

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 Escmeralda Ostetto (CED\UFSC- Examinadora)

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

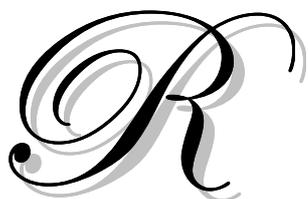
Considerando i bambini come produttori di culture infantili – con modi singolari di appropriazione e creazione nei diversi linguaggi – quest’investigazione cerca, partendo dagli studi provenienti dal campo dell’arte, - particolarmente della scultura - filosofia, sociologia dell’infanzia, storia, psicologia, 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 nas relações entre crianças de mesma idade ou não, bem como com os adultos. Esta é

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 que 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).

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 brinquedo 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&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 universo das obras de Franklin Cascaes e de Amelia Toledo, constituem os núcleos de

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”.

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 seus 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 meticoloso 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

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.

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

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.

⁴⁸ Dados obtidos junto à secretaria da Instituição.

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 crianças 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
Brise. Paisagens urbanas.
São Paulo: SENAC-
SP: Editora Marca
D'Água, 1996.

Segundo Agnaldo Farias (2002, p.31),
as esculturas de Waltercio deflagram um



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

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.

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.

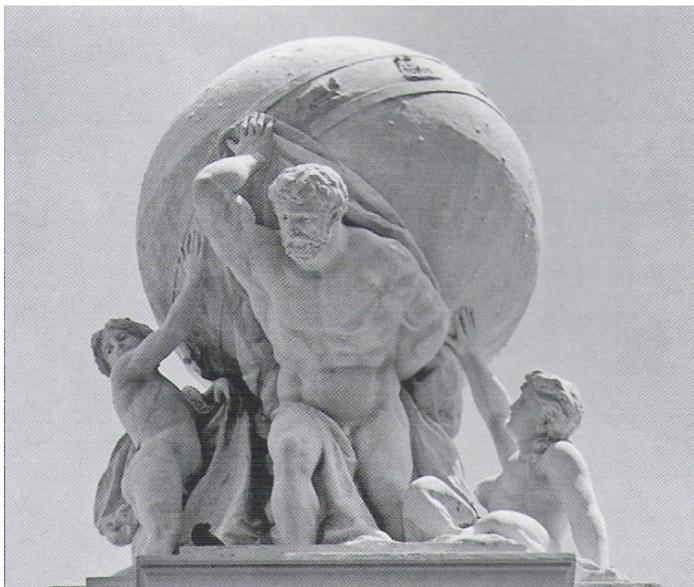
Obra: Vista parcial da fachada do
Prédio do Memorial do Rio Grande do
Sul - POA-RS. Foto: Alves,
2004, p.147.

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: La 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=filtro&ti=470



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

Certa vez, olhando um programa de conferências italianas sobre arte contemporânea deparei-me com o seguinte título: “Difícil compreender o moderno.. Mas compreendemos 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

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

Memorial do Rio Grande do Sul, criadas pelo alemão Wenzel Folberger (1913), mostram que a escultura sofreu **estrongosas transformações** desde a pré-história.

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



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

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

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.

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) .

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).

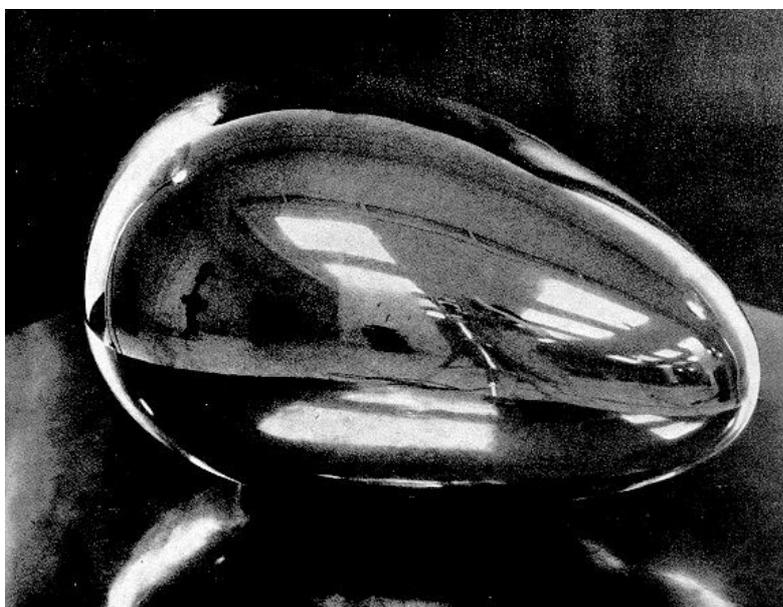
Com o romeno Constantin Brancusi (1876-1957), temos entre outros aspectos a tematização da própria base da escultura, ou seja, o pedestal, que até então era um objeto tridimensional isolado da escultura, passa a fazer parte da obra, é a obra. “Ao pensar nisso, **Brancusi tira a escultura do pedestal, 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

