sua coleção iniciada já nos anos de 1950, com o trabalho do professor Aldo Cibaldi. Esta instituição se faz conhecer através de exposições e da realização de encontros de estudos e de formação sobre a expressão artístico-cultural infantil, em particular na linguagem do desenho e da pintura, como também por meio de diferentes laboratórios artísticos destinados às crianças e aos(as) professores(as) durante todo o ano. Dentro deste contexto, explica Elena Pasetti - atual diretora da instituição – a PInAC constitui-se num centro para a criatividade; um centro que busca educar para o conhecimento entre a população do direito de todos de expressarem-se na diversidade artístico-cultural de cada um; uma instituição que busca favorecer a aproximação de crianças e jovens à arte e à expressão criativa. Atualmente o seu acervo é objeto de investigação de pesquisadores de diferentes campos do conhecimento. Site oficial da PInAC: <http://www.pinac.it>

²⁹⁵ As citações que faço de Pasetti (2007) são fruto da sua entrevista a mim concedida em 2 de Maio de 2007 (Rezzato / Itália).

²⁹⁶ Mais uma vez entramos na

Munari (2007,p.143) argumenta que o conhecimento instrumental e técnico é fundamental para as crianças. “Assim como a comunicação verbal exige um conhecimento correto dos significados das palavras, as regras para ordená-las e para formar um discurso, a mesma exigência encontramos na comunicação visual” (idem, p.144). O autor defende o ensino de técnicas para as crianças, bem como, a promoção de experiências que possibilite a construção e ampliação dos conhecimentos por parte das crianças.

Este conhecer [instrumental e técnico] não destrói a personalidade. É absolutamente errado acreditar que a ignorância dê o máximo de liberdade. Ao contrário, o conhecimento dá ao indivíduo um completo domínio dos meios com os quais se expressará com clareza e coerência entre os meios e a mensagem. Normalmente se percebe graves erros nessa falta de coerência: milhares de obras de arte visual são mensagens que possuem intencionalidade por parte do emissor, ou seja, do autor, mas não chegam ao receptor, isto é, o público ao qual são intencionalmente dirigidas (idem)²⁹⁷.

Munari (2007) defende que um dos modos de estimular a fantasia das crianças seja inventar jogos através dos quais elas poderiam “sempre aprender algo de novo, se apoderar de novas técnicas e compreender as regras da linguagem visual”. Ele também coloca que, muitas vezes, “os professores conhecem as características dos materiais e as técnicas, o modo de uso, com que e como se juntam [se unem às partes]” e que deveriam ensinar estas regras, explicar as dificuldades e depois deixar as crianças fazer²⁹⁸ (2007, p.127).

Assim, penso ser possível ver a minha primeira proposta às crianças (a partir das questões que foram colocadas ao longo da conversa com elas a respeito da “bruxa bailarina”), como uma busca de explicar conceitos e regras, não propriamente inventando uma brincadeira, mas potencializando uma brincadeira que já é muito conhecida entre as crianças: a brincadeira de estátua. Nesta, quando as crianças paravam deviam dizer onde sentiam o peso do corpo, em que perna estavam pesando mais, em que posição conseguiam “ficar estátua” por mais tempo e por quê. Aos poucos fui dificultando a

²⁹⁷ Aqui, Munari busca não restringir sua fala aos professores de Educação Infantil, mas a abre ao público em geral identificando o problema como pertinente ao campo das artes visuais e conseqüentemente, presente também na produção artística visual dos adultos.

²⁹⁸ Munari (2007, p.127) coloca também que se o(a) professor(a) não conhece estas técnicas “pode chamar um amigo decorador ou vitrinista, que venha explicar às crianças [e ao professor] esta possibilidade de educação visual e projetual”.

brincadeira ao dizer, por exemplo, que as crianças deveriam dançar em pares e que quando a música parasse deveriam compor uma única estátua, por exemplo.

*Crianças brincando de estátua.
Reafirmando seus conhecimentos
sobre equilíbrio dos corpos no
espaço&tempo.
Fotografias: ARO, 2006.*

Sentir o próprio corpo, brincar com pesos e contrapesos, perceber a distribuição desigual de pesos: nesse brincar as crianças lembraram da escultura “O equilibrista” que tinham visto no jardim do CIC. Alan chegou a mencionar que o equilibrista segurava tudo retinho para não deixar nada cair. A brincadeira reforçou as percepções das crianças sobre equilíbrio, distribuição de peso e contrapeso.

Nessa etapa da pesquisa, as crianças já haviam criado diferentes esculturas na argila, mas todas as junções eram feitas somente pela pressão dos dedos, o que também dificultava a durabilidade e a sustentação das partes. Assim, pensei que uma primeira técnica que poderia compartilhar com as crianças era a criação de uma sustentação interna para a parte central da escultura e, através de processo similar, a junção das partes.

Diário de campo. 11 de Maio de 2006.

(construindo com registros escritos e descrição do vídeo)

Hoje disponibilizei para as crianças trabalharem argila, pedaços de isopor e palitos de churrasco. Com estes materiais eu desafiei as crianças a construírem a escultura de uma

bruxa que ficasse em pé. Imediatamente comecei a escutar: “mas eu não sei fazer!”, “como faço?”, “faz uma pra mim!”. Com o material que havia na mesa disse que poderíamos buscar resolver essa questão.

Como as crianças até então haviam criado esculturas reunindo partes, achei interessante começar por ajudá-las a unir as partes com maior eficiência, como também deixar a estrutura de base – tendo igualmente um apoio interno – com maiores condições de sustentar o peso das partes que a ela eram fixadas. O isopor, na minha concepção, serviria de base para as esculturas.

Comecei por mostrar uma forma básica – um cilindro de argila – colocando no meio deste um palito de churrasco. Em seguida as crianças começaram a dizer: -“**Olha meu pirulito!**”! -“**Eu tô fazendo uma salsicha,a,a,a!**”! Enquanto as crianças diziam isso, **balançavam os palitos envoltos com argila, segurando-os pela extremidade do palito que não estava coberta.** Assim, foram descobrindo que ficara mais difícil de romper o cilindro de argila. Em seguida, disse que com o mesmo procedimento poderiam buscar criar uma escultura que ficasse em pé e me coloquei à parte do grupo, auxiliar trazendo mais argila, mas sem intervir na criação.

Eu indicando para as crianças a colocação de uma base de sustentação interna no bloco de argila, e o processo de juntar as partes com pequenos pecinhos de palitos de churrasco.
Fotogramas: ARO, 2006.

Desconfiadas, mas curiosas, as crianças começaram a fazer novas partes do corpo da bruxa e a colocar palitos no seu interior. Após criar a sua base, Sandro diz que irá fazer uma **“bruxa com asas”**.

Sandro fez primeiro outro pequeno cilindro, colocou um palito no centro deste e espetou a parte que sobrou dele na base que estava em pé. O interessante é que ao fixar esta última parte, a comprimiu de modo a deixá-la mais fina, mais próxima à forma tradicional de uma

asa. Em seguida, passou a fazer diversas esferas de argila e a “espetá-las” no restante do palito que ajudava a sustentar a base, de forma a cobri-la por inteiro, o que mais tarde denominou como o longo pescoço da bruxa.

Sandro de camiseta azul, ao fundo da mesa já com a base da sua escultura em pé e com o palito de churrasco colocado no meio, funcionando como uma pequena estrutura interna.
Fotograma: ARO, 2006.

Sandro fixando e dando forma às asas da bruxa
Fotogramas: ARO, 2006.

Sandro criando o “longo pescoço da bruxa”
Fotogramas: ARO, 2006.

Mesmo com a armação interna, Sandro, ao final, ao colocar as duas últimas esferas na sua bruxa, percebe que sua escultura pende para um dos lados. Após algumas tentativas sem resultado, Elizabeth – que ao seu lado observava todas as suas tentativas – lhe sugere a colocação de estacas (pequenos pedaços de palito de churrasco) como mostram as fotografias a seguir.

Escultura: **Bruca com
asas**
Autor: Sandro
Fotografia feita em:
11/05/2006 (meio da
tarde)
ARO, 2006.

*Passado algum tempo, observo Sandro colocando mais palitos na mesma escultura, como se vê nas duas outras fotos, agora com **várias estacas**, Sandro explicou que não eram mais para equilibrar a escultura, mas que as havia colocado **para ficar mais bonito!** O que realmente era, pois com a precisa colocação das estacas em triângulo, a estátua parava em pé perfeitamente, dispensando qualquer outro apoio.*

Escultura: **Bruca
com asas**
Autor: Sandro
Fotografia feita em:
11/05/2006 (final
da tarde)
ARO, 2006.

Diário de campo. 11 de Maio de 2006.

(descrição do vídeo)

Na outra extremidade da mesa de trabalho estava Bruno que, ao mesmo tempo em que Sandro criava a sua “Bruxa com asas”, dizia não conseguir fazer a sua bruxa. Após receber mais um pedaço de argila diz:

Bruno: - Eu tô fazendo uma bruxa sentada!

Ao dizer isso, Bruno tinha a sua pequena esfera que havia feito em argila e modelava uma pequena parte de argila em forma de cilindro, ou como as crianças dizem, uma “cobra”.

Bruno (com camiseta azul escuro, na extrema direita da fotografia) no início da criação da sua bruxa.
Fotograma: ARO, 2006.

Bruno: - Eu tô fazendo uma bruxa sentada!

Quando o cilindro parece pronto para Bruno, ele o coloca sobre a mesa, curvando-o ao meio e temos aí a forma com a qual ele irá buscar estruturar toda a sua escultura. Como percebe que sua estrutura era frágil, pendia para os lados, recomeça a fazer o cilindro, só que agora colocando mais argila, a fim de obter um cilindro mais espesso. Mesmo assim, volta a dizer que não consegue fazer. Neste momento, lembro que em outra ocasião ele já havia visto imagens do trabalho do escultor gaúcho Francisco Stockinger, das quais me pareceu oportuno lembrá-lo, pois sua base em forma de cilindro se aproximava das formas de Stockinger²⁹⁹. Após folhear todo o livro e ver as imagens, Bruno retorna às páginas iniciais e diz: - “Vou fazer um banco igual a esse”!

Bruno observando as imagens das obras do escultor Stockinger, em particular, um conjunto de esculturas no qual há quatro esculturas com a representação humana em posição sentada.

²⁹⁹ Não apresentei imagens das esculturas de bruxas feitas por Cascaes porque, entre as que eu possuía, não havia nenhuma na posição que Bruno desejava e, como indiquei no texto, as esculturas de Stockinger, mesmo sendo criadas em outra materialidade (bronze), se aproximavam em muito da forma que Bruno havia dado à argila naquele momento do seu trabalho. As imagens a que Bruno teve acesso compõem o catálogo da exposição das esculturas de Stockinger em Porto Alegre (1999).

Obra: Série Gábirus, 1986. (bronze, várias alturas)
 Imagem disponível em: Stockinger -
 Catálogo de Exposição / Porto
 Alegre, 1999, p.19.

A argila do Bruno estava muito seca e ele começou a ter dificuldades em moldá-la; busquei umedecer a argila, porém a solução foi pegar um bloco novo de barro, o que obrigou Bruno recomeçar o trabalho.. Com a mesma técnica – a de juntar as partes com pequenos pedaços de palitos - Bruno refaz o banco.

Quando consegue uma forma que lhe satisfaz, coloca a peça na palma da mão e sai pela sala dizendo: - “Olha o meu banco, olha o meu banquinho saindo”! Ao retornar à mesa de trabalho, ajudo Bruno a fixar melhor os pés do banco e novamente me afasto. Ele recomeça a trabalhar, colocando mais dois pés do banco, fixando-os agora sem o meu auxílio. Passado algum tempo, retorno junto a Bruno e peço para ver o seu banco “em pé”. Juntos, observamos que em alguns pontos da estrutura o palito fica exposto. Sugiro que Bruno os cubra com argila. Ao mesmo tempo, ele já **possui a sua bruxa deitada na mesa de trabalho. Toda a peça é feita na horizontal, como as suas demais esculturas de bruxas.** O interessante é quando Bruno coloca as pernas da bruxa: **ele faz duas “cobras”, as une ao corpo e mais ou menos na metade destas as dobra para o alto.**

A bruxa de Bruno
 criada na horizontal
 Fotograma: ARO,
 2006.

Bruno preparando o chapéu da bruxa que depois será unido a cabeça da bruxa.

A perna esquerda da bruxa, com a parte inferior dobrada na altura dos joelhos, o que confere à escultura da bruxa a posição mais adequada para posicioná-la “sentada” sobre o banco.

Fotograma: ARO, 2006.

Porém ao colocar a bruxa sobre o banco, a estrutura toda cai. Neste momento intervenho novamente, pois uma das questões era o tipo de pressão que Bruno fez sobre o banco, fazendo-o cair, pois a argila ainda estava úmida. Ele endireitou o banco e recomeçou, só que agora colocou primeiro as pernas e o corpo da bruxa sobre o banco e depois a cabeça com o chapéu – eu o ajudava, segurando o banco.

Após a colocação da bruxa no banco, Bruno, com a ponta de um dos palitos, cria os traços da face da bruxa: olhos, nariz e boca, mas ao terminar toda a estrutura cai novamente.

A escultura “Bruxa sentada no banco” cai novamente sobre a mesa de trabalho.

Fotograma: ARO, 2006.

Bruno imediatamente recomeça a construção, pois agora já sabe os “passos” que deve seguir. O importante neste momento foi que, **ao colocar o chapéu na da bruxa e constatar que a escultura como um todo pendia para um dos lados, subitamente passou a retirar alguns centímetros de argila do alto do chapéu, controlando desta forma as proporções entre altura e base de sustentação.**

Bruno retirando partes do chapéu da bruxa para criar o equilíbrio na estrutura.

Fotograma: ARO, 2006.

Ao fazer isso ia dizendo baixinho: -“Tira um pedacinho do chapéu, um pedacinho de chapéu e...tá pronta”!

A escultura “Bruxa sentada no banco”, já finalizada
por Bruno
Fotograma: ARO, 2006.

Escultura: “Bruxa sentada no banco”
Autor: Bruno
Fotografias: ARO, 2006.
Obs. A última fotografia mostra a escultura com a argila já seca (processo natural) com uma das “pernas da bruxa” quebrou quando Bruno brincava com ela pela creche junto com seus amigos.

O processo de criação de esculturas que acabei de apresentar permite observar que, com apenas algumas instruções e materiais adequados, **as crianças conseguem criar**

esculturas mais complexas em relação às que faziam até então, sem contudo, deixar de empregar a forma mais simples de criar com a argila: modelar pequenos pedaços e juntá-los. No entanto, durante todo o processo, **Bruno colocou em movimento sua imaginação, testou, experimentou e renovou seus conhecimentos sobre equilíbrio ⇔ peso ⇔ altura ⇔ simetria**. Aqui, analisei apenas duas esculturas, mas percebi no conjunto do trabalho que todas as crianças experimentaram o emprego dos palitos e da argila ao mesmo tempo. Elizabeth, por exemplo, incorporou até mesmo pequenos pedaços de isopor na sua escultura e também teve que lidar com as suas questões de equilíbrio ⇔ peso ⇔ altura ⇔ simetria, enfrentadas por Bruno.

Crianças apanhando as suas esculturas de bruxas, boitatás e caldeirões na estante onde ficavam expostas para a secagem natural da argila, colocada num dos cantos do refeitório da creche.
Fotograma: ARO, 2006.

Se pensarmos que esta **foi a primeira vez que as crianças empregaram a técnica e observarmos as esculturas que criaram, teremos um pequeno indicativo do que elas poderiam fazer se tivessem uma prática constante na linguagem da escultura**. Soma-se a este fato os novos enredos (o universo bruxólico de Cascaes) e a reflexão sobre as criações (conversas no grupo) sobre as suas esculturas. Se processos como esses fizessem parte do cotidiano da educação infantil, acredito que não somente veríamos “bruxas ganhando asas” e “bancos para sentar”, como veríamos “as asas da imaginação” das crianças sendo expressas na linguagem da escultura, sendo ao mesmo tempo impulsionadas a vôos cada vez mais altos.

1.3.2. Como nasceram as esculturas de boitatás?

“uma nasceu com asa de folha de árvore
e outra
com “asa azul”, azul como a cor do céu”³⁰⁰!

³⁰⁰ Esta frase é uma das tantas explicações que as crianças deram para os(as) professores(as) da creche e familiares sobre como haviam criado as esculturas. Atribuo o emprego do verbo “nascer” nas explicações das crianças, à ocasião em que lhes contei a história da “família do Boitatá” criada por Cascaes, na qual a “Vacatátá” também espera por um “bebê” ou uma “bebea” (CASCAES *apud* ESPADA, 1997, p.37).

Um dos dados interessantes da pesquisa de Espada (1997,p.29) sobre a temática do Boitatá na obra de Cascaes é a de que “**não há esculturas de boitatás**. Além dos escritos, Franklin Cascaes desenvolveu o tema exclusivamente através do desenho” (idem). Outro dado é que nem sempre o Boitatá é representado como um ser assustador, veja-se por exemplo o caso do “Boitatá Tranqüilo”, cujo próprio nome evoca uma dimensão menos assustadora deste ser fantástico (idem,p.41). Para Cascaes, esclarece Espada (ibidem, p.20) a mitologia era “uma forma do ser humano esquecer suas angústias existenciais, o boitatá era um mito que não devia morrer no imaginário da Ilha de Santa Catarina”.

Obra: “Bitatá”-desenho (nanquim sobre papel)

Autor: Franklin Cascaes

Imagem: reprodução do catálogo do Catálogo da Exposição “O universo bruxólico de Franklin Cascaes” (2003), SESC. Imagem também disponível em: <http://www.sesc-sc.com.br/cultural/?c=projeto&p=21>

Como mencionei no subtítulo anterior, na série de desenhos sobre o Boitatá, Cascaes cria algumas partes deste ser fantástico inspirado na fauna e na flora da Ilha, como também é possível encontrar no conjunto de seus desenhos “novos seres que são uma combinação de bruxas, animais e pedras” (ESPADA, 1997, p.46). Propus às crianças, no nosso ritual de

diálogos antes de começar um novo trabalho, que revíssemos os desenhos de Cascaes, pois eu tinha outras histórias a lhes contar. Ao rever as imagens do catálogo da exposição sobre “o universo bruxólico” criado pelo artista, fui chamando a atenção das crianças para o cenário no qual os boitatás apareciam, em particular, o “Bitatá (Bita-cabra; tatáfogo)”, em que o ser se encontra sobre uma famosa pedra das nossas praias.

Sobre a pedra da feiticeira do Morro das Pedras da Ilha de S. Catarina. Ela contempla com muito espanto bitataniano as escavações que o homem está fazendo nas margens da Lagoa do Piri (do pery, o junco), como também na praia belíssima do Morro das Pedras. Ela acha sem fundamento social aquelas cercas de arame farpado no Porto Velho da lagoa do Peri, que impedem a passagem de visitantes à mesma lagoa. Este caminho é antigüíssimo, o Porto Velho, por onde antigamente se escoou com canoas, cargueiros e carros de boi os mantimentos produzidos pelos colonos que se colocaram em volta da margem da Peri” (CASCAES, 1970 apud SESC, 2003, p.10)³⁰¹.

³⁰¹ Nesta pequena história, fica evidente a preocupação do artista com as modificações culturais e geográficas que a Ilha sofria. “Sua obra reflete a posição que tomava contra as mudanças culturais e sua própria revolta contra a destruição das belezas naturais da Ilha de Santa Catarina. Franklin Cascaes acreditava que o artista era aquele ser dotado da missão de “salvar” a natureza, a cultura popular, as tradições e o respeito pelos bens religiosos. Achava, por isso, que sua função era de porta-voz da necessidade de preservar essas tradições” (ESPADA, 1997, p.16).

A menção da existência de uma “pedra da feiticeira” e de boitatás que voam sobre a Lagoa do Peri entusiasmou as crianças. Tal interesse permitiu que eu lhes falasse dos encontros amorosos entre as bruxas e boitatás pelas praias e pedras da Ilha, contadas pelos pescadores e moradores antigos da Ilha e registradas por Cascaes.

No morro das Pedras do Pântano do Sul entre negras pedras cobertas de mariscos, banhadas pelas ondas acarneiradas formadas por um mar de água azul veronese, mora uma pedra alta conhecida como a Pedra da Feiticeira. Ali também havia encontros fátuos amorosos entre boitatás, bruxas e feiticeiras (ARAÚJO, 1978, p.16).

A coleta de folhas de árvores, gravetos, pedrinhas que depois as crianças utilizaram como instrumentos para esculpir ou os incorporam em suas esculturas.
Fotografias: ARO, 2006

Como havíamos assistido, na tarde anterior, o vídeo³⁰² no qual as crianças puderam ver algumas cenas de Cascaes criando as suas esculturas e, para tal, empregando elementos da natureza, sugeri que as crianças também experimentassem empregar, agregar elementos natureza na criação das esculturas. Estes elementos da natureza poderiam ser buscados no parque da creche ou mesmo recolhidos por elas em casa, na rua e trazidos à instituição. A idéia animou o grupo, pois imediatamente começaram a falar sobre o que empregariam e onde apanhariam tais materiais. Um dos pontos facilitadores desse processo foi o fato das crianças poderem ir até o parque livremente – saindo e entrarem do refeitório –, coletarem os elementos da natureza e, se por acaso no meio do trabalho elas sentissem a necessidade de outros elementos ou do mesmo, porém de tamanho diverso, retornar ao parque. Também deixei sempre à disposição das crianças uma caixa com materiais industrializados: restos de fantasias e adereços carnavalescos (material que recolhi das fantasias de carnaval usadas pelos componentes das escolas de samba da Ilha) palitos de churrasco e mesmo algumas estecas³⁰³.

Na tarde seguinte retomamos o trabalho de criação de esculturas com o material recolhido. Quando as crianças já haviam começado suas esculturas usando pauzinhos, estecas, amassando, socando os blocos de argila com as mãos, Sandro solicita a

³⁰² Outro ritual pedagógico construído com as crianças, que teve seu início ao trabalharmos as questões do carnaval.

³⁰³ Como as crianças já tinham trabalhado com estas ferramentas na oficina do MASC, busquei deixar permanentemente estas a disposição das crianças, com a finalidade de irem descobrindo e se apropriando das possíveis formas de seu emprego ao logo dos nossos encontros.

permissão para voltar ao parque, pois lhe faltava “*uma coisa*”. Minutos depois, retorna a mesa de trabalho com aproximadamente uma dezena de grandes folhas de árvore nas mãos e as começa distribuir sobre a base de argila que já havia deixado pronta antes de sair da sala. Enquanto fixa as folhas sobre a argila, diz estar realizando uma magia!

Bruno colocando folhas de árvore sobre a escultura que estava criando.
Fotografias: ARO, 2006

A idéia de Bruno agradou outras crianças que também solicitaram para irem ao parque apanhar folhas de árvore. Assim, saímos todos para o parque, no entanto, enquanto estamos a recolher as folhas, Bruna retorna à mesa de trabalho e cria um boitatá com uma forma simples, meio oval, construída na argila, mas com asas, asas de folhas de árvore. Um boitatá que, mais tarde, carregado na palma de uma de suas mãos de Bruna, “*voa*” e “*dá medo*” a toda creche.

Obra: “Boitatá com asas”
Autor: Bruna
Fotograma: ARO, 2006

A **expressão facial de Bruna**, captada no fotograma acima, **indica a sua satisfação na solução que encontrou para a sua escultura**. Quando **movimentava a escultura no sentido alto ⇔ baixo**, as folhas de moviam acompanhando a direção indicada, criando um **movimento muito similar a das asas de um pássaro**, tal deveria ser a de um ser **mitológico que voa**. Como não acompanhei a criação desta escultura – pois estava com as demais crianças no parque recolhendo folhas de árvore -, não sei dizer se Bruna experimentou diferentes folhas de árvore ou não, a fim de encontrar as que melhor atendiam aos seus objetivos: dar asas ao seu boitatá. Outro ponto interessante na

escultura Bruna são **os olhos** do boitatá: **dois furos precisos**, feitos com pauzinhos, logo acima do posicionamento das asas.

Obra: “Boitatá com asas” Autor: Bruna Fotografia: ARO, 2006

Golomb (2004, p.78) coloca que, quando as crianças possuem pouca experiência no trabalho com a argila – como é o caso das crianças que participaram desta investigação -, bem como a “ausência de conhecimentos das tradições culturais e dos métodos frequentemente empregados neste meio expressivo é normal encontrar, no início, construções preferencialmente primitivas” (idem). Ou seja, as esculturas infantis “tendem a simplicidade e a economia das formas” (ibidem). **O boitatá de Bruna é um exemplo desta “simplicidade das formas”, o que não significa dizer que não é expressivo e muito menos que não tenha um forte conteúdo imaginativo e cultural.** Acredito também que, nesse “colher” folhas de árvores para uni-las ao barro e criar sua escultura, Bruna – assim como as demais crianças – olhou para as folhas de árvore com aquela “dupla visão” de nos fala Brann (1991, p.776)³⁰⁴, com a qual vemos um objeto e ao mesmo tempo um outro – como uma sobreposição de transparências (idem, p.777). **Assim, num só tempo&espaço, Bruna juntava ao barro as folhas das árvores e as asas de um boitatá.**

Diário de campo (escrito): 12 de Maio de 2006.

*Enquanto Sandro ia criando o seu Boitatá a partir de **um único bloco de argila**, foi descobrindo como usar os estecas para, por exemplo, cavar e cortar pedaços mais densos e grandes de argila. O interessante nesta sua escultura é que toda a superfície é trabalhada, com arranhões, pequenos e médios buracos, amontoados de argila sobrepostos sendo que cada um desses “detalhes” correspondem a uma das “aventuras” do Boitatá ao longo da sua criação. Ou seja, Sandro foi criando e narrando uma história de Boitatá ao esculpir o bloco argila, perfurá-lo, amassá-lo. Assim, o seu Boitatá foi perseguido por “Caçadores de Boitatás” e levou vários tiros (os diversos furos na argila), foi amarrado com cordas da igreja que deixou riscos no seu “corpo”. Para espantar os caçadores ele gritava e soltava fogo o que “obrigou” Sandro a criá-lo com “uma boca grande e bem aberta”. Como ele voava à noite, recebeu olhos bem grandes (esferas de argila, colocadas em duas*

³⁰⁴ Este conceito foi explicado no primeiro Capítulo I da tese.

concavidades no alto da peça). Por fim, uma das meninas que acompanhou o processo de criação de Sandro e simultaneamente as “aventuras” desse Boitatá, lhe indaga sobre as asas, pois com asas grandes, segundo ela, ele voaria alto e ninguém conseguiria pegá-lo. Sandro sai à procura de folhas de árvores para fazer as asas sugeridas pela amiga. Ao ver esse movimento, ofereci à ele algumas penas de pato coloridas artificialmente empregadas nas fantasias de carnaval. Assim que ele viu as penas disse: - **“Eba, penas azuis para o Boitatá! Vou fazer um Boitatá de asa azul... e ele voa no céu e ninguém vê ele”**. Sua fala pareceu indicar uma possível confusão dos caçadores (e nossa) entre o azul do céu e o das asas do Boitatá.

Obra: **“Boitatá de asa azul”**

Autor: Sandro

Fotografia: ARO, 2006

Indicando que os mitos são vivos “e se transformam através dos tempos, Franklin Cascaes, criou também grupos de desenhos relacionados com os problemas políticos nacionais e internacionais” (ESPADA, 1997, p.24). Questões associados “a bomba atômica”, a “Guerra fria”, “a viagem do homem à lua” (idem, p.25), também se fazem presente em seus desenhos sendo que, “em muitos desses trabalhos, o artista envia seres para o espaço com a função de comunicar aos deuses os problemas da humanidade e lhes pedir ajuda” (ibidem, p.24). Porém, no estudo apresentado por Espada, não encontrei nenhuma indicativa de existir, entre os desenhos de Cascaes, “caçadores de Boitatás” com armas de fogo que investiam e atingiam diretamente este ser fantástico. Assim, **é possível indagar se estaria neste dado – marcas de armas de fogo presente na escultura de Sandro -, um ponto de atualização do mito ao contexto histórico-social em que ele vive, ou melhor, em que nós vivemos.**

Bruno, assim como muitas outras crianças, mora num dos morros que compõem o bairro Agrônômica, fazendo divisa com o morro da penitenciária, locais onde a violência cresce a cada dia. Infelizmente, não é raro ver, sobrevoando a região, helicópteros da polícia com soldados armados nas portas; ver nos noticiários da TV, policiais fortemente armados subindo o morro e enfrentando a tiros traficantes também armados e, no meio de tudo isso: crianças, jovens e adultos que lutam cotidianamente pela construção de uma realidade social mais humana. Hoje, neste contexto, o enfrentamento entre sujeitos com as armas de fogo, bem como o registro de mortes por armas de fogo, é muito maior e

constante na Ilha de Santa Catarina (no Brasil, no mundo) do que nos anos em que Cascaes desenhava seus Boitatás.

Como coloca Espada (1997, p. 25), não é o autor que recria sozinho o mito, “é característica do próprio mito se transformar em cada atualização”. “Através da atualização o mito se adapta às transformações sociais e, assim, se mantém vivo” (idem, p.26). Para Eliade (2006, p.128), “os mitos registrados são sempre modificações mais ou menos sensíveis de um texto preexistente”. **Na escultura e narrativa de Sandro a corda do sino da igreja não mais afugenta o Boitatá, agora o fere, deixa marcas profundas no seu corpo, balas (de todos os calibres) o perfuram.** Como os mitos servem de referência para as condutas e relações sociais, permitindo que a comunidade compreenda a sua realidade (ELIADE, 2006), as mudanças nas atualizações não são bruscas, pois se o fossem, causariam apenas o estranhamento (ESPADA, 1997, p. 26). **Assim, as simples, porém complexas marcas corporais criadas por Sandro na escultura do Boitatá, parecem, sim, ser traços de uma atualização do mito.**

Mas é também, na própria criação do corpo deste ser fantástico que Sandro encontra um modo para seu boitatá continuar a viver, a voar. Diante de tanta violência, o Boitatá ganha asas azuis: azul da cor do céu! E, como numa brincadeira de esconde-esconde, “como uma menina toda vestida de cor-de-rosa e que entra na casa cor-de-rosa some”³⁰⁵, **asas azuis num céu azul não seriam percebidas e os caçadores de Boitatás não o identificariam. Assim, o Boitatá poderia voar livremente pela imensidão azul do céu da Ilha de Santa Catarina.**

Para Munari “a cultura popular é uma contínua manifestação de fantasia, de criatividade e de invenção. Os valores objetivos desta atividade são acumulados naquilo que se costuma chamar de tradição, técnica, artístico ou como queiram chamar. E continuamente, estes valores são colocados à prova por outros atos de fantasia e de criatividade e assim, substituídos quando se demonstram superados” (2007, p.37). Desta forma, diz o autor, “a tradição é a soma de uma contínua mutação dos valores objetivos, úteis” à comunidade (ibidem). “Repetir banalmente um valor, sem fantasia, significa não continuar a tradição, mas interrompê-la, fazê-la morrer. A tradição é a soma dos valores objetivos da coletividade e a coletividade deve continuamente renovar-se se não deseja morrer” (MUNARI, 2007, p.37). Assim, acredito que a escultura de Sandro (como as das demais crianças) continua a repetir valores da cultura dos ilhéus, mas não de forma

³⁰⁵ Relembro aqui o mesmo tipo de associação que fez um menino durante a Bienal do Mercosul (PORTO ALEGRE, 2005), referindo-se a obra “Ilusão” da artista boliviana Raquel Schwartz e que trabalhei no Capítulo II da tese.

banal. Elas são plenas de significados e são apresentadas como configurações da imaginação, das experiências das crianças. Ao fazerem isso, as crianças estão renovando esta cultura. Assim, não apenas a cultura ilhoa está a constituir Sandro, mas também ele está a (re)construir essa cultura.

A questão da introdução de novos elementos na narrativa deste mito e que são expressos nas esculturas infantis, pode também ser analisada pelo viés da transposição de linguagens. Ao criar os boitatás, Cascaes trabalhou com a transposição de um conteúdo expresso na linguagem oral – histórias narradas pelos açorianos – para a linguagem do desenho (ESPADA, 1997, p.48). As histórias contadas, por sua vez, baseavam-se em visões – concretas ou imaginárias. Sabendo que cada linguagem contém as suas características, seus códigos específicos além de todos os processos imaginativos pessoais e ou coletivos que estão envolvidos num processo de criação, é inevitável o aparecimento de novas configurações..

[...] a intenção de Cascaes ao transformar a tradição oral em expressão plástica era preservar os ensinamentos do passado da cultura ilhéu³⁰⁶. Como consequência desta transposição de linguagens, o conteúdo modificava-se através da mudança de forma e de suporte da informação, além do acréscimo da subjetividade do artista (Idem, p.16).

As crianças, também trabalharam com a transposição de linguagens, pois tiveram acesso aos **desenhos de Cascaes** (reproduções) e **as histórias de boitatás** e, com toda essa bagagem artístico-cultural e imaginação, **recontaram o mito do boitatá na linguagem da escultura**. Um fato de grande importância quando, como observou Espada (1997), não há, no trabalho deste artista, esculturas de boitatás! **Assim, as crianças, com todo jogo lúdico, experimentação e imaginação presentes nas suas criações escultóricas, não estão deixando que este mito caia nos domínios do “Príncipe do Silêncio”³⁰⁷, que desapareça da Ilha.**

³⁰⁶ Escrita do autor “ilhéu”.

³⁰⁷ No início deste Capítulo (p.) falei sobre o “Príncipe do Silêncio”, personagem da história “Haroun e o Mar de Histórias” escrita por Salman Rushdie (1998).

3.3. Cores e “pó mágico” de bruxa: imagens das crianças colorindo, renovando os seus universos escultóricos.

Ao final do processo de criação das esculturas de bruxas, boitatás e caldeirões de argila, as crianças, tal qual em percursos anteriores – o da criação das “estátuas–deusas”, por exemplo -, também manifestaram o desejo de pintarem as suas esculturas. Certamente, a pintura é uma parte importante deste processo, como coloca Richter (2004, p.50) ela “permite, a quem pinta, viver de muito perto a experiência do mundo pela luz para participar, com todo o seu ser, do nascimento incessantemente renovado de um universo”. **Acredito que o estudo mais aprofundado deste processo, poderia revelar muitas outras indicativas sobre os significados que as cores e o próprio processo de pintura assumem para as crianças dentro deste contexto cultural e escultórico**³⁰⁸. Porém, como o foco principal deste texto não é o processo de pintura, optei aqui por não deter-me na análise desta experiência das crianças, o que não significa dizer que ela está em segundo plano para as crianças ou para mim. Defendo também que não seja possível, para uma posterior análise do produto final das crianças, não nos atermos ao estudo deste processo entre as crianças. Isto porque, **para mim, uma escultura infantil só está pronta, acabada, quando a criança autora assim o diz. Ou seja, se as crianças indicam a necessidade de colori-la, a escultura ainda não está terminada.**

Assim, ao apresentar as crianças colorindo suas esculturas através das fotografias, mas sem analisá-las, limito as possibilidades de compreensão da escultura final das crianças, mas ofereço ao(a) leitor(a), uma possibilidade de visualizar e acompanhar o percurso da investigação e de criação neste grupo de crianças.

Diário de campo (escrito): 05 de Junho de 2006.

Neste nosso ritual de colorir as esculturas, disponibilizei às crianças não somente tinta guache, mas também cola colorida de diversas cores e gliter. Esta foi a primeira experiência das crianças com o gliter associado ao trabalho com tintas, no mesmo espaço&tempo. Desta forma, os modos como as crianças usaram e empregaram o gliter foram mesmo os de quem se coloca a experimentar e

³⁰⁸ Richter (2004, p.48) fala do quanto a questão da cor, nos contextos da educação infantil, se faz ausente nas propostas pedagógicas ali construídas. O papel da cor na educação, segundo a autora, “é sempre minimizado e omitido como meio ordenador de sensações, da memória, do espaço, permitindo sínteses interpretativas. A cor constitui o elemento primal de qualquer elaboração pictórica [...]”.

descobrir o material; verificar os seus efeitos sobre cada escultura ou sobre cada cor usada para colorir-las. Desta forma as crianças colocaram glitter sobre quase todas as esculturas. O processo foi justificado por Bruna como sendo o glitter “o pó mágico brilhoso das bruxas”, por isso precisavam colocá-lo sobre todas as esculturas. Já Elizabeth encontrou algumas pedras de restos das fantasias de carnaval na caixa onde estavam as tintas e acabou por incorporá-las a sua escultura intitulada “Prato de Bruxa”.

Crianças colorindo as suas esculturas com guache e cola colorida, tendo a possibilidade de inventar novas cores e experimentar seus efeitos sobre a argila seca.

Fotografias: ARO, 2006

Crianças experimentando o glitter sobre as esculturas coloridas.

Descobrimo e empregando o “pó mágico brilhoso de bruxa”, como disse Bruna.

Fotografias: ARO, 2006

Acima, Elizabeth colorindo a sua escultura “Prato de Bruxa” e colocando as pedras de restos de fantasias carnavalescas sobre a mesma. Ao lado, à esquerda, a autora segurando a escultura, agora finalizada.

Fotografias: ARO, 2006

Ao lado, o último registro fotográfico da escultura “Bruxa Bailarina” de Bruno.

Fotografias: ARO, 2006

1.4. “Entre, a obra está aberta”: pedras e outros presentes de Amélia Toledo

Em minha última proposta junto às crianças, tive a possibilidade de trabalhar a linguagem da escultura a partir das obras da artista paulistana Amélia Toledo (1926-)³⁰⁹,

³⁰⁹ Amélia Amorim Toledo nasceu em [São Paulo – SP](#) no ano de 1926. Frequentou o ateliê de Anita Malfatti, em São Paulo no fim da década de 30. De 1943 a 1947 estuda desenho, pintura e modelagem com Yoshiya Takaoka e, em 1948, com Waldemar da Costa. Trabalha com desenho de projetos no escritório de Vilanova Artigas, de 1943 a 1948. Em 1958, em [Londres](#), frequenta a London County Council Central School of Arts and Crafts. De volta para o Brasil em 1961, estuda gravura em metal com João Luís Chaves, no Estúdio Gravura.

que inaugurou sua primeira exposição na Ilha, junto ao Museu de Arte de Santa Catarina (MASC), em maio de 2006. A exposição foi recebida como um instigante “presente” para esta investigação e para as crianças, pois ao iniciar esta pesquisa, eu não tinha idéia de que a exposição seria realizada, e muito menos que isso aconteceria na época do trabalho de campo. A partir do diálogo já iniciado com os (as) arte-educadores(as) do Núcleo de Arte Educação (NAE) do MASC em 2005³¹⁰, organizei mais uma visita das crianças ao museu. Na exposição “*Entre, a obra esta aberta*”, vislumbrei a possibilidade de as crianças, mais uma vez, terem uma experiência intensa com a escultura contemporânea, verem materiais e obras ainda desconhecidas por elas, como as realizadas em chapas de aço inox; de participarem do jogo lúdico das obras expostas; de se depararem “com reflexos, fusões e inversões” (BELLUZZO, 2008, s\p.); de poderem ver outros modos de trabalhar com o telúrico (areia, conchas do mar, cacos de caramujo, cascas de ostras, pedras de diversas cores e tamanhos); de sentirem as texturas e escutarem as sonoridades que se fazem presentes no trabalho desta artista.

A obra de Amelia Toledo, como coloca Farias (2004, p.22), tem como ponto de poética a combinação de processos diversificados, a celebração de seus gestos e seu próprio corpo, convidando o público, de forma insistente, “para que a toque, para que se aconchegue e, em alguns casos, para dormir e, quem sabe, até sonhar” (idem).

Sem se incomodar com isso ou aquilo pertencer ou não à arte, corresponder à idéia de contribuir para renovar a experiência do mundo, o projeto artístico de Amelia Toledo debruça-se em questões essenciais; questões, dir-se-ia, demasiado conhecidas, mas que ela demonstra como férteis produtoras de maravilhamento (FARIAS, 2004, p.22).

As crianças foram convidadas a “entrar” na exposição com o acompanhamento dos(as) arte-educadores(as) do MASC durante uma manhã e, nas horas em que este

Nesse ano, recebe o prêmio melhor jóia moderna, no concurso H. Stern. Obtém em 1964 o título de mestre pela Universidade de Brasília, concedido por “reconhecido saber”. Lecionada na Sociedade Nacional de Belas Artes, em Portugal, de 1966 a 1967; na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Mackenzie, de 1967 a 1968; na Faculdade Armando Álvares Penteado, de 1968 a 1974, e na Escola de Desenho Industrial, no Rio de Janeiro. Em 1990, desenvolve projeto de criação co-apoio da Bolsa Vitae de Artes. Nos anos 90, cria Tria Design, empresa de projetos que reedita as toalhas de jogos americanos moving fields. De 1996 a 1998 realiza o projeto cromático de acabamento da Estação Arco Verde do **Metrô** do Rio de Janeiro, obra premiada pelo Instituto de Arquitetos do Brasil. Em 1999, executa a obra Caleidoscópio, na Estação **Brás** do Metrô de São Paulo. Nesse ano, a Galeria de Arte do Sesi realiza retrospectiva da sua obra. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br>

³¹⁰ Refiro-me aqui ao “Projeto Ciranda: ciranda de formas, texturas, olhares e histórias – as crianças e as esculturas do MASC” desenvolvido em parceria com o Núcleo de Arte Educação do MASC em 2005, o qual apresentei no Capítulo III deste texto.

grupo de crianças permaneceu no espaço expositivo nenhum outro grupo infantil estava presente, o que possibilitou uma boa circulação das crianças entre as obras e também facilitou o trabalho dos profissionais³¹¹. O convite feito pelos(as) arte-educadores(as) contou com a apresentação inicial de uma personagem (boneco manipulado) criada pelos(as) arte-educadores(as), que fez as crianças recordarem, falarem sobre as esculturas vistas no MASC na primeira vez em que ali tinham estado. Em seguida convidaram as crianças a experimentarem naquela manhã, as obras de Amelia Toledo.

As crianças sendo recepcionadas pelas arte-educadoras Christiane e Márcia e pela personagem Rosinha antes de entrarem no espaço expositivo das obras de Amelia Toledo (A. T.)
Fotografias: ARO, 2006.

A exposição de Amélia montada no MASC contou com 54 obras, distribuídas em 6 salas, sendo todas elas visitadas pelas crianças. Algumas obras parecem ter captado a curiosidade das crianças de modo mais intenso³¹², ao mesmo tempo que exigiram delas um tempo mais prolongado de fruição durante o qual, os processos imaginativos desencadeados pelas texturas, dimensões, composição, materialidade, cores, sonoridades das obras foram expressos com entusiasmo, não apenas em gestos, mas também verbalmente.

Definitivamente, Amélia nega a tradicional separação entre sujeito e objeto, revelando a obra como interior, identificada com o profundo do artista, passível de apropriação simbólica, irreduzível à exterioridade. O artista atua no espaço entre o observador e a obra, provocando a participação lúdica, iludindo o olhar com respeito aos limites interiores e exteriores. O fruidor desloca-se, manipula, depara-se com reflexos, fusões e inversões (BELLUZZO, 2008, s/p).

A exposição “*Entre, a obra está aberta*” traz como marca indelével a questão da “modalidade [diversa e aberta] de experiência que cada trabalho favorece” ao público

³¹¹ Trago esta informação porque a exposição de Amélia Toledo no MASC foi um recorde de público (adulto e infantil), e a solicitação de visitas por grupos escolares com o acompanhamento dos monitores – especialmente contratados para esta exposição-, bem como dos(as) arte-educadores(as) do MASC, foi intensa ao longo de todo período expositivo.

³¹² Os(as) arte-educadores(as) conduziram as crianças pelo percurso expositivo, *porém a fruição por um tempo mais prolongado desta ou daquela obra foi uma decisão das crianças.*

(FARIAS, 2004, p,195). Assim, apresento a seguir, **algumas das experiências das crianças com as obras de Amelia Toledo**, buscando evidenciar as suas falas, gestos e descobertas. A seqüência das imagens no texto procura seguir a localização das obras dentro da expografia da exposição no MASC.

Começo pelas obras da primeira sala, onde as que mais chamaram a atenção das crianças foram as construídas em aço inox. De acordo com as reações das crianças, o fascínio estava em poderem se ver refletidas nas obras. Um reflexo que ora espedaçava, ora multiplicava as imagens, como no caso da obra “*Mundo de Espelhos*”.

*Diário de campo. 17 de Maio de 2006.
(descrição do vídeo)*

As crianças, acompanhadas pelos(as) arte-educadores(as) se aproximarem da obra “Mundo de Espelhos”. Elizabeth, ao escutar as instruções para que não colocassem as mãos, pois poderiam se cortar, fala:

Elizabeth: - É de vidro.

Márcia (arte-educadora): O que vocês estão vendo aqui?

Bruno: - Aqui, parece um prédio.

Sandro [observando a obra e explicando aos colegas]: - Eu sei como eles montam...eles rasgam[referindo-se aos cortes feitos nas chapas inox, que possibilitam que estas fossem encaixadas umas nas outras].

As crianças passam a fazer caretas em frente à obra e permanecem neste jogo por alguns instantes. Elas também fazem comparações com brinquedos que possuem na creche e que lhes possibilitam encaixarem as peças. Márcia, percebendo o interesse das crianças pelo jogo de reflexos produzidos pelas obras e pela incidência da luz, propõe que as crianças observem as obras “Espaço Elástico”.

<p>Crianças interagindo com a obra “Mundo de Espelho” de A. T. exposta no MASC, Florianópolis. Fotogramas: Pool, 2006</p>

Sobre a obra “Espaço Elástico” colocada suspensa num dos ângulos da sala, Bruno observa que ela faz uma “sombra”, ou seja, uma grande sombra que pode ser vista na parede! Novamente as crianças começam a discutir sobre a materialidade com a qual ela é feita.

Crianças interagindo com a obra “Espaço-Elástico” de A. T. e suspensa num dos ângulos da sala do MASC, Florianópolis.
Fotogramas: Pool, 2006

Elizabeth: É de vidro!

Luiza: - É de espelho! [Luiza diz, como que corrigindo a fala anterior da amiga].

Márcia buscou ajudar as crianças a identificarem de que material a obra era feita, fazendo-as lembrar de objetos de uso cotidiano, em que elas podiam também se ver refletidas. Assim, em seguida, as crianças começam a falar de garfos, facas e colheres. E começam a perceber as semelhanças entre estas materialidades, aque ali são apresentadas e trabalhadas de modo muito diverso. Na exploração de outra peça, também chamada “Espaço Elástico”, mas exposta sobre uma bancada, Elizabeth investiga até mesmo o que está “atrás da obra”, será que ali também há reflexos?³¹³

Elizabeth, explorando todos os lados da obra “Espaço-Elástico” de A. T. exposta sobre uma bancada no MASC, Florianópolis.
Fotografia: ARO, 2006.

Ao olharem a obra “Glu-glu”, as crianças imediatamente a associaram com os “Instantes escultóricos” vividos por elas na creche com bolinhas de sabão. Sandro chama atenção de um arte-educador e passa a explicar como era possível fazer uma escultura

³¹³ O interesse das crianças pelos reflexos das esculturas feitas em aço inox se repete quando diante das obras: “Coluna de Horizonte”, “OM”, “Minas”, “Mina de Luz” e “Bambuí”.

com bolinhas de sabão. No entanto, as crianças não discutem o fato de esta obra ser constituída também pela “apreensão” das bolinhas de sabão.

Sandro contando como era possível criar um “instante escultórico”.

Fotogramas: Pool, 2006 (crianças interagindo com as obras da exposição “Entre, a obra está aberta” de A. T. no MASC, Florianópolis).

Obra: Glu-glu (1968)

Autor: Amelia Toledo

Imagem: catálogo da exposição “Entre a obra está aberta”. MASC, Florianópolis, 2006.

Sobre esta obra, Farias (2004, p.194) comenta que, vista a certa distância, “*Glu-glu*”, parece uma ampulheta. Das mais estranhas, é verdade, até porque a ampulheta para cumprir sua sina de reservatório de tempo encapsulado, exige simetria da forma que contém o líquido ou a areia”, o que não é o caso da obra. “Em vez de areia, percebemos que dentro existe água misturada com uma substância espumante, enfim, a receita caseira, base para a produção de bolhas de sabão com que à nossa infância brincávamos cercados de fascínio e expectativas. ‘*Glu-glu*’ transforma-se então em um brinquedo”. “*Glu-glu*” é uma das obras interativas de Amelia, que, porém, nesta exposição, foi exposta dentro de uma cuba de vidro³¹⁴ impedindo a manipulação pelo público. Ao prosseguirem no percurso expositivo, as crianças em seguida se depararam com a obra “*Bolas-Bolhas*”. Com esta obra, criada no mesmo ano de “*Glu-glu*” e que apresenta a mesma solução de água e substância espumante colocada agora, dentro de esferas plásticas transparentes, com as quais as crianças brincaram e se espantaram com as bolas de sabão gigantes que conseguiam criar ao interagirem com elas. “A resolução formal das *Bolas-Bolhas* amplia o leque de movimentos efetuados por quem manipula a obra, ao mesmo tempo em que estimula a criação de jogos coletivos entre os visitantes da exposição” (FARIAS, 2004, p.198). Nessa disposição do trabalho, “a consciência da matriz

³¹⁴ As crianças já haviam tido contato com esse modo expositivo de uma obra quando, no Museu Universitário (UFSC), foram conhecer a escultura “Bruxa chefe carregando o vaso de unto” criada por Cascaes.

lúdica, é ainda um aspecto determinante na disposição das peças no espaço expositivo” (idem). Assim, diferentemente da obra “*Glu-glu*” - exposta numa cuba de vidro -, as “*Bolas-Bolhas*” expostas no chão, num espaço circular determinado por uma mangueira transparente convidam o público de forma imediata “a ‘entrar’ neste espaço para desagregar a obra a brincar com ela” (ibidem).

Crianças interagindo com a obra
“Bolas-Bolhas” de A. T. na
exposição “Entre, a obra está aberta”
no MASC, Florianópolis.
Fotogramas: Pool, 2006

Diário de campo. 17 de Maio de 2006.