⁶⁰ Grifos meus.

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).



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

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.

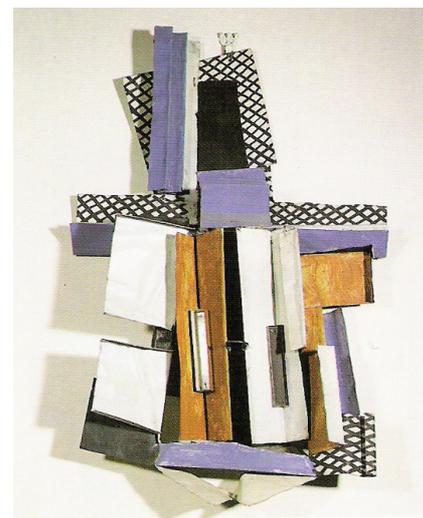
Dentro do efervescente contexto de desenvolvimento industrial, das discussões dos movimentos estéticos: futurista e construtivista, das mudanças políticas, sociais e culturais de uma Rússia pós-revolução Bolchevique de 1917, temos o trabalho do russo **Vladimir Tatlin** (1885-1953), e com ele, a



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

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).

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 de insistir em que o relevo que ele contém apresenta uma continuidade em relação ao espaço do mundo e depende deste para ter um significado ⁶¹ (KRAUSS, 1998, p.67).



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.

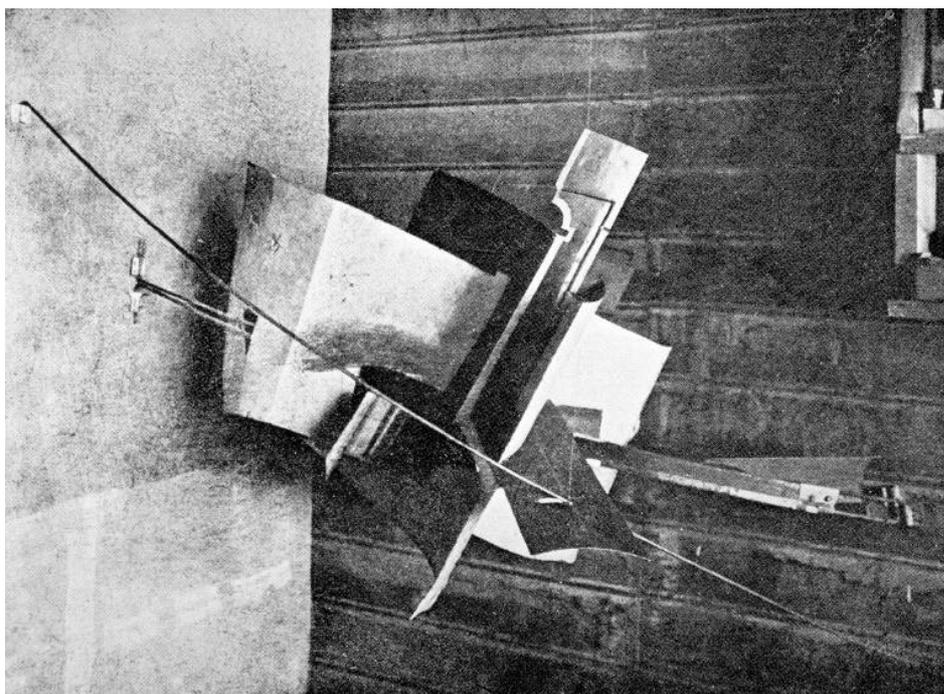
Os relevos de Tatlin não apresentam uma simetria em torno de seu núcleo central e enfatiza essa “qualidade antiidealista” da estrutura, numa afirmação de que o núcleo não é o centro da obra a lançar uma cadeia de emanções em direção ao exterior. Esta estrutura trabalha simultaneamente como sustentáculo concreto da escultura e para



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

⁶¹ Grifos meus.