(descrição do vídeo)

Quando a arte-educadora solicita que as crianças prestem atenção ao que acontece com a obra “Medusa” quando esta é movimentada sobre a bancada em que estava exposta, Luiza diz:

Luiza: - Parece com uma cebola!

Alessandra: - Uma cebola? Por quê?

Luiza: - A casquinha da cebola!

Alessandra: Mmmm, a casquinha, e que cor é a casquinha da cebola?

Bruno: - É branca...

Luiza: - Não, é branca e roxa!

Luiza, no meio de tantas cores havia identificado a presença da cor roxa “da casquinha da cebola”. Ou muitas “cobrinhas” coloridas, como as crianças disseram.

Obra: Medusa (1969)

Autor: Amelia Toledo

A extrema esquerda, Luiza descobrindo a cor da casquinha de cebola na obra de Amelia Toledo. Ao lado, as demais crianças investigando os fluxos e as cores das “cobrinhas” que compunham a obra “Medusa”.

Fotogramas: Pool, 2006

Mais uma vez, as crianças reencontram a dimensão telúrica da Ilha de Santa Catarina. A incursão da artista na natureza marinha a partir da qual realiza obras como “*Periscópio*”, “*Gambiarra*”, “*Pocinhas de Estrela*”, da série “*Frutos do mar*”, permitiram que as crianças se defrontassem com outros modos de ver, sentir, escutar e organizar elementos da fauna marinha existentes também na Ilha.

Farias (2004), também fala das relações que podemos estabelecer entre o trabalho da artista e o jogo da criança com a natureza

Frações do mar agora se dispõem ao olhar como talismãs o fariam e também se oferecem ao contato das mãos que, ociosas, podem acariciá-los, sopesá-los e organizá-los com o mesmo interesse de uma criança entretida em seu jogo e esquecida do resto do mundo (FARIAS, 2004, p.89).

Essa vida longínqua e submarina colhida em meio ao imenso, à beira do mar, pelo olhar daquele que troca a linha do horizonte para se curvar sobre o chão, escrutinando a infinita matéria que nele há, é transportada para o espaço doméstico e plasmada em uma matéria com a mesma transparência ao mar, a presença palpável da areia, que, a bem dizer, nada mais é senão os resíduos de infinitas vidas semelhantes obtidos ao longo de milhões de anos e que foram se acumulando, trazidos pelo movimento das ondas (idem).

As crianças também ficaram espantadas com as centenas de conchas de todas as cores e de diversas formas e tamanhos que compunham a obra “*Encontro dos Mares do Mundo*”. Contavam caracóis, conchas grandes e pequenas, as pontiagudas e as que pareciam pedras, todas cuidadosamente organizadas e depositadas sobre a areia fina da praia.

Como coloca Farias (2004, p.90), Amelia Toledo “defende o artista não exclusivamente como aquele que faz, mas também como aquele que organiza, classifica ou simplesmente indica que, contra o abismo que se abre aos nossos pés, se manifesta a ordem capaz de apaziguar, nosso espírito”.

Crianças interagindo com a obra “Encontro dos Mares do Mundo” na exposição “Entre, a obra está aberta” de A. T. no MASC, Florianópolis.
Fotogramas: Pool, 2006

O espanto das crianças com a obra *“Encontro dos Mares do Mundo”*, não se deu somente pela presença das conchas, mas igualmente pela organização proposta pela artista. A organização faz parte da criação, como configura a própria obra.

Bachelard (2003, p.120), ao falar das imagens das conchas, diz que “quem aceita os pequenos espantos [por elas desencadeados] prepara-se para imaginar os grandes”. Ou seja, o fato de as crianças se espantarem diante das conchas é uma das formas com que elas se preparam, alimentando-se de imagens e sensações, para imaginarem grandes espantos, sejam estes usando imagens de conchas ou não.

Assim, como um “conquiliologista³¹⁵ é ávido de diversidade” (idem, p.119), as crianças também o são e, tal qual este especialista, que se espanta não somente com as conchas grandes, mas com as bem pequenas, as habitadas ou não, as crianças falam de seus espantos diante dos mistérios destas formações marinhas. Bachelard (2003, p.119) coloca que quase não tornamos a sentir o espanto que temos com as imagens de um ser que vive dentro de uma concha e, eu diria também, com as imagens da diversidade de suas formações, uma vez que “a vida desgasta rapidamente os primeiros espantos” (idem). Assim, acredito que um dos possíveis caminhos para prolongarmos estes primeiros espantos diante da natureza, seja através de uma educação que se preocupe e saiba acolher os “pequenos espantos”, que promova infinitos momentos nos quais as crianças (jovens e adultos) possam se “espantar” com conchas, caramujos, folhas de árvores e outros tantos elementos naturais desencadeando assim, infinitos processos imaginativos.

Para passar de uma sala expositiva à outra, as crianças penetraram na obra *“Caminhos das Cores da Terra”*. Esta, composta por largas tiras de tecido de juta, tingidas com diferentes tonalidades de ocre e marrom, presas de modo a estarem suspensas criando sobreposições de planos que, juntamente com a iluminação proposta para aquele espaço&tempo se abria para “o diálogo com um olhar que se sabe colocado a um corpo que se move” (FARIAS, 2004,p. 112). Assim, envoltas numa atmosfera misteriosa, um pouco sombria, uma das crianças disse estar numa floresta. Comentei que bem poderia ser a floresta de um lobo. As crianças aceitaram essa imagem e começaram a brincar que

³¹⁵ Especialista do ramo da zoologia que trata das conchas; concologia.

estavam atravessando a floresta do lobo, para em seguida se depararem com as obras de pedras, cristais e inox.

Crianças interagindo com a obra “Caminhos das Cores da Terra” (pintura/escultura) na exposição “Entre, a obra está aberta” de A. T. no MASC, Florianópolis.

É interessante observar que a penetração das crianças na obra “*Caminhos das cores da terra*” (pintura / escultura³¹⁶) tenha desencadeado imagens da floresta. Bachelard (2003, p.192) discute a questão do devaneio das imagens da floresta “sagrada”, da “terra tranqüila” e nos recorda que não existe, no reino da imaginação, “florestas jovens”. Desta forma, os longos e largos tecidos suspensos e de diversas tonalidades de “cores de terra”, são “vistos” pelas crianças, como longos troncos (portanto, indicando a passagem dos anos, de um tempo de vida nada breve para uma árvore) e assim, constroem imaginativamente uma floresta. Mesmo que não aprofunde a discussão desta imagem da floresta nos processos imaginativos destas crianças, ela possibilita indicar o caminho que a imaginação infantil percorreu para chegar às obras de Amelia Toledo criadas com pedras e cristais, pois, entrar na floresta densa, também é um penetrar na terra escura e misteriosa, é onde igualmente podemos encontrar cavernas e minas de pedras preciosas.

As crianças interagindo com as obras “Minas” e “Mina de Luz” na exposição “Entre, a obra está aberta” de A. T. no MASC, Florianópolis.
Fotografias: ARO, 2006
Fotogramas: Pool, 2006

Diante das obras “*Minas*” e “*Mina de Luz*”, compostas por pedras e cristais, contidas dentro de por chapas de aço inox, as crianças ficaram um longo tempo olhando para os reflexos simultâneos de suas faces e das pedras no inox. As crianças quase não falaram diante destas obras, assim como diante da obra “*Impulso Rosa*”³¹⁷, mas estavam atentas às cores, às transparências e aos detalhes das pedras. As suas expressões pareciam revelar a atração que aquelas “*Minas*” (compostas por pedras diversas) exerciam sobre as elas. Bachelard (2001, p.204), ao falar dos contos e das narrativas onde as imagens da

³¹⁶ Definição encontrada no site oficial da artista: <http://www1.uol.com.br/ameliatoledo/home.htm>

³¹⁷ “O *Impulso* é um testemunho da natureza e do tempo. A pedra [quartzo rosa], incrustada no seu prolongamento em concreto branco, é parcialmente polida para revelar aspectos de sua intimidade, como cristalização, transparência e cor. Ela se oferece ao toque da mão ou a um abraço”. Nota explicativa da obra, contida no catálogo da exposição de Amelia Toledo no MASC/ Florianópolis – SC, 2006, s\p.

mina se fazem presentes, coloca que estas são capazes de “despertar o telurismo do leitor”, sendo a “vida mineral” capaz de atrair de forma ilimitada aquele que a ela se volta.

Jean Piaget (198?, p. 276) reflete sobre a crença que algumas crianças têm de que os pedaços de pedra ‘cresceriam’ como plantas. Assim, segundo as crianças, os pedaços de pedra ‘são sementes de pedregulhos’ que, se plantados, gerariam outros pedregulhos que se desenvolveriam como plantas. Piaget indaga se “seria necessário considerar estas expressões simples figuras de estilo” (idem), observando que as crianças atribuem uma verdadeira vida ao pedregulho³¹⁸. Considerando as colocações de Piaget, Bachelard (2001, p.194) comenta que as crianças acabam por confessar “– nem sempre com facilidade – os devaneios que os homens calam”, como o caso da atribuição de vida as pedras, uma vida intimamente associada a vegetal.

O devir vegetal – devir médio entre o do animal e o do mineral – provoca devaneios de analogia cuja potência não mais compreendemos, mas que não podem deixar indiferentes uma imaginação terrestre, uma imaginação subterrânea. Assim, Cardan pergunta: ‘Que outra coisa é uma mina senão uma planta coberta de terra?’ Se uma mina se esgota, decai, basta recobri-la de terra, devolvê-la à sua vegetação tranqüila; um século mais tarde, será reaberta e encontrada em pleno crescimento” (BACHELARD, 2001, p.195).

³¹⁸ A imagem de que as pedras nascem de pedregulhos, crescem como vegetais e que seus tamanhos indicariam a sua idade, é encontrada também no filme “A história sem fim”, dirigido por Wolfgang Petersen, a partir do livro de Michael Ende.

À direita, as crianças interagindo com a obra “Bambu” na exposição “Entre, a obra está aberta” de A. T. no MASC, Florianópolis. À esquerda, imagem da mesma obra impressa no catálogo da exposição.
 Fotografia: ARO, 2006.
 Imagem: catálogo da exposição.

Bachelard (idem) pontua que a fecundidade das minas é um tema recorrente em inúmeras obras, sendo que imagens cada vez mais precisas, acabam por “revelar as grandes forças simples da imaginação mineral” (ibidem). E qual imagem seria mais precisa, para despertar a imaginação mineral destas crianças da Ilha de Santa Catarina, que obras como “Minas”, “Mina de Luz” e mesmo “Bambu”, “Ressurgências” – muito próxima a uma paisagem lunar - e “Bancos-Bichos”³¹⁹ criadas por Amelia Toledo?

Como já citamos neste texto, Benjamin (1996, p.50-51) coloca que o mundo da imaginação infantil é profundamente pautado pelas cores, e assim as cores das pedras devem ser vistas como elementos fundamentais neste contexto. O brilho das cores das pedras – cristais e quartzos, mármore e outras – envolveu e surpreendeu as crianças, como me disse Sandro ao retornar à creche: - “As pedras eram muito brilhantes, né? Parece que brilha até agora”³²⁰. **Acredito que a fala de Sandro revela o quanto ele se deixou penetrar por todas as nuances contempladas nestas obras**, e quando isso ocorre, segundo Bachelard (2001, p.166), acontece uma “condensação”, fenômeno que ele descreve citando Virgínia Woof: “Quando as cores brilhantes como o azul e o amarelo mesclam-se em nosso olhar, um pouco de poeira permanece em nossos pensamentos”. **Assim, Sandro, ao dizer que as pedras lhe pareciam “brilhar até agora”, expõe essa condensação, indica o quanto daquele brilho – ‘daquela poeira’ - impactante das pedras povoa o seu olhar, a sua imaginação mesmo não estando diante das obras.**

A interação das crianças com as obras “Almofadas de Cristal” e “Pedra-Luz” despertaram outras histórias de bruxas e fantasmas nas narrativas infantis. “Almofadas de Cristais” constituída por uma grande estrutura plana – de modo a estar alguns centímetros acima do chão - e forrada com tecido preto. Sobre esta, pedras de diferentes composições, cores, tamanhos e formatos foram colocadas, criando a imagem de uma grande cama com almofadas coloridas na qual o público era convidado a deitar, apoiando a cabeça sobre as pedras. As crianças, quando viram de longe esta obra, pediram aos(a) arte-educadores(as) para irem lá, naquela “camona”, como disse uma delas.

³¹⁹ As três últimas obras citadas são também constituídas por pedras diversas.

³²⁰ Diário de campo (escrito): 17 de Maio de 2006.

As crianças interagindo com a obra
 “Almofadas de cristal” na exposição
 “Entre, a obra está aberta” de A. T. no
 MASC, Florianópolis.
 Fotografias: ARO, 2006

Passados alguns minutos de quando as crianças deitaram sobre a estrutura, apoiando suas cabeças sobre as ‘almofadas de cristais’, as crianças começaram a dizer que havia bruxas e outros seres encantados dentro das pedras. Acredito que esta narrativa esteja fortemente vinculada aos mitos da Ilha de Santa Catarina que ouviram, em particular da história da Praia de Itaguaçu. Nesta história, recorro, os seres fantásticos (bruxas, boitatás, mula-sem-cabeça, caipora e outros) são transformados em pedras pelo diabo. Assim, os seres bruxólicos teriam passado a “existir” em forma de pedras. As crianças, com suas cabeças apoiadas nos cristais, num ambiente onde a incidência da luz realçava o brilho das pedras, num cenário misterioso, mágico, bem próximo aos descritos em livros, desenhos animados e filmes, tiveram sua imaginação impulsionada em direção ao fantástico.

A última obra a ser fruída pelas crianças foi “*Pedra-Luz*”. Nesta instalação, as crianças foram convidadas entrar na obra, deitando-se sob um colchão feito de pedras – materialidade imediatamente reconhecida pelas crianças ao nele deitarem – e se cobrindo com lençóis brancos. Ao se colocarem nesta posição – de costas sobre o colchão e face voltada para o teto –, perceberam seus reflexos no alto do teto e simultaneamente a mudança das cores sobre seus corpos, uma vez que neles eram projetadas imagens de pedras de diferentes cores. Na obra “*Pedra-Luz*” as crianças, uma vez dentro da obra, têm seus corpos “cobertos” por [imagens de] pedras; o absurdo parece normal, ou seja, a artista convida a brincar com as pedras, a percebê-las outro modo, como sendo nossa segunda pele.

O encontro das crianças com a obra
 “Pedra-Luz” na exposição de A. T. no
 MASC, Florianópolis.
 Imagem: no alto a esquerda, católoga da
 exposição.
 Fotogramas: ARO, 2006

Durante os primeiros minutos da fruição desta obra, as crianças foram tomadas por um estado de alegria manifestado em muitos risos. Era como se elas não conseguissem controlar a excitação, as emoções desencadeadas por sua relação com a obra. Aos poucos com as solicitações dos(as) professore(as) que acompanhavam o grupo, bem como dos(as) arte-educadores(as), as crianças foram se acalmando até um total silêncio, mas que não durou mais de 15 segundos, pois uma das crianças começou a uivar como lobo³²¹, sendo rapidamente seguida por outras crianças numa expressão de humor, de comicidade. Tal “reação em cadeia” é compreensível se pensarmos que “a menor virtude do humor é ser ‘contagioso” (HELD, 1980, p.188. Esta ação das crianças pode ser interpretada como **uma forma de elas comunicarem que as suas experiências com aquela obra não lhes exigiam um total silêncio**. Poderia também, ser interpretada como **uma forma de as crianças lidarem com uma situação tão diversa das suas experiências anteriores com a arte: uma experiência com a linguagem poética das pedras**. Pois, como bem coloca Held (1980, p.182), “o senso de humor é proteção”, um meio para “canalizar e dominar o excesso de sensibilidade exacerbada”(idem).

Assim, também **não interpreto a forma humorada - ou o humor - das crianças presente na fruição da obra “Pedra-Luz” como algo que deva ser excluído do processo**, porque “a ironia e o humor são ‘jogo’ no sentido primeiro, em que se diz que uma porta ‘joga’. O espírito humorístico, como o espírito irônico, é um espírito que pode jogar, que tem jogo. Um espírito não dogmático. Um espírito aberto, disponível” (HELD, 1980,

³²¹ Como coloquei anteriormente, as crianças vinham construindo um percurso onde as pedras, a pintura/escultura (“*Caminhos das cores da terra*”) foram associadas a imagens de seres fantásticos e onde mesmo o lobo já havia sido citado pelas crianças como sendo uma das pedras da obra “*Almofadas de cristal*”.

p.180). E era exatamente um espírito aberto e disponível, tudo que a exposição “*Entre, a obra está aberta*” solicitava de seus visitantes.

A seriedade e o humor fazem parte do cotidiano das crianças, das suas brincadeiras, então porque ela deixaria de lado o humor quando diante da arte, ou mesmo quando cria nas mais diversas linguagens artístico-culturais? O humor torna as crianças criadoras, diz Held (1980, p.190) e um exemplos fortes disso é a escultura “*Bruxa sentada no banco*”, criada por Bruno. Por que a escultura de bruxa de Sandro suscita em outras crianças e adultos a diversão e o sorriso cúmplice³²²? Porque não é possível levar muito a sério uma bruxa sentada num banco e com um sorriso aberto como a criada por Bruno, pois as bruxas geralmente nos são apresentadas montadas em vassouras voadoras, perto de caldeirões. Uma bruxa sentada num banco – este geralmente associado a espaços abertos, a praças, ao contrário da cadeira que culturalmente tem a sua presença associada ao espaço privado, ao ambiente fechado -, cria uma dissonância em relação à imagem tradicional, e aí, encontramos a ironia, o humor³²³ presente na criação de Bruno. Ele mesmo se diverte com essa idéia, pelas suas expressões de alegria, sua risada.

³²² Ao longo da escrita deste texto, fui mostrando as fotos para alguns amigos, educadores ou não, artistas e mesmo crianças imagens das esculturas criadas e todos, sem exceção, ao olharem a escultura de Bruno, sorriram. Alguns mesmo falaram: “Que engraçado, uma bruxa sentada num banco”! Ou somente sorriram e disseram; - “Que engraçado”! O mesmo sorriso constatei quando lhes mostrava a fotografia de Eduarda com seu “nariz escorrendo”, criado com a massinha de modelar indicada no Capítulo II.

³²³ Held (1980, p.179-193) cita uma porção de histórias em que o humor se faz presente e como estas também impulsiona a criação de histórias fantásticas entre as crianças. Lembramos também, da Bruxa Onilda (e suas histórias divertidas), uma personagem também conhecida e presente nas instituições de Educação Infantil. Outra bruxa [personagem literária] que faz o maior sucesso entre as crianças italianas é a Ambra Cadabra e seu gato assistente Miagolino, exatamente porque ela não deseja ser uma bruxa, pois tem a “absurda fantasia” de se casar com um príncipe.

1.4.1. Discos prateados, pedras, poesia: as esculturas das crianças

Após a visita à exposição de Amelia Toledo as crianças, no espaço&tempo de conversas que sempre antecederam a criação de esculturas, solicitaram se poderiam fazer esculturas como as da artista que haviam conhecido, usando pedras, papel colorido³²⁴, fios, bolas plásticas e outros materiais que sempre tinham estado à sua

³²⁴ O fato de as crianças terem citado papel colorido para a criação de esculturas, vem da experiência que elas tiveram com os(as) arte-educadores(as) do MASC que, após a visita à exposição de Amelia, convidaram as crianças a criarem esculturas em papel, considerando que esta também era uma materialidade com a qual artista cria suas esculturas. Uma destas obras as crianças viram logo na entrada do espaço expositivo. Neste texto, não

disposição, como cola e fita adesiva. Certamente a idéia era essa, criar esculturas inspiradas nas materialidades que a artista nos apresentara, mas quais? Considerando esta conversa com as crianças e também a visualização das imagens fotográficas e do vídeo que documentaram as descobertas, falas e expressões corporais das crianças na exposição, ficou evidente que: as conchas, as pedras, as bolas de plástico gigantes com as quais puderam criar bolinhas de sabão de um modo diverso do habitual, bem como o poder de reflexo do aço inox presente nos móveis e instalações de Amelia, foram as materialidades que muito interessaram as crianças.

Inicialmente, como já havíamos criado “instantes escultóricos” com bolinhas de sabão, optei por não retomar o trabalho com as “*Bolas-Bolhas*”. Assim, restava a perspectiva de um trabalho com conchas, que também compõem o telúrico da Ilha. Porém, naquele momento, a quantidade de conchas de que eu dispunha – não era suficiente para todas as crianças, e a coleta delas exigia um tempo de que eu não dispunha naquele momento³²⁵. Como tinha a firme intencionalidade de colocar a disposição das crianças materiais muito próximos daqueles que constituíam as obras de Amelia e que tanto haviam maravilhado as crianças, achei que **os CDs³²⁶ – descartados como objetos a serem reciclados, existentes na minha caixa de materiais para a criação de esculturas³²⁷** (caixa de papelão forrada com papel branco³²⁸ contendo objetos usados somente no trabalho com as crianças participantes da investigação) **tinham uma qualidade reflexiva muito próxima à do aço inox**. Além disso, a manipulação dos CDs

analisarei a produção das crianças na oficina realizada no MASC, *não que esta não tenha sido importante para as crianças, ou que as esculturas ali criadas sejam de menor valor estético*. Elas não são aqui apresentadas pelo recorte que neste momento optei na construção da tese, o qual busco privilegiar o que as crianças criaram dentro da creche após a visita ao museu.

³²⁵ Se pudéssemos pensar na continuidade do trabalho com as crianças, certamente o trabalho com as conchas seria uma proposta interessante e realizável. Quando penso na continuidade do trabalho, não falo somente das ações em relação aos próximos meses do ano letivo, mas na trajetória destas crianças no contexto da Educação Infantil e da Escola. Outra característica fundamental nas propostas pedagógicas presentes em Reggio Emilia, é a continuidade dos projetos com as crianças de um ano para o outro. Também é possível encontrarmos um grupo de crianças desenvolvendo um projeto a partir do ponto em que outro grupo terminou no ano anterior ou mais.

³²⁶ CD, abreviação de *compact disc*. “Um CD contém quatro camadas: a primeira consiste num rótulo, conhecida como camada adesiva; a segunda é a camada de acrílico, que contém os dados propriamente ditos; a terceira é uma camada reflexiva composta de alumínio e, finalmente, uma quarta, chamada de camada plástica, feita de policarbonato. A cor prata que vemos no CD é o resultado das somas das camadas de gravação e reflexão”. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/CD>. Acessado em: 06/02/2008.

³²⁷ Estes CDs foram por mim coletados nos encartes de jornais, revistas e outros produtos quando, nos anos 90, foi disponibilizada a Internet para os computadores domésticos. Foram também coletados junto às empresas prestadoras de assistência técnica em hardwares e softwares.

³²⁸ A opção de forrar a caixa com papel branco não foi aleatória. A intenção era passar para as crianças de um recipiente limpo no qual as cores dos materiais e objetos nele contido fossem realçadas. No espaço que tinha para trabalhar com as crianças no refeitório da creche, acabei por colocar uma pequena prateleira branca de metal, mas optei por ali expor as esculturas das crianças de forma que elas pudessem apanhá-las sem dificuldades, bem como foi o melhor modo de acondicioná-las. Assim, a caixa me pareceu a melhor forma dentro das condições objetivas daquele momento.

pelas crianças oferecia um risco menor – por exemplo, de cortar as mãos – que espelhos ou mesmo pequenas chapas de aço inox. Além disso, a sua resistência é bem maior do que a de outros materiais também reflexivos como o papel alumínio, aproximando-se assim da resistência do inox. Além disso, ao solicitar na creche quais os materiais, ou objetos recicláveis, de que poderia lançar mão para a realização desta proposição, nada de diverso das caixas, garrafas plásticas e alguns pedaços de arame apareceu.

A questão da escolha e da disponibilidade de materiais abre espaço para retornarmos a pensar na seleção, diversidade e formas de organização – acondicionamento e exposição – de materiais reciclados dentro das creches, mesmo que brevemente.

Nas instituições de Educação Infantil de Reggio Emilia / Itália, encontrei uma imensa diversidade de materiais e objetos com os quais as crianças criavam as suas esculturas, mas de onde vinham? A cidade de Reggio Emilia é pioneira na Europa na organização de um centro de reciclagem criativa – Centro di Riciclaggio Creativo Remida –, comumente conhecido como REMIDA, ao qual toda a comunidade escolar e centros culturais podem se dirigir para coletar os materiais e objetos de que necessitam para o seu trabalho e de forma gratuita³²⁹. O REMIDA nasceu da exigência dos ateliês de arte existentes dentro das escolas infantis desta cidade, mas não como um depósito de materiais à disposição das instituições, afirma Brighenti (2007, s/p). Ele surge como um espaço para a educação do olhar, para um olhar atento à natureza e ao ambiente; onde as pessoas vão para descobrir, imaginar e experimentar (idem). Segundo Brighenti (ibidem) “90% de seu (?)são de professores que vão ao REMIDA já pensando em seus projetos, mas também alguns destes se dirigem ao centro para, justamente, ter idéias para seus novos projetos”³³⁰. Um dos aspectos interessantes da proposta de REMIDA é a diversidade de materiais e objetos que ali são devidamente pré-selecionados, classificados e expostos de modo que possibilite uma boa visualização de tudo que podemos ali encontrar, a diversidade de cores e tamanhos também é observada para a aproximação de um objeto ao outro, como também na exposição e localização dos objetos. Isto porque, como disse a diretora Graziella Brighenti (2007) do REMIDA de Reggio Emilia – ao qual são ligados todos os demais centros espalhados pela Itália e pelo mundo– “estes são fatores

³²⁹ Durante os meus estudos na Itália (2006-2007) - além de conhecer a estrutura do REMIDA em Reggio Emilia, a sua parceria com as instituições de educação, com o Centro Internacional Loris Malaguzzi e com a Associação Reggio Children de Reggio Emilia - *pode acompanhar e participar da proposta de criação de esculturas na praça, com crianças das instituições de educação infantil, promovida pelo centro REMIDA da cidade de Torino/Itália*, o qual segue os mesmos princípios do REMIDA de Reggio Emilia.

³³⁰ As citações que faço de Brighenti (2007), são fruto das minhas anotações pessoais da conferência proferida junto ao Centro Internacional Loris Malaguzzi, Reggio Emilia/ Itália, em 17/05/2007. Livre tradução do italiano.

fundamentais para a descoberta das possibilidades oferecidas por cada objeto e material disponibilizado ao público”. Ou seja, uma concepção muito diferente daquela que encontramos na creche, no que se refere à coleta e à exposição dos materiais para as propostas de criação artístico-cultural das crianças. Uma concepção que, pode ser sintetizada na resposta de uma criança italiana de 4 anos de idade, à pergunta: o que é REMIDA? “O lugar dos sonhos das crianças”! (BRIGHENTI, 2007, s/p.). Assim, fica da experiência italiana a possibilidade de pensarmos em estruturas que pudessem também oferecer materiais e os objetos pré-selecionados para os projetos das crianças e seus professores, assim como para que estes pudessem sonhar, ter idéias.

Retomando a discussão sobre os materiais que selecionei para a criação de esculturas com as crianças na creche, acho importante relatar como cheguei à escolha e à disposição, juntamente com os CDs, de pedras polidas de diferentes cores e formatos.

Num final da tarde, **quando as crianças estavam no parque da creche, observei algumas delas procurando pedras pelo chão** para criar pequenos conjuntos denominados por elas como “*as suas esculturas-pedras*”; ou simplesmente, **ao tê-las nas mãos, olhando-as atentamente** e as **denominando “minha escultura-pedra”**³³¹. Esses movimentos das crianças, essas suas pausas sobre a natureza circundante, me fizeram lembrar de uma passagem de Umberto Eco (1995), que trata das possibilidades de os nossos momentos de “pausa” sobre a arte serem espaços&tempos onde nossa imaginação seria expandida, idéia que acredito também servir para as pausas sobre a natureza em si.

Momentos que se tornariam mórbidos para quem lhes dedicasse toda a sua vida, mas que podem ser fecundos para quem deles faça, como deles se deve fazer, pausas imaginativas, como amplos haustos da fantasia que toma fôlego; e em que, ao fazê-lo com freqüência, recomponho os objetos, projetando neles uma luz radiosa, como o feixe de um refletor colorido, que os suspende numa zona de ironia, de suspeita – e nem sempre, nem necessariamente, de cumplicidade: **e então o objeto encontrado torna-se estímulo para uma reflexão (...)** (ECO, 1995, p.208)³³².

³³¹ Diário de Campo (escrito): 19 de Maio de 2006.

³³² Grifos meus.

Os movimentos das crianças e as reflexões de Eco (1995, p.208), nos remetem ao trabalho dos surrealistas³³³. Sarane Alexandrian (1976, p.147), nos diz que os objetos do cotidiano, os *readymade*, assim como os objetos encontrados na natureza, eram, inicialmente, apresentados como obras pelos surrealistas na perspectiva de satirizar, contestar a utilidade dos objetos domésticos e o valor (cultural, artístico, econômico) dos objetos de arte, “opondo-lhes produtos da sua fantasia. Só mais tarde renovaram a psicologia do objeto, aprofundando o seu significado e a sua ação na vida humana, tornando-o indispensável à evolução do pensamento” (idem, p.145). Na classificação dos objetos surrealistas apresentada por Alexandrian (1976), a partir do conjunto das invenções surrealistas, as pedras são classificadas como “objeto natural³³⁴.” **Mesmo que as crianças, ao escolherem suas pedras e delas fazerem as suas esculturas, estejam muito distantes da intencionalidade e das discussões estéticas dos artistas surrealistas, acredito que o olhar acurado, o fascínio pelo objeto encontrado, a busca pelo sentido poético, o (re)encontro com a natureza, legitimam a atuação e as atribuições das crianças para as pedras que encontram, enquanto objetos-escultóricos selecionados pelas crianças.**

A partir da análise dos movimentos das crianças no parque, seus interesses pelas pedras, como também as composições que criavam e mesmo a nomenclatura que davam às pedras que manipulavam, um movimento visivelmente estimulado pelas obras de Amélia Toledo, é que foi engendrada a proposição de dispor no mesmo espaço&tempo pedras e CDs para as crianças. Porém, como elas vinham trabalhando com as pedras do parque, construído significados poéticos para elas, quase todas apresentando diferentes tonalidades das cores marrom e cinza, resolvi disponibilizar a elas pedras diversas das que até então haviam manipulado. Assim, trouxe para a escola a minha coleção de pequenas pedras brilhosas e lapidadas. Pedras em formas de estrelas e luas, quadradas e

³³³ Algumas questões associadas ao movimento surrealista no Capítulo I, subtítulo 1.2.1. Notas sobre artistas e obras.

³³⁴ Segundo Alexandrian (1976, p.147), o *objeto natural* poderia ser uma raiz ou uma concha, porém os surrealistas preferiram sempre as pedras. “Breton costumava organizar passeios em grupos para procurar, pedras, por vezes nas margens do Sena; via no reino mineral “o domínio dos índices e dos sinais”. Quando se interpreta uma pedra que se descobre, por exemplo uma ágata, satisfaz-se e cultiva-se o sentido poético, que no homem precisa de ser educado. Breton explicou as modalidades deste culto em *Langue des Pierres*: “As pedras – as pedras duras por excelência – continuam a falar àqueles que querem ouvi-las. Dirigem a cada um, uma linguagem à sua medida: através do que ele sabe elas ensinam-lhe aquilo que ele deseja saber”. A descoberta de um leito de pedras no Lot, sob uma chuva fina, dava-lhe “a perfeita ilusão de explorar o solo do paraíso terrestre” (idem).

retangulares, ovais, azuis, amarelas, verdes, lilás e furta-cor, e pedras de calcário lapidadas para o uso em jardins³³⁵.

A proposição de criação de esculturas com pedras também pode ser vista como um penetrar, um conhecer mais amplo e profundo das crianças sobre as qualidades da terra (BACHELARD, 2001), antes provadas na argila. Se em parágrafo anterior pontuei o interesse das crianças pelas pedras, lembro também que Bachelard (2001) nos oferece, ao falar das imagens poéticas do rochedo, uma passagem literária na qual declara a íntima ligação da pedra com a terra, motivo pelo qual ela atrai os seres humanos: “é facilmente compreensível que os homens adorem as pedras. Não é a pedra. É o mistério da terra poderosa e pré-humana, que mostra a sua força” (idem, p.152). As pedras revelam o poder transformador da terra. Já as cores das pedras falam da sua idade, pois “como todos os frutos da terra, [...] os minerais ‘têm na maturidade uma cor diferente daquela de seu começo’. Em outras palavras, as cores são idades. As belas cores são sinais de plena maturidade” (BACHELARD, 2001, p.197).

Como já mencionei em subtítulos anteriores é fundamental que as crianças possam sentir, trabalhar as diferentes materialidades, tocar e serem tocadas por elas, pois é nesta relação sensível que as crianças vão se apropriando das qualidades das materialidades, conhecendo-as. O esforço lúdico, o fazer imaginativo das crianças – despertado pelas forças oníricas das materialidades, como coloca Bachelard (2001) – é capaz de revelar “a beleza íntima das matérias; sua massa de atrativos ocultos, todo esse espaço afetivo concentrado no interior das coisas” (idem, p.06-07). Assim, no toque dos CDs e das pedras, no sentir das suas texturas e temperaturas, da atração e do impacto provocados pelas suas cores, das resistências e possibilidades oferecidas por cada materialidade, a imaginação criadora das crianças foi sendo instigada, alimentada e nesse processo as esculturas infantis se apresentando no espaço&tempo.

Fotografia da primeira escultura criada por Luíza, após aproximadamente, 08 minutos de tentativas em equilibrar as pedras na ordem que podemos visualizar. Afirmo isso, porque um dos colegas lhe sugeriu colocar a pedra mais plana primeiro. Ou seja, em contato direto com a superfície do CD, o que foi categoricamente refutado por ela.
Fotografias: ARO, 2006.

As fotografias que apresento agora de alguns momentos das experiências das crianças na criação de esculturas com pedras e discos parecem revelar também as tensões criadas pela “dureza desdenhosa da pedra” (BACHELARD, 2001, p. 168) e pelo

³³⁵As pedras coloridas de diversas formas foram ganhas, compradas, achadas, enfim, de procedência diversa. Já as de calcário foram adquiridas em lojas especializadas em jardinagem em pacotes grandes de baixo custo.

plástico rígido na forma de CDs. Também indicam os **momentos de prazer pela conquista do equilíbrio** em suas pequenas esculturas – agora, sem a possibilidade de usar estacas como haviam feito nas esculturas de bruxas. **Chamo atenção para o fato de que, como as pedras eram polidas e o CDs tem uma superfície muito lisa, criar esculturas verticais equilibrando as pedras uma sobre as outras não foi uma tarefa simples,** pois elas deslizavam com facilidade.

Experimentos de composição de Sandro.
Fotografias: ARO, 2006.

O desânimo de Elizabeth ao ver sua escultura caindo sobre a mesa, após um longo período dedicado a sua criação.
Fotografias: ARO, 2006.

Agora, a alegria, a satisfação Elizabeth após ter reconstruído a sua escultura.
Fotografias: ARO, 2006.

O envolvimento, empenho e a concentração de Sandro na criação das esculturas.
Fotografias: ARO, 2006.

A escultura “casa de pedras”, criada por Alan.
Fotografias: ARO, 2006.

Como as crianças tinham a liberdade de trabalhar com todos os materiais que estavam na caixa, Sandro pegou nesta um objeto decorativo em espiral feito de ferro. Eu já havia observado em dias anteriores o interesse de Sandro por esse objeto, pois ficara com ele nas mãos, olhando, brincando, enquanto arrumávamos outros objetos e esculturas ao final do nosso encontro. Assim, ao terminar a sua escultura com pedras e já com o objeto decorativo em mãos, Sandro solicitou mais discos, pois segundo ele, **deveria fazer uma escultura diferente.** As

A organização das pedras não é feita de modo aleatório, ou somente pela facilidade de equilibrar as pedras. As imagens do processo de criação de Bruna (da esquerda para a direita, do alto para abaixo) indicam um percurso no qual ela analisa cada composição criada, reorganizando-a até encontrar uma que lhe satisfaça. Somente então, chama a atenção de seus colegas, dizendo que havia terminado a sua escultura.
Fotografias: ARO, 2006.

imagens a seguir mostram **Sandro** trabalhando, primeiramente próximo à mesma mesa de trabalho e após, buscando um outro espaço no mesmo ambiente, passando a se concentrar na construção de sua nova escultura, agora com materiais escolhidos, selecionados por ele. Um trabalho no qual a criação imaginativa não começou naquele momento, mas antes, no dia em que ele “encontrou” o objeto na caixa e o ficou manipulando-o, passando os dedos na sua forma espiral, subindo e descendo, girando o objeto.

A escultura de Bruna, já que ela apresenta o seu trabalho aos colegas dizendo: - **“Olhem, terminei a minha escultura”!**
Fotografias: ARO, 2006.

Imagens do **processo de criação de Sandro**. Uma escultura criada com CDs, barbante e um objeto decorativo de ferro, encontrado na caixa de materiais e objetos recicláveis.
Fotografias: ARO, 2006.

Quando voltei a observar Sandro, afastado do grupo, ele já tinha em mãos também um longo pedaço de barbante (também existente na caixa), com o qual parecia prender os CDs ao objeto de ferro. Ao ver a escultura final de Sandro, era como se os CDs estivessem em movimento, pois passou a espiral de ferro pelo buraco central dos discos, inclinando-os em certos ângulos da espiral de forma a “trancá-los”, naquele ponto. O barbante foi preso ao topo da estrutura, e por ele **Sandro suspendia a sua escultura no ar, criando um móbile**. Porém, ao suspendê-la no ar, viu que não funcionava como aparentemente havia imaginado, pois o balanço da espiral de ferro no ar fazia com que os CDs deslizassem pela estrutura de ferro. Assim, apoiou a escultura sobre a mesa e começou a retirar o cordão esta. Ao final, Sandro tinha uma escultura em que, pelo **processo ⇔ produto final (aspectos indissociáveis), a representação do movimento acontecera na disposição que ele criara dos objetos estáticos. E ele sabia disso!**

Diário de campo (escrito): 09 de Junho de 2006.

Sandro[num misto de desabafo e de satisfação]: - Agora deu, é a minha escultura! Olha, olha, Lilica!

Lilica (cozinheira): - O que é, me explica, por favor?

Sandro: - *É uma escultura, ó... estão caindo [os CDs], mas não cai!*

[Ele vira a peça de ponta-cabeça e mostra aos pedaços de fita adesiva que colocou entre os Cds e a estrutura de ferro em espiral].

Sandro: - *Quem não sabe, pensa que vai cair... é legal, né?*

Sandro falando sobre sua escultura com a cozinheira da creche (Lilica) que parou no horário do seu descanso para olhar o trabalho das crianças.
Fotografias: ARO, 2006.

Mais tarde, em nosso último ritual, no qual as crianças falaram das suas criações, Sandro apresentou a sua escultura aos amigos, dizendo: - ***“Era uma escultura que girava porque eu erguia [faz gesto com as mãos como se segurasse um cordão]. Agora não, é uma escultura parada”!***

Sandro apresentando a sua escultura aos amigos.
Fotografias: ARO, 2006.

A partir disso, posso dizer que **Sandro finaliza o nosso trabalho trazendo à tona mais uma questão crucial, não apenas conceitual, mas estética, imaginativa e cultural da linguagem da escultura, constituída pela noção de móveis e estáveis**. No entanto, como anunciei na abertura deste item, esta foi minha última proposição, como também, meu último encontro com as crianças, e não pude assim, participar das suas novas descobertas e criações escultóricas que, tenho certeza, seguiram sendo plenas de

Crianças guardando suas esculturas nas caixas como quem guarda um delicado tesouro.
Fotografias: ARO, 2006.

imaginação. E, lembrando do que diz o Pequeno Príncipe, personagem de Antoine de Saint-Exupéry (1967), sobre as crianças que “perdem tempo com uma boneca de pano, e a boneca se torna importante, e choram quando a gente toma...”(idem, p.76), não tomei as suas esculturas. Afinal, busquei mostrar ao longo de todo este trabalho que as crianças “perderam” muito, mas muito tempo com as suas esculturas e agora elas eram importantes para elas. Assim, cada criança ganhou uma caixa na qual guardou delicadamente as suas esculturas e as levou para casa³³⁶.

Obra: escultura (2006) Ferro pintado e CDs
Autor: Sandro
Fotografia: ARO, 2006.

³³⁶ As esculturas em argila foram não somente colocadas na caixa, como enroladas em plástico bolha e/ou em jornal afim de proteger ao máximo possível as esculturas durante o transporte.

Considerações “ **finais**” (sobre um mar sem fim)



o percurso de construção desta investigação procurei **sinalizar algumas bases teórico-metodológicas**³³⁷ com as quais seja possível **construir um olhar** (e quem sabe, propostas artístico-pedagógicas) **para a produção artístico-cultural infantil, esperando assim contribuir para a valorização, a compreensão e o reconhecimento da produção das crianças na linguagem da escultura.** Um tal reconhecimento **exige a construção de significados socioculturais, o desenvolvimento técnico e expressivo entre as crianças** (e os adultos) **e, simultaneamente, de contínuas experiências estéticas, fruição e criação na linguagem da escultura.**

Uma Pedagogia da Infância, especialmente no âmbito da Educação Infantil, não pode descuidar dos processos imaginativos que constituem o humano em todas as linguagens contemporâneas, nem das particularidades de sua constituição e desenvolvimento sociocultural, reivindicando o oferecimento de todas as condições para o seu efetivo cultivo e desenvolvimento entre as crianças. No contexto da creche, as proposições artístico-pedagógicas voltadas à criação na linguagem da escultura devem considerar os modos de sentir ⇔ conhecer ⇔ imaginar ⇔ criar das crianças, interligadas às dimensões materiais ⇔ espaciais ⇔ temporais ⇔ técnicas nas quais as esculturas estão sendo criadas e fruídas pelas crianças. Uma tal fruição se enriqueceria na medida em que envolvesse tanto a produção escultórica local como a global produzida ao longo da história da humanidade, nas mais diversas materialidades –, considerando obras que as crianças poderão tocar, cheirar, abraçar, sobre as quais poderão deitar e assim como obras que elas possam ‘apalpar com o olhar’. Seria ainda indispensável assegurar-lhes a

³³⁷ Advindas, sobre tudo, do campo da arte - especialmente da linguagem da escultura -, da Sociologia – em particular da Sociologia da Infância –, Filosofia, História, Educação, Antropologia, Psicologia e Museologia.

descoberta, a visualização e a experimentação de diferentes técnicas que lhes permitam se expressar cada vez melhor nesta linguagem.

As técnicas escultóricas poderiam ser introduzidas ao grupo de crianças como sendo uma demanda, uma necessidade de expressão e criação das crianças, e não como uma necessidade dos(as) professores(as)³³⁸. No caso desta investigação, procurei indicar os momentos em que foi possível focalizar os limites expressivos do trabalho das crianças – através das coisas que elas diziam, de sua expressão corporal, seu processo escultórico, da forma como apresentavam a escultura pronta aos amigos e para mim, por vezes fazendo uso de pequenas narrativas fantásticas – instigando o desenvolvimento de suas potencialidades realizadoras. Nesse procedimento, buscamos pensar, falar, sentir e agir na direção de acompanhar e ampliar os processos imaginativos das crianças, favorecendo o seu faz-de-conta. Assim, a técnica ensaiada e explorada nesta pesquisa – até onde pude trabalhar com as crianças – centrou-se nas primeiras possibilidades de juntar pedaços de argila de forma a dar-lhes maior resistência, bem como na construção de uma estrutura interna gerando maior sustentabilidade das estruturas. Isso permitiu, por exemplo, a criação de uma “Bruxa com asas” e com pescoço muito, mas muito longo como a de Sandro, e a “Bruxa sentada no banco” de Bruno.

Para compreender os códigos de uma linguagem, seja ela qual for, as crianças precisam ter contato com muitos enunciados produzidos nesta linguagem; precisam, igualmente, produzir nesta linguagem. Brincar com seus códigos de diferentes maneiras. Acredito que, na questão do equilíbrio, as proporções começaram a ganhar maior relevância nas esculturas das crianças com a criação das “estátuas-deusas”. Isto porque as crianças foram alimentadas por imagens escultóricas diversas, se depararam com esculturas carnavalescas de dimensões colossais, escutaram narrativas mitológicas e fantásticas que instigaram seus processos imaginativos e plásticos, o que levou ao aparecimento das primeiras esculturas com grande volume, e às suas primeiras questões sobre como construir a representação da figura humana na vertical.

As experimentações vividas e as soluções encontradas pelas crianças no que concerne ao equilíbrio vertical de uma escultura foram retomadas em todas as demais propostas de criações escultóricas feitas pelas crianças, afinal trata-se de uma questão crucial para a linguagem da escultura. Assim, a criação de esculturas com pedras e CDs também podem ser analisadas enquanto espaços&tempos onde as crianças exploraram ludicamente os conceitos e a existência da gravidade e do equilíbrio. Muitas foram as

³³⁸ Refiro-me aqui, ao “ensino” de como fazer algo para que o produto final seja o mais próximo do modelo.

experimentações e combinações tentadas pelas crianças com as pedras e os CDs até conseguirem equilibrar os diferentes elementos. Entretanto, destaco que este brincar não considerou somente o desafio de equilibrar diferentes elementos, mas igualmente o de combinar formas, tamanhos e cores, averiguar proporções, buscando uma totalização, um produto final harmonioso.

Neste percurso que buscou investigar e incentivar a linguagem da escultura, considerando a fruição e a criação escultórica pelas crianças, valorizando a imaginação em sua relação com a cultura dentro de um contexto voltado à educação de crianças pequenas, foi primordial:

perceber as tensões e as possibilidades das proposições artístico-pedagógicas existentes na creche, especialmente aquelas que visavam à criação artístico-cultural tridimensional entre as crianças para, a partir delas, pensar nas proposições da pesquisa de campo;

conversar, ao longo do processo, com as famílias, os(as) professores(as), a coordenação pedagógica e a direção da creche, bem como mostrar o trabalho realizado com e pelas crianças, criando elos de parceria e confiança - o que não significa dizer eliminar todas as tensões;

avaliar constantemente, a partir do conjunto dos diferentes registros, os limites e as possibilidades das proposições da pesquisa de campo (o que levou à busca de novas referências teóricas, conversas com artistas – em especial, Maurício Muniz e Jone Araújo –, amigos, pesquisadores do campo da educação, da museologia, da arte e da infância);

criar projetos e parcerias de trabalho com os museus da cidade, em especial, os situados próximos à creche (MASC e Museu Universitário – UFSC);

identificar, analisar e incorporar nas propostas artístico-pedagógicas os desejos das crianças manifestados em suas ações, criações escultóricas e palavras, para,

junto com elas, imergir na cultura, acessar a dimensão telúrica da Ilha e potencializar as energias criadoras, “subversivas” da imaginação.

“*Entre, a obra está aberta*”, diz Amélia Toledo, nos convidando³³⁹ a penetrar no universo da escultura contemporânea, das sensações, da imaginação. A água em seu estado líquido (o mar) e sólido (o gelo), os gravetos, as pedras, as folhas de árvores espalhadas pelo solo da creche, a areia e a argila, as conchas, enfim, o telúrico que está “entre” nós, nos seduzindo, nos maravilhando e constituindo culturalmente, também nos convida abertamente a olhá-lo, experimentá-lo e com ele (re)criar. E as Instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas), a que estão abertas³⁴⁰?

As esculturas tradicionais de Cascaes, as histórias da Ilha de Santa Catarina e os mitos universais como o nascimento de Vênus, que se tornaram parte da pesquisa, seduzem e instigam igualmente a imaginação infantil porque, entre outros aspectos, também são “produtos de uma imaginação muito acesa”. Ao trabalhar com estas dimensões e manifestações culturais, também estamos indicando às crianças que valorizamos as expressões e a presença da imaginação “onde quer que ela tenha se manifestado na história da humanidade” (SLOAN, 1993, p.192) e estamos abertos e atentos para acolher as suas expressões culturais.

A fruição das obras de Cascaes e os seus modos de criar escultura³⁴¹ - com os elementos da natureza que ele empregava como ferramentas e/ou como materialidades com as quais criava escultóricamente -, associados à visita à exposição de Amélia Toledo, ajudaram as crianças a construírem um olhar estético para com a natureza - em particular, aquela existente dentro dos muros da creche. O trabalho com o telúrico, com as narrativas e seres fantásticos da Ilha de Santa Catarina, de forma sistemática e rigorosa, também pode ser interpretado como uma forma de atuação sobre a construção da identidade cultural das crianças. Esse processo marca profundamente a produção escultóricas infantil, o que fica evidente, por exemplo, quando as crianças produzem esculturas de seres fantásticos, bolos, boitatás, castelos, corações de bruxas, caldeirões.

Pensar, investigar, organizar e desenvolver propostas pedagógicas nesta direção requer trabalhar com a cultura artística no cotidiano das crianças e não em momentos

³³⁹ Uso a terceira pessoa do plural para indicar que estes foram momentos compartilhados *com as crianças*.

³⁴⁰ A mesma pergunta também poderia ser feita às escolas e às universidades.

³⁴¹ Modos estes que as crianças conheceram a partir da exibição de um vídeo com cenas de Cascaes criando (SCHAEFFER, 1986).

esporádicos, festividades ou na “semana do folclore”³⁴². A cultura artística deve vir a integrar o cotidiano de forma prazerosa, provocando as narrativas infantis, a curiosidade e o entusiasmo, impulsionando as pequenas e grandes “subversões poéticas”. Para isso, defendo o trabalho com a densidade narrativa mitológica, das histórias fantásticas, com as esculturas nos espaços dos museus nas praças, igrejas, na beira da praia, nos ateliês dos artistas, nos Sambódromos e avenidas. As crianças precisam viver experiências com imagens potencialmente sempre novas e sempre radicais, num contraponto as imagens previsíveis como as da televisão..