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: 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



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 cultiva 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).

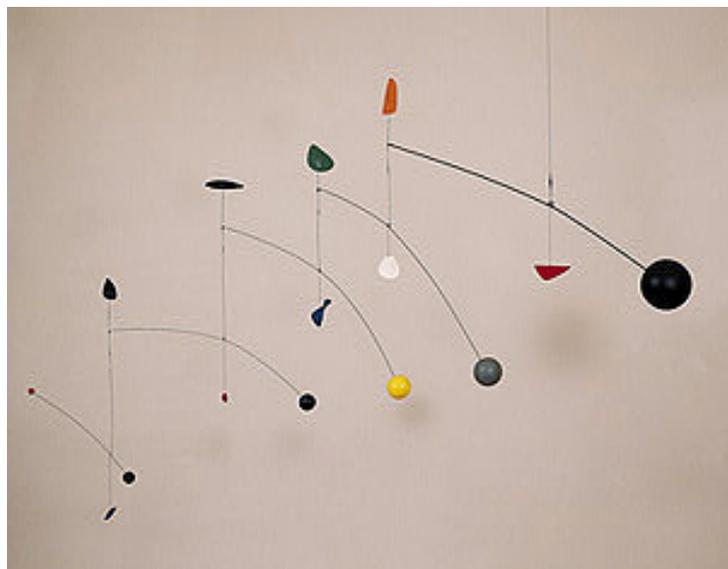


Outro escultor que seguiu com a destituição da escultura do pedestal e buscou “sintetizar a gravidade”, foi o americano Alexander Calder (1898-1976). Com

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

Calder temos o aparecimento do *stabile* e do *móvil*⁶³, sendo que a simplicidade mecânica este último refletia a direção “ingênua e humorística de seu conteúdo”, diz Krauss (1998, p.255).

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>

(BALL-TESHUVA, 2004,p. 23).

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”

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.

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

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 móbil 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/>

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

⁶⁴ Grifos meus.

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 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” **arrebataador 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

⁶⁵ Grifos meus.

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.

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

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

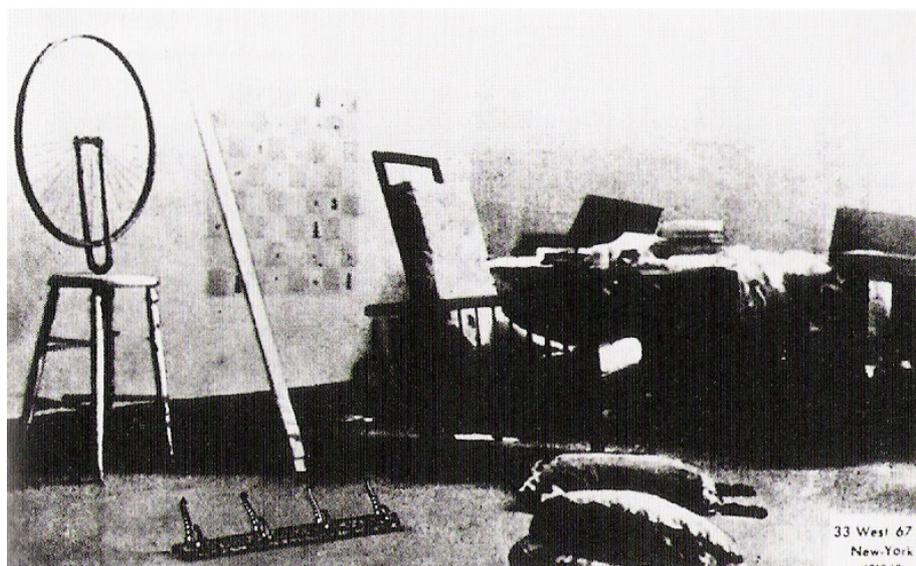
Marcel Duchamp (1887-1968) assiste na Paris de 1911, à apresentação teatral “Impressões da África” baseada no romance de Raymond Russel. A questão central da peça citada é a presença de um grupo de pessoas - alguns circenses e cientistas náufragos – que criam espetáculos que “mecanizam a criação artística” (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

⁶⁹ Grifos meus.