Para não darmos espaço ao “Príncipe do Silêncio” e trazermos as narrativas fantásticas e a riqueza da cultura popular para dentro das creches e pré-escolas, e associá-las, por exemplo, à linguagem da escultura, podemos ao mesmo tempo abrir espaço&tempo para a (re)criação destas narrativas em outras linguagens poéticas. Uma (re)criação desse tipo, que ficou evidente, ocorreu com a escultura “Boitatá de asa azul” de Sandro, justamente com o boitatá, que pode configurar-se como uma as formas que assegurem a vitalidade da cultura ilhoa de Santa Catarina e da produção artístico-cultural das crianças. Ao trabalharmos com as crianças as esculturas, histórias e desenhos de Franklin Cascaes e de Amelia Toledo (como as de outros artistas), o objetivo jamais foi o da repetição ou reprodução das obras, mas a busca e o avanço da fruição e da criação estética das crianças! Quando analisamos as esculturas que elas produziram no processo, acreditamos que isso parece ter sido alcançado.

O humor é outro aspecto relevante na a criação das esculturas. E, tal qual a imaginação, ele é deixado em segundo plano nas propostas pedagógicas para a infância, se não mesmo condenado. Jaqueline Held (1980) já havia indicado a importância da sua presença na criação literária fantástica para e das crianças, como elemento propulsor também da imaginação infantil. Golomb (2004), diz que no desenvolvimento da linguagem da escultura, o espírito humorístico das crianças faz com que elas criem narrativas com as quais justificam sua falta de habilidade técnica e as “imperfeições” das suas esculturas, seja durante ou ao final do processo escultórico. Entre as crianças que participaram desta investigação, o humor muitas vezes foi identificado não como uma justificativa, mas como definidor da escultura a ser criada. Também fico a refletir se esse

³⁴² Quando penso num “cotidiano da creche”, estou falando de todos os momentos e de todos os ambientes, o que significa dizer, penso também na sua arquitetura. Pois, para mim, é inconcebível haver uma creche – como aquela em que realizei a pesquisa de campo - que possui grande parte da extensão de seu terreno e da sua construção física voltada para a beira-mar, sem que crianças possam ver o mar? Cotidiano, neste caso, significa também falar da decoração das salas, portas e fachadas das instituições. Que imagens, que significados culturais as decorações das creches transmitem para as crianças? Sobre a decoração das Instituições de Educação Infantil, é leitura indispensável a tese de doutorado de Susana R. V. da Cunha (2005).

traço de humor não seria um dos aspectos que deveríamos aprofundar na direção da “gramática das culturas da infância” (SARMENTO, 2004, p.21-29) ou mesmo como um traço das produções culturais infantis.

Chamo a atenção para outra questão fundamental deste percurso investigativo: as relações dialógicas construídas com as crianças, plenas de significados e imaginação. Não é possível criar uma relação dialógica com as crianças sem entrar no jogo lúdico e imaginativo que elas constroem, seja através de narrativas fantásticas, da expressão corporal, ou da manipulação de materialidades e objetos como as pedras, a argila, os CDs, um objeto decorativo de ferro, folhas de árvores, penas e enfeites carnavalescos. Até mesmo porque, para compreender as particularidades das suas criações escultóricas ou das interpretações que fazem das esculturas de seus pares ou dos adultos é preciso acompanhar e exercitar o imaginar “com” elas. Um “**imaginar com elas**”, que é viável pela busca de uma escuta sensível das crianças e que possibilitou a participação ativa das crianças nas propostas da pesquisa de campo. Isso também ajudou na seleção do material apresentado neste texto e parece ter nos tornado cúmplices (pesquisadora e crianças) de uma escuta coletiva, cúmplices nas emoções, descobertas, tensões, medos e paixões.

Criar espaços&tempos recorrentes para dialogar com as crianças sobre as suas próprias esculturas (e não somente as de escultores consagrados na história da arte ou na cultura local) constituiu outro ponto crucial da pesquisa. Nos diálogos que antecederiam as novas criações escultóricas infantis, plenos de conteúdos expressivos, vinham à tona os limites técnicos (a exemplo: uma bruxa bailarina que não pára em pé?) e também possíveis soluções, geradas em sua grande maioria na discussão entre as próprias crianças. Simultaneamente a este movimento, fui percebendo que estes espaço&tempos estavam ajudando a promover a identidade do conjunto escultórico das crianças, os avanços técnicos e estéticos das esculturas infantis. Além disso, eles ajudavam a criar um sentimento de valorização das suas produções, uma vez que elas eram ‘discutidas’ como as obras que eu apresentava, de escultores como Cascaes, Waltercio Caldas, Jone Araujo entre outros.

Outra situação que ajudou a construir esse sentimento de valorização da produção escultórica infantil, na creche e na comunidade, foi a exposição “‘*Estátua-Deusa*’, ‘*Castelo de Bruxa*’ e muito mais!”.As fotografias dos pais na exposição e das crianças lhes contando como haviam feito as esculturas; a imagem de Jéssica abraçando a sua escultura; o cuidado que as crianças tiveram com suas produções durante os dois dias de exposição –

todos esses exemplos demonstram a importância de investigarmos melhor o tema das tantas exposições das produções artístico-culturais infantis realizadas na creche (ou fora dela)..

Os registros dos processos e esculturas das crianças e suas análises, também ratificam o quanto “é ridículo crer que os caminhos fecundos da imaginação estão ligados à ‘pobreza’” (JEAN, 1990, p.28) das linguagens (literárias, cinematográficas, plásticas, musicais, corporais) e a penúria dos materiais e objetos a elas disponibilizados. Em relação aos materiais oferecidos às crianças pequenas para o trabalho com a linguagem da escultura, é indispensável pensarmos com urgência na criação de amplos tempos e espaços poéticos fora e dentro das Instituições de Educação Infantil onde, inspirados também pela proposta de Reggio Emilia (Itália), e ampliando-a, pudéssemos ter à disposição materiais pré-selecionados para o trabalho. Lugares que permitam aos professores(as), crianças, e igualmente aos dirigentes políticos responsáveis pelos programas voltados à Educação Infantil construir um olhar ético e estético sobre o que ali encontram, expandindo-o para todas as dimensões da vida; que os instiguem a soltar a imaginação, a buscar novas soluções, a valorizar o humano e suas criações. Sobre a relação: técnica ⇔ materialidade (incluindo sua qualidade ⇔ quantidade) imaginação ⇔ produção escultórica infantil, dentro das creches e pré-escolas, há um cartum do italiano Francesco Tunucci (1997) que ajuda visualizar a complexidade da questão.

No desenho de Tunucci (1997, p.86) a professora oferece à criança uma quantidade ‘X’ de massa de modelar e lhe sugere que faça o que quiser. A criança “se imagina” criando grandes esculturas, mas recebe a massa de modelar com desânimo. Uma frustração que poderia ser explicada pela quantidade de massa que recebe, pois com ela só poderá criar miniaturas do que imaginou. Talvez o desânimo da personagem se deva ao fato de a massa de modelar não ser a materialidade com que havia pensado em criar. De outro lado, não sabemos se a insatisfação dela também não expressa a consciência do seu limite técnico para fazer o que imaginou. Um limite que também pode estar sendo enfrentado pela professora, que não consegue ajudar a criança. Ou ainda, o cartum pode estar expressando a simultaneidade de todas as questões levantadas.

Acredito que pensar nesta direção significa também defender uma formação de professores que contemple todas as ciências e artes. Que traga no seu currículo a possibilidade de experiências profundas com as linguagens artístico-culturais. Isto porque ninguém oferece ao outro o afeto que não tem, compartilha a experiência que não possui, indica soluções técnicas que não conhece ou conta a história que não ouviu ou leu.

E mais, é preciso profissionalismo, engajamento político-pedagógico entre os profissionais de educação infantil, o que não é construído somente ao longo dos anos de formação universitária, mas sim, ao longo de toda a trajetória de formação humana³⁴³. Pois, como bem coloca Sloan (1993, p.215), uma das primeiras tarefas da educação é proporcionar às crianças pequenas “a presença de pessoas [...] que valham a pena ser imitadas pelas crianças”³⁴⁴, sublinhando a importância crucial “da qualidade das pessoas às quais as crianças são confiadas” (idem).

As Instituições de Educação Infantil em nossa cultura constituem espaços e tempos privilegiados e legítimos para a infância e para todas as manifestações e criações das crianças. O que me leva a afirmar que elas têm o dever, apoiadas em programas políticos ⇔ educativos ⇔ culturais em nível municipal, estadual e federal, de criar condições efetivas para o pleno desenvolvimento da linguagem da escultura entre as crianças. O que, de forma associada com o que coloquei até aqui, colaboraria para a existência de uma produção escultórica infantil capaz de ajudar a revelar e formar, a identidade cultural das crianças e as marcas particulares da produção escultórica das crianças no Brasil.

³⁴³ Sei que falar em “profissionalismo” e na formação dos professores de educação infantil não é uma tarefa simples, sendo essa ainda hoje uma questão que demanda muitas investigações no sentido de construirmos o perfil profissional do(a) professor(a) da Educação Infantil e um currículo que acompanhe o mesmo. No entanto, aspectos como a ética, o cumprimento da carga horária, o envolvimento com as questões pedagógicas, o respeito para com as crianças, a responsabilidade pelos seus atos, o estudo / a pesquisa contínuos, o planejamento, são aspectos e condições *indispensáveis* para qualquer sujeito que exerça a docência na educação infantil (como em qualquer outro nível da educação).

³⁴⁴ Sloan (1993, p.215) diz que as crianças pequenas imitam os adultos nos seus modos de ser, de agir, pois a criança “é sensível não apenas ao ambiente, mas de forma mais intensa e imediata ao tom, ao gesto, à expressão emocional e fisionômica, à intenção e às atitudes dos que estão na sua presença”.

O livro [uma tese] é um segundo caminho, como o sonho, mas é sonho que dura, pois, sendo legível, tem poder de se repetir. Ao me representar eu me crio, ao me criar eu me repito. Donde a evidência de que a imaginação é tanto instrumento da criação quanto da experiência interior, donde a necessidade de reconhecer que o imaginário é o motor do real, o que o movimenta.

Jaqueline Held

Bibliografia

- AGOSTINHO, Kátia Adair. O espaço da creche: que lugar é este? Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2003.
- ALEXANDRIAN, Sarane. *O surrealismo*. SP: Verbo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.
- ALMEIDA, Elvira. *Arte Lúdica*. São Paulo: EDUSP, 1997.
- ALVES, José Francisco. *A escultura pública de Porto Alegre – história, contexto e significado*. Porto Alegre, 2004.
- AMARAL, Aracy A. Anos 60: da arte em função do coletivo à arte de galeria. In: ____ *Arte para quê? A preocupação social na arte brasileira 1930-1970*. São Paulo: Nobel, 1987, p.313-353.
- AMARAL, Rita. Deixando o ruim de lado. Disponível em: www.aguaforte.com/antropologia/festabrasileira/festa.html. Acessado em: 05/03/2006.
- ARAÚJO, Adalice Maria de. *Mito e magia na arte catarinense: Franklin Cascaes e Eli Heil*. Separata. [Curitiba]: Universidade Federal do Paraná, 1978.
- ARAÚJO, Jone C. de. *Arte da terra*. Disponível em: <http://www.jone.com.br/> Acessado em: 05/05/2006.
- ARGAN, Giulio Carlo. *Arte Moderna*. SP: Companhia das Letras, 1992.
- ARNHEIM, Rudolf. O nascimento da forma na escultura. In: ____ *Arte e percepção visual – Uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira, 1991, p.196-205 (6ª Edição).
- ARTE EFÊMERA**. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/efemera/home.html> Acessado em: 12/08/2006.
- ASENSIO, José Jacob S. G y. Dos ídolos de barro às estátuas de mármore. In: ____ *O melhor da arte grega 2*. Lisboa, Portugal: G&Z Edições LDA, 1997.
- BAAL-TESHUVA, Jacob. *Alexandre Calder (1898-1976)*. Lisboa, Portugal: Taschen, 2004.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (6ª Edição).
- ____. *A Terra e os devaneios da vontade*. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (2ª Edição).
- ____. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes, 1998 (2ª Edição).

- BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- _____. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.
- BASBAUM, Ricardo. *Perspectivas para o museu no século XXI*. Disponível em: http://forumpermanente.incubadora.fapesp.br/portal/painel/artigos/rb_museus. Acessado em: 06/08/2006.
- BATISTA, Rosa. A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 1999.
- BAUDRILLARD, Jean. *O sistema dos objetos*. SP: Perspectiva, 1986.
- BAUER, Martins W. e GASKELL, George (org.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BECCHI, Egle & BONDIOLI, Anna (orgs.) *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- BECCHI, Egle. Retórica da Infância. In. *Rev. Perspectiva – A modernidade, a infância e o brincar*. (Telma Anita Piacentini – org.) Nº. 22, Agosto-Dezembro, Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1994: p.63-96.
- BELLO, Sergio. Franklin Cascaes, um contador de Histórias. In: *O Universo Bruxólico de Franklin Cascaes*. SESC-SC/Florianópolis, 2003, p, 03-04.
- BELLUZZO, Ana Maria. *Obras lúdicas / Interativas*. Disponível em: <http://www1.uol.com.br/ameliatoledo/04.htm?imagem=2&total=15&pagina=1> Acessado em: 30/01/2008.
- BENEVENTO, Márcia Maria. Bichos da Mata. In. MIRANDA, Danilo Santos (Org.) *O parque e a arquitetura – uma proposta lúdica*. Campinas, SP: Papirus, 1996, p.65-88.
- BENJAMIN, Walter. Brinquedo e Brincadeira – observações sobre uma obra monumental. In: _____. *Magia e técnica, arte e política – Obras Escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 249-253 (7ª. Edição).
- _____. A Child's View of Color. In JENNINGS, Michael W. (org.): *Walter Benjamin: selected writings. Vol I*: 1913-1926. pp 50-51. Cambridge, Massachusetts; Londres: Harvard University Press, 1996.
- _____. *Magia e técnica, arte e política – Obras Escolhidas I*. SP: Brasiliense, 1995.
- _____. *A criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- _____. *Origem do drama barroco alemão*. SP: Brasiliense, 1985.
- _____. *Rua de Mão Única – Obras Escolhidas II*. SP: Brasiliense, 1995.

- BETTELHEIM, Bruno. La curiosità: il suo posto in um museo. In: Peressut, Luca Basso (a cura di). *Stanze della meraviglia: i musei della natura tra storia e progetto*. Bologna: CLUEB, 1997, p.03-13.
- BOSI, Alfredo. A fenomenologia do olhar. In: NOVAES, Adauto. *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p.65-88.
- BUCKINGHAM, David: *Crescer na Era das Mídias*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BRANN, Eva. *The world of imagination: sum and substance*. Maryland: Rowman & Littlefield, 1991.
- BRIGHENTI, Graziella. *REMIDA – Centro di Riciclaggio Creativo*. Anotações pessoais da conferência proferida no Centro Internazionale Loris Malaguzzi. Reggio Emilia /Italia, em: 17 /05/2007.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 2004a (5ª Edição).
- _____. *Brinquedos e companhia*. SP: Cortez, 2004b.
- BRUNHOFF, Lurente de. *Babar's Museum Of Art* . Harry N. Abrams, INE Publishers, 1998.
- BUCK-MORSS, Susan. *Dialética do olhar: Walter Benjamin e o projeto das passagens*. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Chapecó-SC: Editora Universitária Argos, 2002.
- CAGGIO, Francesco. L'immaginario dei bambini; cosa sta dietro gli occhi? Un'esplorazione preliminare per cominciare a intravedere. In: Elena Pasetti (a cura). *Quaderno-catalogo n.5 \ Collana PinAC. Il bambino che segna e disegna. Seminario di studi: arte, estetica, immaginario infantile e bisogno espressivo*. Comune di Rezzato, 2004, p. 13-23.
- CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. SP: Companhia das Letras, 1990.
- CAMARGO, Luiz. A criança e as artes plásticas. In: ZILBERMAN, Regina. *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1990, p. 147-181.
- CAMPOS, Rosânia. Entre lutas e sonhos: a formação das professoras leigas da educação infantil. Dissertação (Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2001.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas*. SP: EDUSP, 2006 (4ª. Edição).
- CANTON, Kátia. *Escultura aventura*. São Paulo, SP: DCL, 2004.
- CARUSO, Raimundo. *Franklin Cascaes: vida e arte*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1989 (2ª.Edição).
- CASCAES, Franklin. *O fantástico na Ilha de Santa Catarina. Vol.I* Florianópolis: Editora da UFSC, 2002 (2ª.Edição).

- _____. *O fantástico na Ilha de Santa Catarina. Vol.II*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2003 (5ª Edição).
- CASCUDO, Luís Câmara. *Literatura oral no Brasil*. São Paulo: Itatiaia, 1984.
- CASELLA, Paola. *L'art del bambino*. Disponível em: <http://www.caffeeuropa.it/immagini/68immagini-mostra.html>. Acessado em: 12/09/2005.
- CHAGAS, Mário. *Só a antropofagia nos une: o poder devorador dos museus*. Disponível em: <http://www.revista.iphan.gov.br/secao.php?id=5&ds=19>. Acessado em: 12/07/2006.
- COELHO, Gelcy José. Franklin Cascaes, narrador de causos fantásticos. In: CASCAES, Franklin. *O fantástico na Ilha de Santa Catarina*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p.09 - 11.
- COLI, Jorge. *O que é arte*. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- COLLAÇO, Thais. *O carnaval do desterro – século XIX*. Florianópolis. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 1988.
- CONTEMPORANEIDADE: em tudo que parece é. (s/autoria). In: *Revista E.*, n.º.93, Fev, 2005. SESC-SP. Disponível em: http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas/revistas_link.cfm?Edicao_Id=209&Artigo_ID=3225&IDCategoria=3482&reftype=2 Acessado em: 03/08/2005.
- CORREIA, Alexandre Fernandes. *Museu das Crianças: Educação Patrimonial para Crianças*. Disponível em: <http://www.antropologia.com.br/colu/colu13.htm>. Acesso em: 15 / 10 / 2005.
- CORREIA, Carlos H. *Quatro artistas da cerâmica*. Florianópolis: MEC/Editora da UFSC, 1978.
- CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. In: *Revista Educação, Sociedade & Culturas* – “Crescer e aparecer” ou...para uma sociologia da infância. N.º 17. Porto, Portugal. Edições Afrontamento, 2002, p.113-134.
- _____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: *Revista Educação e Sociedade*, vol.26, n.91. Maio/Ago. Campinas, SP, 2005, p.443-464.
- COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos. Bonecas: objeto de conflito identitário na arena da dominação cultural. Caxambu, MG. In: *Anais do Encontro Anual da ANPED*, GT 07, 2004.
- COUTINHO, Ângela Maria Scalabrim. As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Florianópolis. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002.

- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Educação e cultura visual: uma trama entre imagens e infância. Tese (Doutorado). Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, 2005.
- DA MATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1997.
- DE CARLI, Cecila. Il visivo e la didattica: dalle tesi di Steiner e del movimento della Éducation Nouvelle all'á fondazione dell'INSEA (international Society for Education through Art) 1954. In: _____. (a cura di). *Arte per la didattica: nella scuola, nel museo, nel laboratorio*. Milano: Vita e Pensiero, 1990, p.07 – 29.
- DELGADO, Ana Cristina Coll, e MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. In: *Educação e Sociedade*, vol.26, m.91. Maio/Ago. Campinas, 2005, p.351-360.
- DEWEY, John. Tendo uma experiência. In. *John Dewey*. Col. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p.89-105.
- DUARTE JR., João-Francisco. *O sentido dos sentidos a educação (do)sensível*. Curitiba, PR: Criar Edições, 2001.
- ECO, Umberto. *A definição da arte*. RJ: Elfos, 1995.
- EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Leila e FORMAN, Georg. *As cem linguagens da criança*. POA: Artes Médicas, 1999.
- ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 2006 (Edição).
- _____. *Imagens e símbolos: ensaios sobre o simbolismo mágico-religioso*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ESCULTURA: noções sobre argilas e massas.** Disponível em: <http://members.xoom.virgilio.it/msfxesc/escula1.htm> Acessado em: 18/01/2006
- ESPADA, Heloisa. *Na cauda do Boitatá: um estudo do processo de criação dos desenhos de Franklin Cascaes*. Florianópolis: Fundação Franklin Cascaes, 1997.
- FANTIN, Monica. Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália. Florianópolis, SC. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.
- _____. *No mundo da brincadeira: Jogo, brinquedo e cultura na educação infantil*. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.
- FARIA, A. L., DEMARTINI, Z. B. F & PARDO, P. (Orgs.) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- FARIAS, Agnaldo. *Amelia Toledo: As naturezas do artifício*. São Paulo: W11, 2004.
- _____. *A arte e sua relação com o espaço público*. Disponível em: http://artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=8 Acessado em: 28/08/2005.

____. *Arte brasileira hoje*. São Paulo: Publifolha, 2002.

____. Artes plásticas – a afirmação da escultura. In: *Revista E*, Nº. 52/ Set. 2001, Ano 8. SESC-SP. Disponível em: http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas/revistas_link.cfm?Edicao_Id=116&Artigo_ID=1294&IDCategoria=1417&reftype=2. Acessado em: 22 /01/2005.

FELDMAN-BIANCO, Bela e LEITE, Miriam L. Moreira (orgs.). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FERRAZ, Maria H. C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Sueli. *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FRANCISCO, Zenilda Ferreira. “Zé, tá pertindo de ir pro parque?” O tempo e o espaço do parque em uma instituição de educação infantil. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

FRANCOIO, Maria Angela Serri. Museu de arte e ação educativa: proposta de uma metodologia lúdica. São Paulo. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicação e Artes - USP, 2000.

FRANGE, Lucimar Bello P. *Por que se esconde a violeta?* SP: ANNABLUME, 1995.

FREITAS, Maria Teresa de A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. T., In: FREITAS, M. T., JOBIM E SOUZA, S. e KRAMER, Sônia. *Ciências Humanas e pesquisa – leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

FREITAS, Patrícia de. *A presença do negro nas esculturas de Franklin Cascaes*. Florianópolis: Fundação Franklin Cascaes, 1996.

FUNDAÇÃO BIENAL DO MERCOSUL. *Dia das Crianças na 5ª Bienal do Mercosul revela outra forma de fruir a arte*. Disponível em: http://www.bienalmercosul.art.br/site/index.jsp?s=noticias_mostra&uid=108 . Acessado em: 18/08/2006(a).

FUNDAÇÃO BIENAL DO MERCOSUL. *Crianças fazem performance na "Casa cor-de-rosa"*. Disponível em: http://www.bienalmercosul.art.br/site/index.jsp?s=noticias_mostra&uid=159. Acessado em: 18/08/2006(b).

GALARD, Jean. Entrevista. Disponível em: <http://forumpermanente.incubadora.fapesp.br/portal/.painel/entrevistas/document.2006-03-28.9976758843> Acessado em: 10/05/2006.

GANDINI, Lella e EDWARDS, Carolyn. (Org.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2002.

- GARCIA, Erivelto Busto. Ação cultural, espaços lúdicos e brinquedos interativos. In: MIRANDA, Danilo Santos de (org.). *O parque e a arquitetura: uma proposta lúdica*. São Paulo: Papyrus, 1996, p.15-32.
- GARUTI, Nives. As escolas municipais de Modena II: as práticas educativas. In: ZABALZA, Miguel. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.
- GEERTZ, Clifford. *Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LCT, 1989.
- GINZBURG, Alessandra. Premessa ad uma pedagogia dell'ascolto. In: *Rivista. Cooperazione Educativa*. Firenz, Itália: La Nuova Italia Editrice, Fabraio – 1982, p. 03-08.
- GIRARDELLO, Gilka. Voz, presença e imaginação. A narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, Celdon e CABRAL, Gladir S. (Orgs.) *Infância: imaginação e educação em debate*. Campinas, SP: Papyrus, 2007, p.39-57.
- _____. A imaginação infantil e a educação dos sentidos. In: LENZI, Lucia Helena C; DA ROS, Silvia Zanatta; SOUZA, Ana Maria Alves de e GONÇALVES, Marise Matos (Orgs.) *Imagem: intervenção e pesquisa*. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/UFSC, 2006, p.51-62.
- _____. O que eles pediram à lâmpada maravilhosa? In: *ZERO HORA / Caderno Cultura – Encarte Especial*. Porto Alegre, 2000, p.5.
- _____. *Televisão e Imaginação Infantil: Histórias da Costa da Lagoa*. São Paulo. Tese de Doutorado em Jornalismo. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 1998.
- GOLOMB, Claire. *L'arte dei bambini: contesti culturali e teorie psicologiche*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2004.
- GOMBRICH, Ernest Hans. *Meditações sobre um cavaleiro de pau: e outros ensaios sobre a teoria da arte*. São Paulo, SP: EDUSP, 1999.
- GONÇALVES, Reonaldo Manoel. Educação popular e boi-de-mão: diálogos brincantes. Florianópolis. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação PARAG856*<http://www.tese.ufsc.br/teses/PEED0573.pdf> *, 2006.
- _____. Cantadores do boi-de-mamão: velhos cantadores e educação popular na Ilha de Santa Catarina Florianópolis – SC. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000.
- GOUVÊA, Álvaro de Pinheiro. *Sol da terra: o uso do barro em psicoterapia*. Sp: Summus, 1989.
- GRAIPEL JUNIOR, Hermes José. Universo de Franklin Cascaes. In: *O Universo Bruxólico de Franklin Cascaes*. SESC-SC/Florianópolis, 2003, p, 01-02.
- GRAUE, Elizabeth e WALSH, Daniel J. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa, Portugal: Editora Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

- GREENE, Maxine: *Releasing the Imagination: essays on education, the arts and social change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
- HEERS, Jacques. *Festas de loucos e carnavais*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1987.
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1980.
- HERKENHOFF, Paulo. *Sistema institucional da arte*. Disponível em: http://forumpermanente.incubadora.fapesp.br/portal/.event_pres/simp_sem/pad-ped0/documentacao-f/conf02/conf02_integra#text . Acessado em: 10/06/2006.
- HOUAISS – *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*, 2001.
- JEAN, Georges: *Los Senderos da la Imaginación Infantil: los cuentos, los poemas, la realidad*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1990.
- _____. *Bachelard, l'enfance et la pedagogie*. Paris: Éditions Du Scarabée, 1983.
- KEHL, Maria Rita. A criança e seus narradores. In: CORSO, Diana L. e CORSO, Mário. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- KEARNEY, Richard. *The wake of imagination – Toward a postmodern culture*. University of Minnesota Press, Minneapolis, 1988.
- KLINE, Stephean. *Out of the garden: toys and children's culture in the age of TV marketing*. Verso-London, New York, 1993.
- KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.16. Julho. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002, p;41-59.
- KRAMER, Sonia. e LEITE, Maria Isabel (org.) *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papirus,1998.
- KRAUSS, Rosalind E. *Caminhos da escultura moderna*. SP: Martins Fontes, 1998.
- LARA FILHO, Durval de. *O museu no século XXI ou o museu do Século XXI?* Disponível em: http://forumpermanente.incubadora.fapesp.br/portal/.painel/artigos/dlf_museu. Acessado em: 10/08/2006.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação* Nº.19, Jan./Fev./Mar./Abr., 2002. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbdigital/RBDE19/RDBE19_04_JORGE_LARROSA_BONDA.pdf. Acessado em: 12/06/2006.
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge e LARA, Nuria P. de. (orgs.) *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.67-86.
- LEFEVRE, Renata e ANJOS, Adriana Dias. *Escultura na pré-escola*. Disponível em: <http://www.pedagógico.com.br/pa10renata.html>. Acessado em: 29/11/2002.

- LEITE, Luciana A. e PECCININI, Daisy V. M. *Escultura Pós-Moderna*. Disponível em: <http://www.mac.usp.br/projetos/seculoxx/modulo6/escultura.html> . Acessado em: 26/4/2006.
- LEITE, Maria Isabel. O que e como desenham as crianças? Refletindo sobre condições de produção cultural da infância. Campinas, SP. Tese (Doutorado). Campinas. UNICAMP, 2001.
- _____. Crianças, velhos e museus: memória e descoberta. In: *Cadernos Cedes*. Campinas, vol. 26, n. 68, Jan./Abr. 2006, p. 74-85.
- _____. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, Maria Isabel & OSTETTO, Luciana E. (orgs.) *Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com arte*. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- LEITE, Maria Isabel. & OSTETTO, Luciana E. (orgs.) *Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com arte*. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- LEONTIEV, Aléxis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolas. In: VIGOTSKII, Lev S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. SP: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998, p.119-142.
- LODI, Mario & Casella. *I bambini ci ascoltano: parliamogli*. Disponível em: <http://www.caffeeuropa.it/immagini/68immagini-lodi.html> Acessado em: 12 /09/2005.
- LUCIANI, Tiziana. Crea, creativo, creatore. In: *Rivista. Cooperazione Educativa*. Firenze, Itália: La Nuova Italia Editrice, Fabraio – 1982, p.26-30.
- LUFT, Lya. *Pensar é transgredir*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2005 (12ª Edição).
- MACLAREN, Peter e MORRIS, Janet. Power Rangers: a estética da justiça falo-militarista. In: STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe. *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p.179-200.
- MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanesia*. São Paulo: Abril Cultural, 1984 (3ª Edição).
- MANTERO, Ana. *O traço da Infância*. Lisboa, Portugal: Livros horizonte, 2005.
- MARIUZZO, Patrícia. *Brinquedos ainda têm pouco espaço nos museus brasileiros*. Disponível em: <http://www.revista.iphan.gov.br/materia.php?id=149> Acessado em: 12/07/2006.
- MARQUES, Isabel e Brazil, Fábio. *Arte é processo ou produto?* Disponível em: http://agenciartamaior.uol.com.br/templates/materialMostrar.cmf?material_id=10153. Acessado em: 09/03/2006.
- MARTINO, Marlen Batista. Do vazio ao labirinto: o espaço e a arte contemporânea. Uma história das sensibilidades e percepções sobre o espaço através da Arte Contemporânea. Dissertação (Mestrado). Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina. Curso de Pós-Graduação em História, 2004.

- MARTINS, Mirian Celeste Martins, PICOSQUE, Gisa e GUERRA, M. Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- MAZZILLI, Clíce de Toledo Sanjar. *Arquitetura Lúdica - criança, projeto e linguagem: estudos de espaços infantis educativos e de lazer*. Tese (Doutorado). São Paulo. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – USP, 2003.
- MÈLICH, Joan-Carles. A palavra múltipla: por uma educação (pó)ética. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas poéticas da diferença*. Belo Horizonte, Autêntica, 2001, p.269-280.
- MELLO, Christina de Castro e VAZ, Rita de Cássia Alvez. A Orquestra Mágica. In: MIRANDA, Danilo Santos (Org.) *O parque e a arquitetura – uma proposta lúdica*. Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 49-64.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- MINK, Janis. *Marcel Duchamp (1887-1968) – El arte contra el arte*. Taschen: Madri España, 2004.
- MIRANDA, Danilo Santos de & COLANERI, Dionino Cortelazi. Novas instalações para o parque lúdico: conceitos, propostas e projetos. In: MIRANDA, Danilo Santos de (org.). *O parque e a arquitetura: uma proposta lúdica*. São Paulo: Papirus, 1996, p.111-118.
- MITCHINSON, David e BENNET, Anita. *Henry Moore Foundation*. Disponível em: http://forumpermanente.incubadora.fapesp.br/portal/.painel/palestras/henry_moore_in_tegra Acessado em: 25/04/2005.
- MONACHE, Juliana. *Melancolia da “arte lúdica”*. Disponível em: <http://netart.incubadora.fapesp.br/portal/Members/julmonachesi/critica/homomelancholicus> Acessado em: 03/05/2006.
- MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.112. Março. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2001, p.33-60.
- MOREIRA, Ana Angélica Albano. *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola, 1999 (8ª. Edição).
- MOURA, Maria Teresa J. Alencar de. Escola e museu de arte: uma parceria possível para a formação artística e cultural das crianças. In: *Revista Teias*, ano 6, n.11-12, Jan. / Dez. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.revistateias.proped.pro.br/index.php/revistateias/serch/results> Acessado em: 12/06/2006.
- MOCK, Ruth. *Education and Imagination*. Londres: Chatto & Windus, 1970.

- MUNARI, Bruno. *Fantasia: invenzione, creatività e immaginazione nelle comunicazione visive*. Editora Laterza, Bari - Itália, 2007 (18^a Edição).
- NAPOLITANO, Marcos. & VILLAÇA, Mariana Martins. Tropicalismo: As Relíquias do Brasil em Debate. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 18, n. 35, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-1881998000100003&lng=en&nrm=iso Acessado em: 05/09/ 2006.
- NORMANN, Clarisse. A linguagem tridimensional. In: *Jornal do MARGS*, Nº.82, Porto Alegre, RS, Agosto 2002, p.02.
- O'DOHERTY, Brian. *No interior do cubo branco: a ideologia do espaço da arte*. SP: Martins Fontes, 2002.
- OLIVEIRA, Alessandra M. Rotta de. Relatório das atividades desenvolvidas durante o estágio sanduíche na Università Cattolica del Sacro Cuore (Estágio Sanduíche – CNPq), Milano, Italia, 2007 (mimeo).
- _____. Escultura e imaginação entre as crianças pequenas. In: FRITZEN, Celdon e CABRAL, Gladir S. (Orgs.) *Infância: imaginação e educação em debate*. Campinas, SP: Papyrus, 2007, p.73-90.
- _____. Entender o Outro [...] Exige mais, quando o Outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da Educação Infantil. In: SARMENTO, M. J. & CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: ASA Editores, S.A., 2004, p.181-204.
- _____. A arte e a diversidade cultural nos contextos de educação infantil. In: ANDRADE, Márcia S de, DIAS, Julice & ANDRADE, Sônia R. de. (org.) *Anais do III Congresso Nacional de Reorientação Curricular*. Blumenau, SC: Prefeitura Municipal: Edifurb, 2002:39-46.
- _____. Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças na creche. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2001.
- OLIVEIRA, Ana Claudia de. *Neolítico: arte moderna*. SP: Perspectiva, 1987.
- OSINSKI, Dulce. *Arte, história e ensino – uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2001.
- OSTETTO, Luciana E. Planejamento na educação infantil: mais do que a atividade, a criança em foco. In:_____. (orgs.) *Encontros e encantamentos na educação infantil*. Campinas, SP: Papyrus, 2000, p. 175-200.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.
- _____. *Goya: artista revolucionário e humanista*. São Paulo: Editora Imaginário, 1997.
- Ovelha Dolly, 1º mamífero clonado do mundo, é sacrificada*. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ciencia/ult306u8460.shtml>. Acessado em: 12/12/2004.

- PACHECO, Elza Dias. Televisão, criança, imaginário e educação: dilemas e diálogos. Disponível em: http://www.aurora.ufsc.br/artigos/artigos_alfabeto_TV.htm. Acessado em: 10/05/2006.
- PALEY, Vivian Gussin. *The boy who would be a helicopter. The uses of storytelling in the classroom*. Harvard University Press.1990.
- PALLAMIN, Vera M. *Arte Urbana – São Paulo: região central (1945-1998). Obras de caráter temporário e permanente*. SP: ANNABLUME, FAPESP, 2000.
- PANOFSKY, Erwin. *Significado nas artes visuais*. SP: Perspectiva, 1978.
- PARDO, José Luis. A qualquer coisa chamam arte. Ensaio sobre a falta de lugares. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas poéticas da diferença*. Belo Horizonte, Autêntica, 2001, p.215-232.
- PARK, Margareth Brandini, e IÓRIO, Suely Aparecida. *Arte, educação e projetos – “Tao Sigulda para crianças e educadores”*. Jundiaí, SP: Árvore do Saber Edições e Centro de Estudos Pedagógicos, 2004.
- PATTO, Maria Helena S. e COPIT, Melany S. A criança-objeto na pesquisa psicológica. In *Caderno de pesquisa*, Nº. 31, São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Dezembro, 1979 , p. 06-09.
- PAULA, Elaine de. “Deu já brincamos demais!” a lógica das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina? Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.
- PEREIRA, Nereu do Vale. *O boi-de-mamão: suas raízes e origem*. Florianópolis s.n.,1996.
- PERROTTI, EDMIR. *A criança e a produção cultural*. In: ZIBERMAN, Regina (org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990, p 09-28.
- _____. *Cultura e Infância*. Anotações pessoais da conferência. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. 17/08/2005.
- PIACENTINI, Telma Anita. *A questão do método*. Texto apresentado e discutido no Núcleo Infância, Comunicação e Arte (NICA-UFSC) em 12/05/2006. (mimeo).
- _____. Fragmentos de imagens de infância. São Paulo, SP. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 1995.
- _____. *O morro da caixa d’água: o significado político-pedagógico dos movimentos de educação popular na periferia de Florianópolis – Santa Catarina*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1991.
- PIACENTINI, Telma Anita e FANTIN, Mônica. Museu do brinquedo como centro cultural infantil. In: LEITE, Maria Isabel. & OSTETTO, Luciana E. (orgs.) *Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com arte*. Campinas, SP: Papirus, 2005, p.55-71.

- PIAGET, Jean. A origem das árvores, das montanhas e da terra. In: ____ *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1987, p.270-284.
- PIAZZA, Walter. *A epopéia açoriana: 1748 -1756*. Florianópolis, SC : Conselho Estadual de Cultura, 1987.
- PILLAR, Analice Dutra (org.) *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- PILLAR, Analice Dutra. *Criança e Televisão: leituras de imagens*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- PINA, Luiz Wilson. O parque lúdico: a construção de um novo conceito do brincar. In: MIRANDA, Danilo Santos (Org.) *O parque e a arquitetura – uma proposta lúdica*. Campinas, SP: Papyrus, 1996, p.33- 48.
- PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. In: *Educação & Sociedade*, vol.25, n.86. Abril. Campinas, SP: CEDES, 2004, p.221-241.
- POSSAS, Helga Cristina Gonçalves. Classificar e ordenar: os gabinetes de curiosidades e a história natural. In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves e VIDAL, Diana Gonçalves (Org.) *Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna*. Belo Horizonte: ARGUMENTVM; Brasília, DF: CNPq, 2005, p.151- 164.
- PRADO, Patrícia D. Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas, SP. Campinas, SP. Dissertação Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 1998.
- PROUT, Alan. *Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância: para um estudo interdisciplinar das crianças*. Ciclo de Conferências em Sociologia da Infância. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho / Portugal, 2003/2004. (mimeo).
- QUEIROZ, Isaura P. *Carnaval brasileiro – o vivido e o mito*. SP: Brasiliense, 1992.
- RABITTI, Giordana. *A procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. POA: Artes Médicas, 1999.
- RAMOS, Átila. *Carnaval da Ilha*. Florianópolis, SC: Papa-livros, 1997.
- READ, Herbert. *O sentido da arte: esboço da história da arte, principalmente da pintura e da escultura, e das bases dos julgamentos estéticos*. SP: IBRASA, 1978 (8ª. Edição).
- RICHTER, Sandra R. S. *A criança e a pintura: a paixão de conhecer*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.
- RICHTER, Sandra R. S. e BLAUTH, Clarice. A modelagem em argila. In: *Anais do IV Seminário Regional de Educação Básica e III Seminário Regional de Formação de Professores: o fazer pedagógico no cotidiano escolar / organização Carla Lavínia Pacheco da Rosa ... [et al.]*. – Santa Cruz do Sul: UNISC, 2001, p. 79 - 85.
- RINALDI, Carla. L'ascolto visibile. In: *I Taccuini*, N°07. Reggio Emilia. Italia: Centro Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuola dell'Infanzia, 2000 (2ª. Edição).

- RINALDI, Carla. Reflexioni sulla creatività. In: RIANLDI, Carla e CAGLIARI, Paola. *Educazione e creatività*. Reggio Emilia. Italia: Centro Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuola dell'Infanzia, 1996 (2ª. Edição).
- ROCHA, Eloísa Candal. Criança e educação: caminhos da pesquisa. In: SARMENTO, M. J. & CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: Asa Editores, S.A., 2004, 245-256.
- _____. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa. In: *Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação - Educação, Sociedade e Culturas*, Nº 17. Porto / Portugal: Edições Afrontamento, 2002, p.33-66.
- _____. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC, Centro de Educação, Núcleo de Publicações, 1999. (Série teses: 2).
- ROCHA, M0., Sílvia da. O real e o imaginário no faz-de-conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. In: GÓES, Maria Célia R de e SMOLKA, Ana Maria B. (orgs.) *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papyrus, 1997, p.63-86.
- ROMBOLI, Magali. Fundições artísticas paulistas: materializando os sonhos dos artistas. In: *Consulte Arte & Decoração*. Ano XIII, n.35, São Paulo: Editora Roma, 2004, p.92-96.
- RUSHDIE, Salman. *Haroun e o mar de histórias*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SABINO, Débora. *Encontro inédito em Brusque. Em novembro, cidade sedia simpósio internacional de escultura*. Disponível em: <http://an.uol.com.br/2001/out/23/0ane.htm>
Acessado em: 30/01/06.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. Rio de Janeiro: AGIR Editora, 1967 (13ª Edição).
- SAMAIN, Etienne. 'Ver' e 'dizer' na tradição etnográfica. In: *Horizontes Antropológicos*. Ano1, n.2. Jul./Set., Porto Alegre: UFRGS, 1995, p. 23-60.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. *Imaginário e culturas da infância*. Disponível em: <http://old.iec.uminho.pt/cedic/textostrabalho/ImaCultInfancia.pdf>. Acessado em: 24/09/2005.
- _____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.ª modernidade In: SARMENTO, M. J. & CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: ASA Editores, S.A., 2004, p.09-34.
- _____. *Projeto de Pesquisa de Cooperação Internacional – Crianças: educação, culturas e cidadania activa*. Porto, Portugal. Universidade de Minho. Centro de estudos da criança. 2002 (mimeo).
- _____. *O estudo de caso etnográfico em educação*. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga. Portugal, 2000 (mimeo).

- SCLIAR, Moacyr. Carnaval e imaginação. In: *Revista Viver Mente&Cérebro*. Col. Memória da Pedagogia. Fevereiro. São Paulo: Editora DUETTO, 2006, p.98.
- SESC-SC (Serviço Social do Comércio de Santa Catarina). *Catálogo de Exposição: O Universo Bruxólico de Franklin Cascaes*. Florianópolis, 2003.
- SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 112. Campinas, SP: UNICAMP, março de 200, p07-31.
- SLOAN, Douglas. *Insight-Imagination – the emancipation of thought and the modern world*. RCRE, Nova York, 1993.
- SOARES, Doralécio. *Folclore catarinense*. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2002.
- SOUZA, Solange Jobim e. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S. E LEITE, M. I. (org.) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas – SP: Papyrus, 1996, p: 39-55.
- STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe. *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- TAVARES, Flávia. Clone Miniatura. Lojas Ri Happy lançam boneca que reproduz o estilo da dona. In: *Isto é Dinheiro*. Disponível em: http://www.terra.com.br/cgi-bin/index_frame/istoedinheiro/396/negocios/clone_miniatura.htm. Acessado em: 13/04/2005.
- TREVISAN, Armindo. *Como apreciar a arte*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- TUCKER, William. *A linguagem da escultura*. São Paulo: Cosa & Naify Edições, 2001.
- TONUCCI, Francisco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- VALOTTI, Michela. *I bambini e l'arte contemporanea. Percorsi formativi tra scuola e museo*. Disponibile in: <http://www.comune.torino.it/museiscuola/ricorse/riflessioni.htm#bambini>. Acceso: 04 / 07 / 2005.
- VERGARA, Luiz Guilherme. *Curadorias Educativas. A consciência do olhar: percepção imaginativa fenomenológica aplicadas à experiência estética*. Disponível em: <http://www.arte.unb.br/anpap/frame1.htm>. Acessado em:
- VIGOSKII, L. S. *La imaginacion y el arte en la infancia* (ensayo psicológico). Madri – España. Ediciones Akal, S. A, 1986.
- _____. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VIGOSKII, L. S. *A formação social da mente*. SP: Martins Fontes, 1987, p.105-118.
- WIE, Laura. *Entrevista com Nelson Leirner*. Disponível em: <http://gowheresp.terra.com.br/41/nelson-leirner.htm> Acessado em: 25/04/2006.

WILDER, Gabriela Suzana. *O Museu de Arte e a Criança Pré-Escolar: Uma Proposta de Museologização dos Espaços Escolares*. Disponível em: <http://www.artes.unb.br/anpap/frame1.html> Acessado em:

WITCOMBE, Christopher L. C. E. *Venus of Willendorf*. Disponível em: <http://witcombe.sbc/willendorf> . Acessado em: 12/11/2007.

WORNOCK, Mary. *Imagination*. Londres: Faber & Faber, 1976.

SIBERMAN, Regina (org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZORDAN, Paola. *É hoje, na arte brasileira contemporânea*. Registros pessoais da palestra proferida dentro do Curso de Capacitação de Professores no Santander Cultural – Porto Alegre, em 07/04/2006.

Filmes, documentários e programas televisivos citados ou assistidos relacionados com questões presentes na tese:

A chave mágica. (Filme) Direção: Frank Oz. EUA, 1995.

A história sem fim. (Filme) Direção: Wolfgang Petersen. EUA, 1984.

Amílcar de Castro. (Documentário) Direção: João Vargas Penna. Brasil, 2003.

Camille Claudel. (Filme) Bruno Nuytten. França, 1988.

Feito a Mão. (Documento Nordeste) Exibido pela TV Cultura de São Paulo, 2005/6.

Homem bi-centenário. (Filme) Direção: Nicolas Kazan. EUA, 1999.

Itaguaçu. (Documentário). Exibido pela TV Educativa de Florianópolis, ao longo da programação, 2006.

O Mágico de Oz. (Filme) Direção: Victor Fleming, Ricard Thorp e King Vidor. EUA, 1939.

O Aleijadinho. (Filme) Direção: Geraldo Santos Pereira. Brasil, 2000.

O Exterminador do Futuro (Filme) Direção: James Cameron. EUA, 1984.

Robôs. (Filme) Direção: Chris Wedge e Carlos Saldanha. EUA, 2005.

Santo de Casa. (Documentário) Direção: Maria Isabel Schaeffer (Bebel). Brasil/Florianópolis, 1986.

Toy Story I e II (Filme). Direção: John Lasseter. EUA, 1995 / 1999.

Uma noite no museu (Filme). Direção: Shawn Levy. EUA, 2007.

Catálogos de Exposições:

Entre, a Obra Está Aberta. Amélia Toledo. Florianópolis, 2006.

Estilhaços. Mostra Itinerante de esculturas de grande porte – Pita Camargo. Governo de SC, 2005.

HomoLudens – Do faz-de-conta à vertigem. Itaú Cultural, SP, 2005/6.

O Universo Bruxólico de Franklin Cascaes. SESC-SC/Florianópolis, 2003.

Repouso em tensão. Mostra Itinerante de esculturas de grande porte – Jorge Schröder. Governo de SC, 2005.

Stockinger, Francisco. MARGS, Porto Alegre / RS, 1999.

Anotações pessoais:

CARDOSO, Letícia de B. *Jogar-brincar: da maneira de executar as propostas à circulação no território da Arte.* Anotações pessoais da apresentação da dissertação de mestrado. Museu Victor Meirelles, 2006.

BRIGHENTI, Graziella. *REMIDA – Centro di Riciclaggio Creativo.* Anotações pessoais da conferência proferida no Centro Internazionale Loris Malaguzzi. Reggio Emilia / Italia, em: 17/05/2007.

CARDOSO, Letícia de B. *Oficina "A Fotografia entre gestos e registros".* Anotações pessoais da conferência proferida no Museu Victor Meirelles. Florianópolis, 2006.

COHL, Clarice. *Antropologia e infância.* Anotações pessoais da palestra proferida dentro das atividades do Grupo de Pesquisa Antropologia, Educação e Infância da UFSC. Florianópolis, 2006.

COSTA, Helouise. *Expografia de arte: história e conceitos.* Anotações pessoais do curso promovido pelo Museu Victor Meirelles. Florianópolis, 2006.

CHIOVATTO, Mila. *Educação no museu?* Anotações pessoais da palestra proferida no *Ciclo "Museu, educação e cultura em debate"*. Florianópolis. UFSC/MASC/UNESC, Agosto de 2006.

GANZER, Adriana. OSTETTO, Luciana, SILVA, Samantha F da e FLORES, Célia. *Encontro de crianças e professores com a arte.* Anotações pessoais do debate ocorrido dentro do *Ciclo "Museu, educação e cultura em debate"*. Florianópolis. UFSC/MASC/UNESC, 2006.

LÖEBEL, Thelma. *HomoLudens: Do faz-de-conta à vertigem.* Anotações pessoais do curso de Formação de Professores discutindo a exposição Homoludens promovido pelo Itaú Cultural. SP, 2005.

MASSONE, Grazia. *Educare con l'arte*. Anotações pessoais da aula proferida no Master in Servizi Educativi per il Patrimonio Artistico Culturale dei Musei Storici e di Arti Visive. UNICATT- Milano/Italia, 11/01/2007.

MIDDLETON, David. *Experiência e Memória*. Anotações pessoais da palestra proferida no Colóquio Internacional Memória e Imaginação. UFSC, 2006.

OSTETTO, Luciana, LEITE, Maria Isabel e RAMALHO, Sandra. *Museu e formação cultural. Encontro de crianças e professores com a arte*. Anotações pessoais do debate ocorrido dentro do Ciclo "Museu, educação e cultura em debate". Florianópolis. UFSC/MASC/UNESCO, 2006.

PASETTI, Elena. *Pinacoteca Internazionale dell'Età Evolutiva Aldo Cibaldi (PInAC): questões em torno da produção artístico-cultural das crianças pequenas*. Entrevista concedida em: 02/05/2007. Rezzato, Itália.

Perdidos no espaço do centro de Porto Alegre. Anotações pessoais do workshop realizado pelo do programa de extensão Formas de Pensar a Escultura do DAV/ Instituto de Artes da UFRGS em parceria com Santander Cultural. Porto Alegre, 2006.

PERROTTI, Edmir. *Cultura e Infância*. Anotações pessoais da conferência realizada junto ao programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, 17/08/2005.

SOUZA, Solange Jobim. *Colóquio Infância e Mídia*. Anotações pessoais do colóquio Infância e Mídia. Florianópolis. UFSC, 2006.

TOLEDO, Amelia e TOLEDO, Moacir. *A montagem da exposição: "Entre, a obra está aberta"*. Anotações pessoais da oficina sobre a montagem da exposição de Amelia Toledo em Florianópolis realizada no Museu de Arte de Santa Catarina (MASC). Florianópolis, 2006.

TOLEDO, Amélia. Anotações pessoais da palestra de abertura da exposição "Entre, a obra está aberta". Florianópolis, MASC, 2006.

ZORDAN, Paola. *Arte Contemporânea*. Anotações pessoais do curso realizado no Santander Cultural, Porto Alegre, 2006.

Endereços eletrônicos consultados e ou citados:

1200 anni di scultura italiana: <http://www.thais.it/>

Amélia Toledo. Site Oficial: <http://www1.uol.com.br/ameliatoledo/home.htm>

Anthony Caro: <http://www.tate.org.uk/britain/exhibitions/careroom06.htm>

Antropologia: www.aguaforte.com/antropologia/

Antropologia2: <http://www.antropologia.com.br/colu/colu13.htm>

Arte Efêmera – Brasil: <http://www.itaucultural.org.br/efemera/home.html>

Arte Lúdica de Elvira de Almeida: <http://www.geocities.com/arteludica/FramePortugues.htm>

Arte na Escola: <http://www.artenaescola.org.br/>

Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação: <http://www.anped.org.br/>

Ateliê da Aurora: <http://www.aurora.ufsc.br/>

Banco de teses da UFSC: <http://www.tese.ufsc.br/teses>

Calder Foundation: <http://www.calder.org/>

Carta Maior agência de notícias: <http://www.cartamaior.uol.com.br/>

Compact Disc: <http://pt.wikipedia.org/wiki/CD>

Christopher Witcombe. Site Oficial: <http://witcombe.sbc>

Educação Infantil – Projetos, Artes Visuais (Espanha):
<http://www.xtec.es/recursos/plastica/index.htm>

Escultura em Areia - FIESA 2004 - Festival Internacional/Portugal:
http://www.icicom.up.pt/blog/rosadosventos/2004/07/09/fiesa_2004_festival_internacional_d_e_escultura_em_areia.html

Escultura- Itália: <http://www.scultura.org/>

Escultura Portugal: <http://www.escultor.com.pt/>

Esculturas de Papel: <http://www.feitoamao.com/mg/>

Esculturas em Areia: <http://www.esculturaemareia.com.br/>

Esculturas no Gelo: <http://www.iceworld.de/content/view/78/121/content/blogcategory/1/80/>

Escultura: noções básicas: <http://members.xoom.virgilio.it/msfxesc/escula1.htm>

Espaço Pedagógico – onde ensinar é aprender. <http://www.pedagogico.br>

Fórum Permanente Museus de Arte: entre o público e o privado.
<http://forumpermanente.incubadora.fapesp.br/portal/>

Frans Krajcberg: <http://lanore.club.fr/fkinfosportugues.html>

Fundação Bienal de São Paulo: <http://bienalsaopaulo.globo.com/cadastro/index.asp#>

Fundação Bienal Mercosul: <http://www.bienalmercosul.art.br>

Fundação Cultural de Florianópolis Franklin Cascaes:
<http://www.pmf.sc.gov.br/franklincascaes/>

Fundação Hassis (Hiedy de Assis Corrêa): <http://fundacaohassis.org.br/>

Galleria degli Uffizi \ Firenze – Italia: <http://www.polomuseale.firenze.it:8081/uffizi/>

Hélio Oiticica –XXIV Bienal de São Paulo:
<http://www1.uol.com.br/bienal/24bienal/nuh/enuhoiticic01.htm>

Instituto de Artes da Universidade de Brasília – DF / Brasil: <http://www.arte.unb.br>

Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho –Porto/ Portugal:
<http://www.iec.uminho.pt/>

International Museum Of Children’s Art – Oslo, Noruega:
<http://www.english.barnekunst.no/default.htm>

Itaú Cultural: <http://www.itaucultural.org.br/>

Jone Cesar de Araújo. Site oficial: www.jone.com.br

La Scuola DelFare: <http://www.lascuoladelfare.it/La%20Scuola%20del%20Fare.htm>

M. C. Escher. Site Oficial: <http://www.mcescher.com/>

Musei Escola \ Torino – Italia: <http://www.comune.torino.it/museiscuola>

Museo De Los Niños de Caracas – Venezuela:
<http://www.maravillosarealidad.com/museo/index.php>

Museo Luciano Minguzzi- Itália: <http://www.lucianominguzzi.it/index2.asp>

Museo On-line \ Torino – Italia: <http://www.museionline.it/ita/cerca/default.htm>

Museu Casa do Pontal – Brasil: <http://www.popular.art.br/htdocs/default.asp>

Museu D’Arte Bambina - Italia:<http://www.museoartebambina.com/>

Museu da Arte de São Paulo - MASP: <http://masp.uol.com.br/>

Museu da Escultura – Espanha: <http://museoescultura.mcu.es/>

Museu da Infância - Brasil: <http://www.museudainfancia.unesc.net>

Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo:
<http://www.macvirtual.usp.br/mac/>

↳ <http://www.mac.usp.br/projetos/seculoxx/modulo6/index.html#>

↳ Projeto MEL: Museu, educação e o lúdico:
<http://www.macvirtual.usp.br/mac/templates/projetos/mel/mel.asp>

↳ Projeto Meia volta vou ver:

<http://www.mac.usp.br/projetos/meiavolta/>

Museu de Arte de Santa Catarina(MASC): <http://www.masc.org.br>

Museu de História Natural de Viena – Áustria: <http://www.nhm-wien.ac.at/>

Museu Dell’Arte Infantile – Italia: http://web.tiscali.it/agosti/museo_arte_infantile.html

Museu do Folclore - Brasil: <http://www.museudofolclore.com.br/>

Museu Lasar Segall - Brasil: <http://www.museusegall.org.br/index.asp?sMenu=L000>

Museu Victor Meirelles - Brasil: museuvictormeirelles.org.br

O Universo Bruxólico de Franklin Cascaes: <http://www.sesc-sc.com.br/cultura/?c=projeto&p=21>

Oficina Francisco Brennand: <http://www.brennand.com.br/index.php>

Papietagem (técnica): <http://www.dejore.com.br/esculturas/>

Patrimônio – Revista eletrônica do IPHAN: <http://www.revista.iphan.gov.br>

Pinacoteca Internazionale dell’Età Evolutiva Aldo Cibaldi. <http://www.pinac.it/sommario.htm>

Polo Museale Firenze: <http://www.polomuseale.firenze.it>

Projeto do MAC - Pintura e escultura pós-moderna:

Provedor Terra: <http://www.terra.com.br>

Revista E do SESC: <http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas/revistas>

Revista Museu:

http://www.revistamuseu.com.br/noticias/not.asp?id=8313&MES=/3/2006&max_por=10&max_ing=5

Revista Teias: <http://www.revistateias.proped.pro.br/index.php/revistateias>

Scielo: <http://www.scielo.br/>

Sistema Museali Provincia di Ravenna – Itália:

<http://dev.racine.ra.it/sistemamusei/sezioni/articoli1.php?art=73>

Vênus de Willendorf: http://de.wikipedia.org/wiki/Venus_von_Willendorf

Vênus de Willendorf. <http://witcombe.sbc./willendorf>.

Waltercio Caldas. Site Oficial: <http://www.walterciocaldas.com.br/>

ANEXOS

ANEXO 1

Formulário de autorizações das famílias

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

AUTORIZAÇÃO

Senhores pais ou responsáveis

Tendo em vista a realização e desenvolvimento de minha pesquisa de doutorado sobre **escultura e imaginação infantil** na Creche Irmão Celso no período de Outubro de 2005 a Outubro de 2006 com o consentimento da direção e professores da instituição a qual seu filho freqüente, **venho através desta solicitar sua autorização para realizar a registros fotográficos e audiovisuais de seus filhos considerando a captação de suas falas e de seus processos de criação na linguagem da escultura, bem como de outros momentos que nos ajudem a compreender as questões engendradas na investigação.** Solicitamos também sua **autorização para a utilização das imagens, filmagens e criações artísticas das crianças** (em particular na linguagem tridimensional) **por nós registrados e guardados, na divulgação dos resultados da pesquisa em forma de publicações, visando à disseminação do conhecimento produzido.** Afirmamos que, após o término da pesquisa, previsto inicialmente para o ano de 2008 e sua defesa pública junto a comissão científica deliberada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, **a Creche receberá uma cópia da Tese que ficará a disposição não somente dos professores e crianças, mas também às famílias.**

Alessandra Mara Rotta de Oliveira
Doutoranda, PPGE/CED/FUSC

Eu, _____
(nome completo do responsável)

Através desta, autorizo a participação de meu(minha) filho(a) _____
_____ (nome completo da criança) na pesquisa sobre Escultura e Imagem Infantil desenvolvida pela doutoranda Alessandra Mara Rotta de Oliveira e vinculada ao programa de Pós-Graduação da UFSC, bem como o seu registro fotográfico e audiovisual e de suas produções artísticas e a divulgação, publicação destes materiais (fotos, audiovisuais, produções artísticas, falas entre outros) visando à documentação acadêmica e a disseminação do conhecimento produzido.

Assinatura do responsável

Florianópolis, _____ de _____ de 2006.

ANEXO 2

Questionário sobre as práticas culturais das crianças e
de sus famílias

Questionário sobre práticas culturais dos professores e de mais funcionários da Creche

Qual a sua idade?..... Sexo: Masculino () Feminino []
 Cidade onde nasceu:.....Estado(UF).....
 Onde a mãe nasceu:.....Onde o pai nasceu:
 Bairro onde mora hoje:.....
 Casa () Apto ()
 Profissão:.....
 Grau de escolaridade:.....
 A quantos anos atua no área da Educação?..... e na Educação Infantil?.....

Equipamentos de Mídia que possui em casa:

Telefone () Televisão () Vídeo () DVD () Videogame ()

Parabólica () NET, DirectTV, Sky,() Rádio()

Walkman () Aparelho de CD ()

Computador () Internet ()

Do que gosta mais:

Ouvir Rádio () Ver TV() Ler revistas () Ler livros () Ler jornais () Ver Vídeo ()

Videogame() Computador()

O que faz depois que volta do trabalho na Creche? [descrição].....

Enquanto faz suas atividades em casa, deixa a TV ligada? () O rádio ou o som? ()

Quando almoça ou janta a TV está ligada? Sim () Não()

Obs.:.....

Qual seu programa de TV preferido?.....

Por quê?.....

Outros programas que vê:.....

Programa de que menos gosta:.....

Por quê?.....

Assiste a algum programa junto com alguém?

Quais os programas favoritos das outras pessoas da
 família?.....

Já usou computador? **Não** ()
Sim () Muitas vezes () Só algumas ()
 Já entrou na internet? **Sim** () **Não** ()
 Onde acessa? () Casa () Universidade () Cyber café
 Por quais motivos você acessa? () Pesquisas () Trabalho () Entretenimento

Costuma ler? **Sim** () **Não** ()
 De que tipo?
 () Revista(s)/Qual(is)?.....
 () Jornal (is) / Qual(is)?.....
 Qual sua seção preferida neste(s) jornal(is)?

() Livros
 Indicaria alguma leitura? Qual?.....

 Qual o último livro que você leu?.....

Já foi alguma vez ao cinema? **Sim**() Com que frequência?..... vezes ao ano
Não() Por quê?.....

 O que você mais gosta no cinema?

Qual o **último** filme que **assistiu no cinema**?

Você costuma assistir **filmes em casa**?

() **Não**
 () **Sim** na TV () Vídeo e/ou DVD () Quantos por mês?.....
 Que tipo de filme(s) você prefere?
 () Drama () Suspense () Terror () Aventura () Comédia () Comédia Romântica
 () Policial () Infantil () Outros

Costuma ouvir música? **Sim**() **Não** ()

Quando:.....

 Músicas que tem gostado mais de ouvir ultimamente:

Você costuma ir a shows (), concertos(), recitais() ou espetáculos () de Música?
 Com que frequência?.....vezes ao ano.
 () **Não** / Porquê?

Já viu alguma peça de teatro? **Não** () Por quê?.....

Sim []

Onde e quando (data)?.....

Lembra qual a peça de que mais gostou e onde você a assistiu?

Você costuma ir ao teatro quando tem na sua cidade?

() **Sim** Com que frequência?.....vezes ao ano

() **Não**/Por quê?

Você já fez ou faz alguma coleção?

() **Não**

() **Sim** Qual(is)?.....

Você já visitou algum museu?

() **Não**/ Por quê?

.....

() **Sim** Que tipo? ()Arte ()Arqueológico ()Ar Livre ()Virtual

()Outro.....

Quantas exposições de Arte (não virtuais) você visita?.....por ano

O que você mais gosta no(s) museu(s)?.....

.....

O que você menos gosta no(s) museu(s)?

.....

Qual a exposição que você mais gostou? Por quê?.....

.....

Quais as exposições de arte vocês visitou este ano e onde foram realizadas?

.....

Você já participou de algum projeto de formação de professores promovido pelo(s) museu(s)?

() **Não** Por quê?.....

.....

() **Sim** Onde e quando?.....

.....

Você costuma ir a Espetáculos, Festivais e/ou Mostras de Dança?

() **Não** Por quê?

() **Sim**

Você participa de algum grupo cultural?

() **Não** Por quê?

.....

() **Sim** () Danças Tradicionais, de salão e/ou Folclóricas ()Grupo Teatral

()Coral ()Banda de Música () Ballet Clássico e/ou Contemporâneo ()Literário

() Escola de Samba ()Artes Visuais () Artesanato ()Cinema

()Outros Quais:.....

Você frequenta alguma oficina de Arte?

() **Não**

Por quê?.....

() **Sim** Quais?.....

Onde?.....

Gostaria de frequentar?() **Não**

Por quê?.....

() **Sim**/ Quais?.....

Por quê?.....

Você toca algum instrumento musical?

() **Sim** Qual?.....

.....
 Não Por quê?.....

 Gostaria de aprender? **Não**
 Sim/ Qual ?.....

Você possui algum livro ou revista de Arte em sua casa?
 Não Por quê?.....

 Sim Qual(is)?.....

O que estas "palavras" querem dizer?
 Arte.....

 Escultura.....

 Modelagem.....

 Escultura feita por crianças -

Você já viu uma escultura, instalação, monumento ou outro objeto escultórico?
Não
Sim Qual(is) onde se encontrava(m)?.....

Como foi o seu encontro com a(s) escultura(s)?

O que mais chamou a sua atenção nesta (s) obra(s)? Por quê?

De que material(is) era(m) feita(s)?

O que gosta de fazer para se distrair e relaxar?

ANEXO 3

Projeto Ciranda com o MASC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PROJETO CIRANDA:
CIRANDA DE FORMAS, TEXTURAS,
OLHARES E HISTÓRIAS
AS CRIANÇAS E AS ESCULTURAS DO MASC**

Alessandra Mara Rotta de Oliveira
alerotta@terra.com.br

UMA BREVE INTRODUÇÃO

A proposição do “PROJETO CIRANDA: CIRANDA DE FORMAS, TEXTURAS, OLHARES E HISTÓRIAS – as crianças e as esculturas do MASC” apresentado ao Núcleo de Arte-Educação do Museu de Arte de Santa Catarina (MASC) / Florianópolis¹, advém, sobretudo, das questões colocadas no desenvolvimento da investigação de doutorado “*Escultura e imaginação infantil*” desenvolvido pela doutoranda Alessandra Mara Rotta de Oliveira, sob orientação da professora Dr.^a Gilka E. P. Girardello, junto a Universidade Federal de Santa Catarina, no Programa de Pós-Graduação em Educação.

A investigação de doutorado anteriormente citada, em linhas gerais, busca discutir a produção artístico-cultural das crianças, com ênfase na linguagem da escultura e nos processos imaginativos presentes nessa criação, tendo em vista o número reduzido de investigações científicas em nível nacional que aprofundem as discussões teóricas sobre a especificidade da fruição de esculturas pelas crianças e dos processos imaginativos presentes na criação infantil na linguagem da escultura. Coaduna-se a isso ser a imaginação, segundo Sarmiento (2002, p.13)² um dos fundamentos das culturas infantis, o qual exige ainda muita pesquisa. Outrossim, são os indicativos dos estudos sobre infância-educação-arte advindos do norte da Itália, onde arte e imaginação são palavras recorrentes

¹ RESPONSÁVEIS PELO NÚCLEO DE ARTE - EDUCAÇÃO DO MASC: CHRISTANE MARIA CASTELLEN, MÁRCIA LISBOA CARLSSON, MARIA HELENA ROSA BARBOSA e SÉRGIO DA SILVA PROSDÓCIMO.

² SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.^a modernidade. 2003(a) (mimeo)

segundo Malaguzzi³. Ou seja, nas produções infantis e nas propostas pedagógicas a elas destinadas estas duas instâncias não devem ser vistas separadamente. Dentro desta perspectiva, são engendrados alguns questionamentos iniciais: existiria uma especificidade na imaginação infantil? Como e o que as crianças criam na linguagem da escultura? Como essa linguagem artístico-cultural se faz presente entre as crianças? Como as diferentes materialidades atuam sobre os processos imaginativos na construção de esculturas pelas crianças? Como o Outro e o contexto cultural influenciam os processos imaginativos infantis na criação de esculturas? Como ocorrem os modos de apreciação, fruição de esculturas pelas crianças? Que processos imaginativos diferentes esculturas desencadeiam nas crianças? Como as crianças manifestam tais processos, como os adultos os percebem e acolhem? Dentro deste contexto investigativo, propomos um encontro das crianças envolvidas no projeto de pesquisa, com algumas das esculturas pertencentes ao acervo do MASC.

OBJETIVO GERAL

Promover o encontro das crianças com algumas esculturas do acervo do MASC, privilegiando, na experiência estética destas com as obras, a construção de significados próprios das crianças em relação às obras apresentadas, *no sentido de acolher os processos imaginativos desencadeados pela experiência*, bem como captá-los através da escuta, dos registros escritos, fotográficos e audiovisuais.

PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO CIRANDA: CIRANDA DE FORMAS, TEXTURAS, OLHARES E HISTÓRIAS - AS CRIANÇAS E AS ESCULTURAS DO MASC

O compromisso da Ação Educativa é *produzir idéias sobre as questões das linguagens das obras de arte*, bem como propor discussões sobre as relações entre homem e espaço, tendo em vista as diferentes modalidades de vivermos e percebermos a espacialidade contemporânea (CUNHA, 2005).

↳ Data prevista para a visita: 17 de novembro de 2005

Horário: 09:30min até _____

↳ Número total de crianças: 19

³ IN: RABITTI, Giordana. *A procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. POA: Artes Médicas, 1999.

↳ Faixa etária: 4 a 6 anos

↳ Nível da Educação Básica: Educação Infantil

↳ Instituição: Creche Municipal Irmão Celso – Agronômica / Florianópolis

↳ A ser discutido junto ao Núcleo de Arte-Educação:

- a possibilidade de organizar as crianças em pequenos grupos a serem acompanhados por um componente do Núcleo de Arte-Educação do MASC e um professor da instituição;

- a seleção das obras a serem apresentadas às crianças;

(Será que algumas das obras selecionadas poderiam ser não apenas olhadas, mas tocadas pelas crianças, considerando a possibilidade destas tocarem ou não nas obras a fim de sentirem suas texturas, as diferentes materialidades de que são compostas, proporcionando experiências sensoriais diferenciadas?

Obs.: Os encontros das crianças com as obras selecionadas poderão ser registrados de forma fotográfica e audiovisual?

- a proposta de criação das crianças dentro do espaço do museu;
- a disposição de informações de catálogo das obras as quais irão compor o roteiro de visita das crianças, a fim de situar, fornecer alguns subsídios para os professores das crianças;

BIBLIOGRAFIA

- AÇÃO EDUCATIVA, EXERCÍCIO DA PERCEPÇÃO*. Revista Bienal do Mercosul. Número 5. Outubro. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2005.
- LEITE, Maria Isabel. Museu de arte; espaços de educação e cultura. In. LEITE, Maria I e OSTETTO, Luciana E.(orgs.) *Museu, educação e cultura. Encontros de crianças e professores com a arte*. Campinas, SP: Papirus,2005: 19-54.
- GANZER, Adriana Aparecida. Turbilhão de sentimentos e imaginações: as crianças vão ao museu ou ao castelo. In. LEITE, Maria I e OSTETTO, Luciana E. (orgs.) *Museu, educação e cultura. Encontros de crianças e professores com a arte*. Campinas, SP: Papirus,2005: 85-92.
- KRAMER, Sonia. Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar em museus. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria I (orgs.) *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papirus, 1998: 199-215.
- PILLAR, Analice Dutra.(org.) *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

ANEXO 4

Projeto da Colônia de Férias



**PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

PROGRAMA COLÔNIA DE FÉRIAS VERÃO 2006

A partir da legislação existente, em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional evidenciou a importância da Educação Infantil, esta passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, o trabalho educativo pedagógico com a criança de 0 a 6 anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, qual seja: atender as especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania. (Política Nacional de educação Infantil – MEC 2005 p.10)

Nesse sentido, o Programa Colônia de Férias oferecido pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, tem como objetivo principal ampliar o tempo de atendimento anual para as crianças de 0 a 6 anos. Conseqüentemente, possibilitar que algumas famílias trabalhadoras de nosso município possam deixar seus filhos num local de educação e cuidado, enquanto estão envolvidas com atividades produtivas em busca de condições de vida.

Tendo em vista as reformas e ampliações de algumas Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, em 2006 esse Programa acontecerá em sete Unidades Pólos, visando atender a demanda existente em anos anteriores nas regiões: Norte, Sul, Centro e Continente.

Seguem as unidades com disponibilidade de atendimento: Creche Stella Maris Corrêa, Creche Maria Nair da Silva, Creche Almirante Lucas Boiteux, Creche Irmão Celso, Creche Chico Mendes, Creche Conjunto Habitacional Chico Mendes e Creche Jardim Atlântico. Dar-se-á prioridade à inscrição das crianças destas Unidades educativas, para depois abrir novas inscrições para as crianças de outras Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino e Instituições Conveniadas, e às crianças da comunidade, que não estão matriculadas nas unidades supracitadas.

Por entender o educar e o cuidar como ações indispensáveis e indissociáveis no trabalho desenvolvido na Educação Infantil, pretende-se com o Programa Colônia



**PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

de Férias, dar continuidade ao atendimento educativo pedagógico desenvolvido durante o ano. Para isso, as ações desenvolvidas nas Unidades educativas serão coordenadas por profissionais da área da Educação. Estes organizarão o tempo e o espaço da unidade, usufruído pelas crianças, de modo a torná-la um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, onde as atividades/vivências sejam planejadas com intencionalidade, visando com isso possibilitar a ampliação do repertório vivencial das crianças. Estas são compreendidas como seres com características próprias, em desenvolvimento, pertencentes a um determinado grupo social, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. Constroem conhecimento nas interações que estabelecem com seu meio físico e social, sendo que este processo é mais efetivo quando se dá de forma lúdica e afetiva. (Política de Educação Infantil – MEC 1993 p.16)

Assim sendo, o trabalho poderá ser organizado de varias maneiras: integração de crianças de diferentes idades, passeios, oficinas; contudo deverá contemplar eixos essenciais ao trabalho com crianças:

- a brincadeira, por ser uma atividade propulsora do desenvolvimento infantil, que favorece a auto-estima e a aprendizagem das crianças de forma criativa, através da cooperação, solidariedade, imaginação e autonomia;
- as interações, uma vez que estas impulsionam o desenvolvimento, a construção da personalidade e a construção de conhecimento;
- as múltiplas linguagens, percebidas como produções sociais e históricas do homem em interação.

Considerando, então, essas especificidades da Educação Infantil, reitera-se a relevância desse projeto que visa a continuidade de um trabalho pedagógico de qualidade junto a faixa etária de 0 a 6 anos.



**PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

PAPEL DA COORDENAÇÃO

Cabe ao/a coordenador/a da Colônia de Férias assumir a coordenação de todas as atividades da Unidade Pólo, compreendendo as dimensões administrativas e pedagógicas, entre elas: o planejamento, o acompanhamento pedagógico, a avaliação processual e o encaminhamento, ao Departamento de Educação Infantil, de relatório final e relatório de frequência das crianças durante o período da Colônia de Férias para redimensionar futuros encaminhamentos.

Lembramos, ainda, que para realização de todas as atividades fora da unidade, deverá ser solicitada autorização dos pais e/ou responsáveis por escrito. Caso não haja apresentação deste documento, a criança não poderá ausentar-se da unidade. Todas as crianças deverão usar crachá de identificação nos passeios. Por ser um período de grande fluxo de turistas na cidade, alertamos que os locais de passeios devem ser de extrema segurança.

ASSESSORAMENTO

O Departamento de Educação Infantil e a Coordenadoria de Alimentação Escolar prestarão assessoramento semanal às Unidades Pólos. Dessa forma, os/as Coordenadores/as dessas unidades poderão recorrer a esses departamentos para solucionarem eventuais problemas, através de contatos telefônicos ou pessoalmente na Secretaria Municipal de Educação.

INSCRIÇÕES

Caso ocorram desistências de crianças ou tenham vagas disponíveis, far-se-á nova chamada na primeira semana de Janeiro, considerando a lista de espera existente.



**PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

PERÍODO DE REALIZAÇÃO

- **Período de Realização:** 02 de Janeiro a 03 de Fevereiro de 2006
- **Planejamento nas Creches:** 02 de Janeiro de 2006
- **Período de atendimento as crianças:** 03 de Janeiro a 02 de fevereiro de 2006
- **Avaliação e organização dos espaços:** 03 de Fevereiro de 2006
- **Horário:** 07:00 as 19:00 horas nas Creches;
07:00 as 13:00 e das 13:00 as 19:00 horas nos NEI's;

SETORES DE PLANTÃO

NO PROGRAMA COLÔNIA DE FÉRIAS / VERÃO 2006
NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Departamento de Administração Escolar - Márcia
Fone: 3251- 6110

Divisão de Desenvolvimento de recursos humanos - Helena
(Assuntos referentes à contratação de professores)
Fone: 3251- 6079

Departamento de Educação Infantil - Luciane
(Assuntos Pedagógicos)
Fone: 3251-6101

Coordenação de Alimentação Escolar - Cleusa
(Assuntos referentes à Alimentação Escolar)
Fone: 3251-6095

Departamento de Recursos Físicos e Financeiros
(Assuntos referentes a serviços gerais e materiais)
Fone: 3251-6094

Vale Transporte - Lurdinha
Fone: 3251-6039



**PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**UNIDADES PÓLOS DA COLÔNIA DE FÉRIAS E SEUS
COORDENADORES**

Os Coordenadores das Unidades Pólos, que irão atender o programa, foram indicados pelos profissionais da própria Unidade de Educação Infantil.

UNIDADES (diretora)	LOCAL	COORDENADOR
Creche Stella Maris Corrêa (Marcela) - F: 32842379	Ponta das Canas	Marizol Eva de Magalhães Fortes
Creche Chico Mendes (Andréia) - F: 3240-6402	Chico Mendes	Luciana Taboa Nina
Creche Conj. Hab. C.Mendes (Rosane) F: 3240-9413	Chico Mendes	Arlene Ana Machado
Creche Jardim Atlântico (Adriana) F: 3244-0690	Jardim Atlântico	Jane Lucia Santos da Luz
Creche Maria Nair da Silva (Fabiana) - F: 32373459	Fazenda do Rio Tavares	Morgana Moraes
Creche Almirante Lucas Boiteux - (Andréia) F: 3324- 2819	Centro	Marlene Coelho
Creche Irmão Celso –(Aucy) F: 3228-6558	Agronômica	Adirson Olávio Bernardes



PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

PAUTA DA REUNIÃO COLÔNIA DE FÉRIAS
VERÃO 2006
DATA: 17 de Novembro de 2005

1 - Apresentação dos Diretores e Coordenadores e, respectivas Unidades do Projeto Colônia de Férias Verão / 2006;

2 - Distribuição de Pastas com os materiais da Colônia:

- ☉ Apresentação da Portaria nº 081/2004;
- ☉ Projeto da Colônia de Férias / 2006;

3 - Materiais

4 - Apresentação dos setores:

- ☉ DAE (auxiliares de sala)
- ☉ DRFF

5 - Informes:

- ☉ Vagas excedentes.
- ☉ Reunião de pais no início e final do Projeto.
- ☉ Funções do Coordenador.
- ☉ Organização dos espaços no último dia.
- ☉ Elaboração de um relatório de recebimento e de entrega da Unidade até **01/03/06**.
- ☉ Reunião de Avaliação na Unidade com os profissionais e coordenador.

ANEXO 5

Lista de materiais didáticos da Prefeitura Municipal de Florianópolis e dos brinquedos recebidos desta ao longo do ano de 2005 e início de 2006

DEPARTAMENTO DE RECURSOS FÍSICOS E FINANCEIROS

MATERIAL DIDÁTICO - CONTROLE DE ESTOQUE

DATA DA ENTREGA: 15 A 26/09/05

UNIDADE ESCOLAR:

ITEM	ESPECIFICAÇÃO	UNIDADE	QTDE
1	ANELINA	UNIDADE	
2	ALMOFADA P/ CARIMBO	UNIDADE	
3	APAGADOR	UNIDADE	
4	APONTADOR PEQUENO	UNIDADE	
5	BARBANTE	ROLO	
6	BORRACHA	UNIDADE	
7	CADERNO P/ DESENHO	UNIDADE	
8	CADERNO PEQUENO	UNIDADE	
9	CANETA AZUL	UNIDADE	
10	CANETA HIDROCOR	ESTOJO	
11	CANETA P/ RETROPROJETOR	UNIDADE	
12	CANETA VERMELHA	UNIDADE	
13	CANETA PRETA	UNIDADE	
14	CARBONO	UNIDADE	
15	CARTOLINA AZUL	UNIDADE	
16	CARTOLINA ROSA	UNIDADE	
17	CARTOLINA AMARELA	UNIDADE	
18	CARTOLINA BRANCA	UNIDADE	
19	CARTOLINA VERDE	UNIDADE	
20	CLIPS Nº 01	CAIXINHA	
21	CLIPS Nº 04	CAIXINHA	
22	COLA COLORIDA	TUBO	
23	COLA LITRO	TUBO	
24	CORRETIVO	FRASCO	
25	ENVELOPE DE SACO (PEQUENO)	UNIDADE	
26	ENVELOPE DE SACO (GRANDE)	UNIDADE	
27	ETIQUETA DE IDENTIFICAÇÃO	UNIDADE	
28	FITA ADESIVA	ROLO	
29	FITA DUREX	ROLO	
30	UNIDADE DE ISOPOR	UNIDADE	
31	GIZ BRANCO	CAIXA	
32	GIZ COLORIDO	CAIXA	
33	GIZÃO DE CÊRA	ESTOJO	2 + 6
34	GOUACHE PRETO	FRASCO	
35	GOUACHE AZUL	FRASCO	
36	GOUACHE VERMELHO	FRASCO	
37	GOUACHE AMARELO	FRASCO	
38	GOUACHE BRANCO	FRASCO	
39	GOUACHE VERDE	FRASCO	
40	GRAMPEADOR	UNIDADE	
41	GRAMPOS	CAIXINHA	
42	TRANSPARÊNCIA P/ RETROPROJETOR	CAIXA	
43	LÁPIS DE CÔR	ESTOJO	
44	LÁPIS PRETO	UNIDADE	
45	LIVRO ATA	UNIDADE	11
46	MASSINHA - MARCA MARIPÊL / VARIAS CORES	CAIXINHA	SOLO 2,050
47	NANQUIM	FRASCO	
48	PAPEL ALMAÇO C/ PAUTA	UNIDADE	

49	PAPEL BUFON	RESMA	
50	PAPEL CAMURÇA AZUL	UNIDADE	
51	PAPEL CAMURÇA AMARELO	UNIDADE	
52	PAPEL CAMURÇA VERDE	UNIDADE	
53	PAPEL CAMURÇA PRETO	UNIDADE	
54	PAPEL CAMURÇA VERMELHO	UNIDADE	
55	PAPEL CAMURÇA BRANCO	UNIDADE	
56	PAPEL CARTÃO AZUL	UNIDADE	
57	PAPEL CARTÃO AMARELO	UNIDADE	
58	PAPEL CARTÃO VERDE	UNIDADE	
59	PAPEL CARTÃO PRETO	UNIDADE	
60	PAPEL CARTÃO VERMELHO	UNIDADE	
61	PAPEL CARTÃO BRANCO	UNIDADE	
62	PAPEL CELOFANE AZUL	UNIDADE	
63	PAPEL CELOFANE AMARELO	UNIDADE	
64	PAPEL CELOFANE VERDE	UNIDADE	
65	PAPEL CELOFANE PRETO	UNIDADE	
66	PAPEL CELOFANE BRANCO	UNIDADE	
67	PAPEL CONTACT	ROLO	
68	PAPEL CREPOM AZUL	UNIDADE	
69	PAPEL CREPOM AMARELO	UNIDADE	
70	PAPEL CREPOM VERDE	UNIDADE	
71	PAPEL CREPOM PRETO	UNIDADE	
72	PAPEL CREPOM VERMELHO	UNIDADE	
73	PAPEL CREPOM BRANCO	UNIDADE	
74	PAPEL DUPLEX AZUL	UNIDADE	
75	PAPEL DUPLEX AMARELO	UNIDADE	
76	PAPEL DUPLEX VERDE	UNIDADE	
77	PAPEL DUPLEX PRETO	UNIDADE	
78	PAPEL DUPLEX VERMELHO	UNIDADE	
79	PAPEL DUPLEX BRANCO	UNIDADE	
80	PAPEL ENCERADO AZUL	UNIDADE	
81	PAPEL ENCERADO AMARELO	UNIDADE	
82	PAPEL ENCERADO VERDE	UNIDADE	
83	PAPEL ENCERADO PRETO	UNIDADE	
84	PAPEL ENCERADO VERMELHO	UNIDADE	
85	PAPEL ENCERADO BRANCO	UNIDADE	
86	PAPEL JORNAL	RESMA	
87	PAPEL LAMINADO AZUL	UNIDADE	
88	PAPEL LAMINADO AMARELO	UNIDADE	
89	PAPEL LAMINADO VERDE	UNIDADE	
90	PAPEL LAMINADO PRETO	UNIDADE	
91	PAPEL LAMINADO VERMELHO	UNIDADE	
92	PAPEL LAMINADO PRATA	UNIDADE	
93	PAPEL LIXA	UNIDADE	
94	PAPEL PARDO	BOBINA	
95	PAPEL SEDA AZUL	UNIDADE	
96	PAPEL SEDA AMARELO	UNIDADE	
97	PAPEL SEDA VERDE	UNIDADE	
98	PAPEL SEDA PRETO	UNIDADE	



Prefeitura Municipal de Florianópolis
Secretaria de Educação

Requisição de Materiais

Requisitante: Creche Sumão Celso.

Localidade: _____

Extraído em _____ / _____ / 19____

Recebido em 27 / 06 / 2005

QUANTI- DADE	UNI- DADE	DISCRIMINAÇÃO DOS MATERIAIS
10		Belas guizo
03		Dinosaurios
06		Carunho furação
03		carunho simples
01		lego
02		Balões (elefantes)
06		cesta pic nic
02		cacamba
02		carunhos plasticos
02		C " ferro
02		" madeira

(Signature)
Prefeitura Municipal de Florianópolis
Secretaria Municipal de Educação
Creche Sumão Celso
Requisitante

Assinatura do Requisiteante

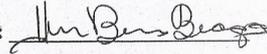
(Signature)
DD. Administração

UNIDADE: CRECHE IRMÃO CELSO

ESPECIFICAÇÃO	UNIDADES	QTDE
BALDINHO	UN	24
CARRINHO DE MÃO	UN	12 não veio
CESTA DE PIQUENIQUE	UN	12 não veio
TR083		
RECEBIDO: 28 / 01 / 05	DATA: 05/04/05	

Sandro José Andretti
 Chefe da DM de Recursos
 Físicos e Financeiros
 Matrícula: 08978-8

ASSINATURA:



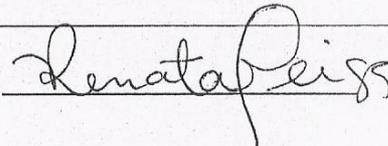
Ancy Bernini Braga
 Diretora: Creche Irmão Celso
 Decreto: 3149/05

UNIDADE: CRECHE IRMÃO CELSO

ESPECIFICAÇÃO	UNIDADES	QTDE
BICHINHO DE LÁTEX	UN	03
BLOCOS DE CONSTRUÇÃO	UN	02
BOLA DENTE DE LEITE	UN	06
BOLA GUIZO	UN	05
CARRINHO DE BONECA DE FERRO	UN	02 1
CARRINHO DE MÃO DE MADEIRA	UN	06
CARRINHO MIN IATURA	UN	01
CESTA DE LOUCINHAS (PIC NIC)	UN	01
CESTA DE LOUCINHAS (PRINCESINHA)	UN	06
MORDEDOR (BICHINHO E CHAVES)	UN	05
QUEBRA CABEÇA DE 0 A 3 ANOS	UN	02
QUEBRA CABEÇA 4 A 6 ANOS	UN	02
SACO DE BALÃO	UN	01
TR 697		
RECEBIDO: 26 / 06 / 05	DATA:	

Sandro José Andretti
 Diretor do Departamento de
 Recursos Físicos e Financeiros
 Matrícula: 08978-8

ASSINATURA:



Assinatura Municipal de Renata Feijs
 Secretária Municipal de Educação
 Creche Irmão Celso

ANEXO 6

Convite da exposição “ ‘Estátua-deusa’, ‘Castelo de bruxas’ e muito mais”!

No dia da abertura da exposição será oferecido um pequeno coquetel aos visitantes. Nos sentiremos honrados com a sua presença.

Agradecimentos:

Antônio José Leopoldo (Diretor de Carnaval da Escola de Samba Embaixada Copa Lord - 2006)
 Aucy Bernini Braga (Diretora da Creche)
 Elenice T. Faria (Professora Auxiliar de Ensino)
 Francisca R. Ribeiro (Professora do II Período)
 Jakeline P. Dias (Professora Auxiliar do II Período - Vespertino)
 Lisete Ines Brasil (Professora do II Período)
 "Lúcia" - Marilúcia G. Silva (Auxiliar de Serviços Gerais)
 Marcelo Gevaerd (Cinegrafista da TV Floripa).
 Renata Veiga (Coordenadora Pedagógica)
 Secretaria do Desenvolvimento Social de Florianópolis
 Sirley Bandeira de Sousa (Professora do Berçário)
 Tiago de Moraes Alfontin (Professor de Educação Física)

E a todos demais professores e profissionais da Creche que, de uma maneira ou de outra, nos ajudaram a construir uma Educação Infantil que respeite as crianças e incentive suas diferentes formas de expressão.



**CONVITE PARA A
EXPOSIÇÃO:**

**"ESTÁTUA - DEUSA",
"CASTELO DE BRUXA" E
MUITO MAIS!**

LOCAL: CRECHE IRMÃO CELSO

Rua Rui Barbosa, N.º 677 - Fundos
 Bairro Agrônômica - Florianópolis, SC
 Fone: (048) 3228-6558

ABERTURA: 21 de Março às 17 horas

**VISITAÇÃO: 21 de Março das 17 às 19 horas
 22 de Março das 07:30 às 17 horas**

A exposição ““ESTÁTUA-DEUSA”, “CASTELO DE BRUXA” E MUITO MAIS”, é composta por esculturas em argila criadas pelas crianças do II Período (de 4 a 5 anos de idade) da Creche Irmão Celso a partir do contato com a cultura carnavalesca da Ilha de Santa Catarina, das suas experiências estéticas no encontro com as gigantescas esculturas dos carros alegóricos das Escolas de Samba (2006) e no Museu do Carnaval (Casa do Samba, 2006).

A organização desta exposição busca apresentar e divulgar o percurso trilhado por crianças e adultos envolvidos no projeto; os significados atribuídos às esculturas carnavalescas vistas pelas crianças, bem como alguns trechos das histórias orais criadas por elas no momento de fruição e criação de esculturas. Além disso, a mesma tem o intuito de valorizar da produção artístico-cultural das crianças pequenas, incentivando-as a criar novas formas no espaço que as circunda, falar sobre suas criações, lhes atribuir novos sentidos e significados e apresentar aos familiares e demais amigos das crianças o andamento da pesquisa de nosso doutoramento, iniciada em Setembro de 2005.

Alessandra Mara Rotta de Oliveira
Doutoranda – UFSC / PPGE
Projeto de Pesquisa: Escultura e Imaginação Infantil

FRAGMENTOS DO PERCURSO....



ANEXO 7

Catálogo da exposição de Amelia Toledo
no MASC



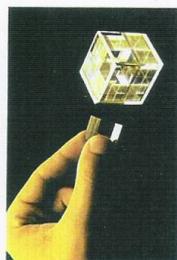
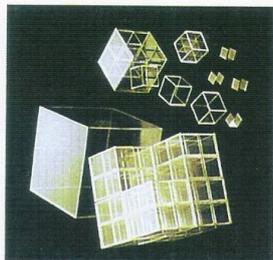
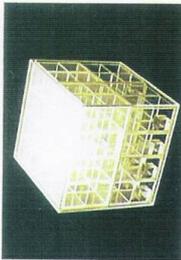
ENTRE, A OBRA ESTÁ ABERTA

Exposição

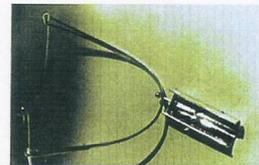
Curadoria: projeto de montagem:
Amélia Toledo e Mo Toledo - Tra Design
Curadoria para curadora:
Ana Maria de Moraes Belluzzo
Montagem:
Wagner Ambrosio
Iluminação:
Marcos França
Obra de vídeo: instalação - consultoria e projeto:
Marcelo Dantas
Animação em computador para vídeo: instalação:
Sergio Meneqassa e Tadeu Jungle
Transporte:
A Alternativa - Transportes Especializados
Assistência:
Edmilson Macedo, Inedito das Mercês,
José Narcizo das Mercês, Margareth Nepomuceno
e Tita Silva
Produção:
Fabiola Salles
Projeto gráfico:
Carlo Zuffellato e Paulo Humberto de Almeida
Fotos:
Amélia Toledo, Du Ribeiro, Edson Elito,
Eslo Murto, Fernando Chaves, Fernando Lemos,
Henry Stahl, Mo Toledo, Romulo Fláudio,
Sergio Gonzaga e Theo Ribeiro
Edição: Edição Eletrônica
BVDA / Brasil Verde
Coordenação geral:
Mo Toledo

Agradecimentos

Cristiano Amaral, Galeria de Arte do SES/SP,
Instituto Tomie Ohtake, José Demostenes Carneiro,
Julio Guerre Duarte, Lygia Pope, Maíra Junqueira,
Miriam Pires, Raul Cariello e Renato Volpato



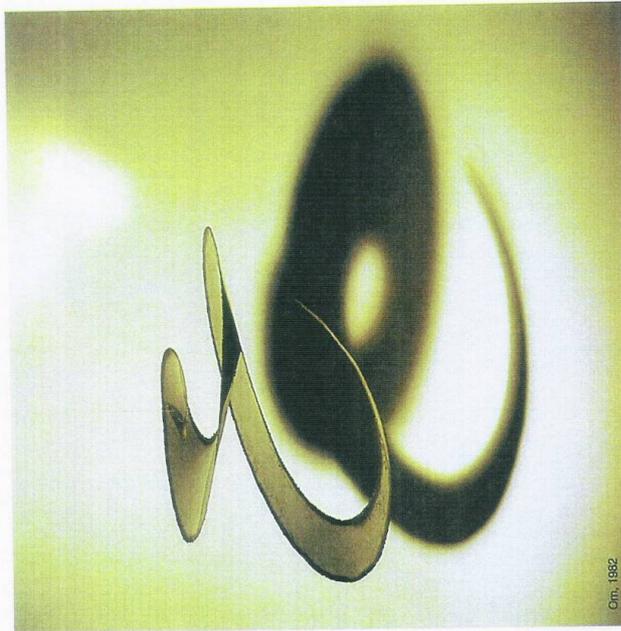
Situação tendendo ao infinito, 1971



Colar Cinético, 1966

BR PETROBRAS
Patrocinador

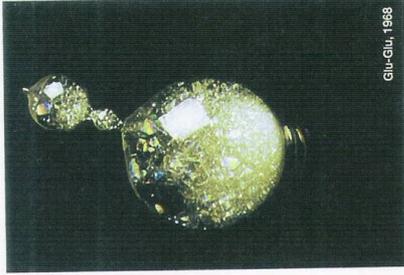
MINISTÉRIO
DA CULTURA
MINISTÉRIO
DA EDUCAÇÃO



Om, 1962

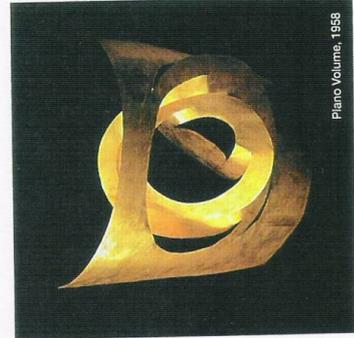


Poço da Memória - Dedicado a Meu Pai, 1971



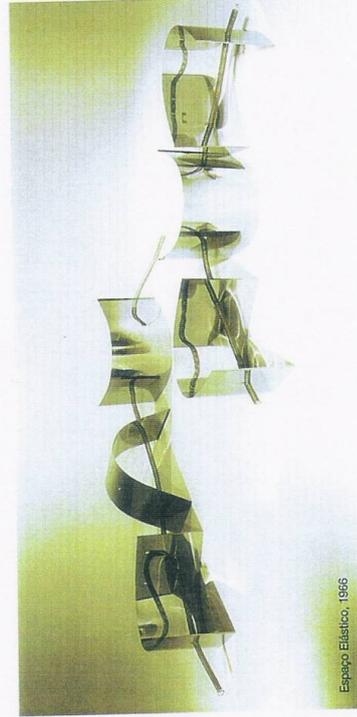
Glu-Glu, 1968

Tubos, cilindros, discos e bolas em PVC transparente contendo misturas de líquido com tensoativo e conservante ou líquidos coloridos com viscosidades diferentes. Obras lúdicas, estes trabalhos dos anos 1960 foram concebidos como múltiplos e combinam recursos industriais e artesanais em sua leitura.

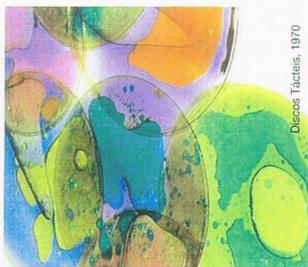


Plano Volume, 1968

Uma lâmina circular de aço inox recortada a fogo se abre no espaço em espiral. Sua sombra projeta escrita num dado momento a palavra "om", o ruído universal. Om é uma escultura dos anos 1960. Seu conceito deriva da série Plano Volume de 1968, onde a lâmina fina de cobre também se abre no espaço a partir de alguns cortes. Na série Espaço Elástico o volume se faz de chapas espalhadas de aço inox tensionadas por molas e fitas de aço.



Espaço Elástico, 1966



Discos Tácteis, 1970



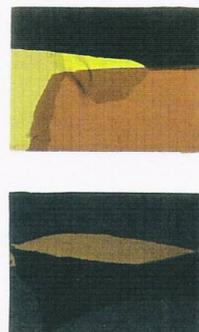
Esferas Hípticas, 1969



A Onda, 1969



Medusa, 1969



Colagens, 1958

O **Fiapo** é a polpa de yuca, linho ou algodão, emulsionada e, de um gesto, despejada sobre uma tela de nylon. O ato de rasgar, nas **Colagens** de 1958, já introduzia o gesto e a surpresa. A sobreposição da transparência do papel de seda ou do papel-arroz tingido também estava na evanescência dos **Fiapos**.



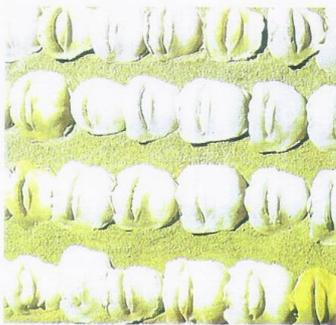
Fiapo, 2001



Pegada da Orça, 1973

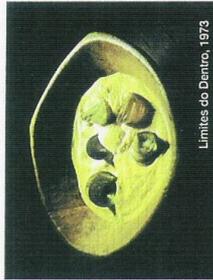


As Paredes têm Ovidios, 1975



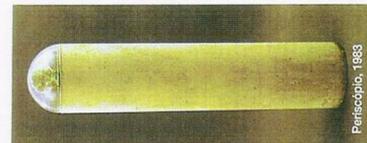
Remímb, 1975

A exposição **Emergências** no MAM do Rio (1975) apresentou o resultado de um longo trabalho de moldagens do corpo humano e também algumas obras interativas – as pessoas imprimiam a marca de suas bocas em etiquetas e as colavam em um painel. Havia também um bolo de massa limpa-tipo para a pessoa deixar sua marca. A marca da orça mansa e a pegada do bicho bravo, com as garras de fora, estavam em **Pegada da Orça**.

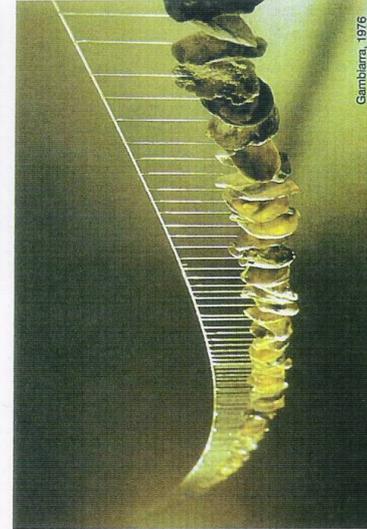


Limites do Dentro, 1973

No período em que vivi no Rio de Janeiro, percorri praias, coletei conchas, pedras, madeiras e coisas comidas pelo tempo. E convivi com o mar. Dessa convivência se originaram as séries e coleções dos **Frutos do Mar**.



Periscopio, 1983



Gambiarra, 1976