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 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: A Fonte (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

⁷⁰ Grifos meus.

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 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.

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.

Outro escultor surrealista que merece nossa atenção é o suíço Alberto Giacometti (1901-1966). Nos anos de 1930, Giacometti dizia que o objeto escultural que produzia “**não trazia indício algum de sua manipulação** – nem seu toque físico, nem de seu cálculo 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. (...) **É 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



Obra: Bola Suspensa (1930-1) Ferro e gesso

Artista: alberto Giacometti

Fonte: http://www.scultura-italiana.com/Scultori_estero/Giacometti.htm

caráter especial de bolha de vidro impenetrável, a flutuar no reservatório espacial do mundo real (idem, 137-8)⁷³.

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



Obra: Alberto Giacometti no seu estúdio em Paris(1953), cercado por suas esculturas.

Foto:<http://www.eternalgaze.com/History/index.html>



Obra: Alberto Giacometti (1961)

Fotografia de Henri Cartier-Bresson

Fonte:http://www.hackelbury.co.uk/artists/cbresson/hcb_sm.html

⁷³ Grifos meus.

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.

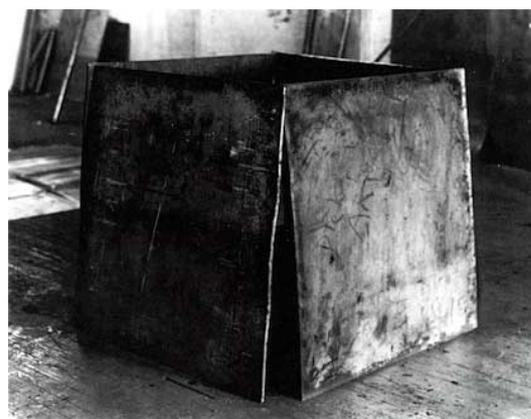
(...) o artista Donald Judd escrevia um ensaio em 1966, denominando **Objetos Específicos**, onde declarava que **muito daquilo que se estava fazendo nesse período, não podia ser mais considerado como Pintura ou Escultura**. No lugar dessas categorias, Judd então **propunha** que se chamasse **“Obra 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, Richard 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 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,

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.

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 objeto artístico, seja na apropriação de coisas e imagens do cotidiano ou nas transformações cada vez profundas, expressadas 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).

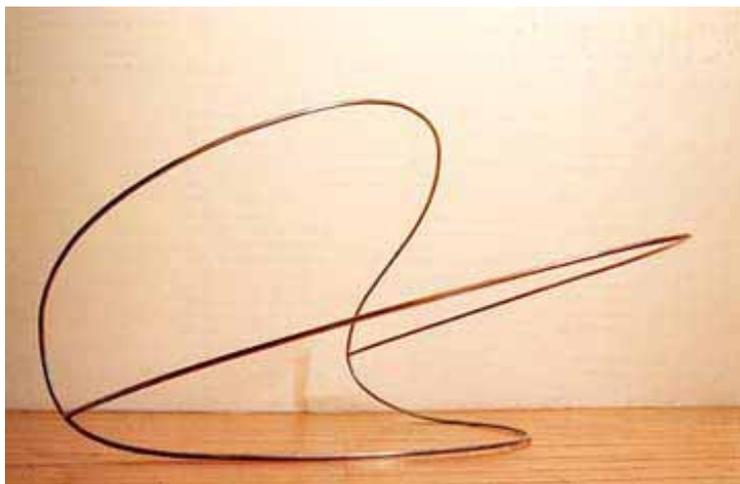
Entre os artistas selecionados por Farias (2002) encontramos **Waltercio Caldas** (1946 -) e Nelson Leirner⁷⁷ (1932 -). Como indicamos na abertura desse capítulo ao trazeremos a imagem da obra “Fios de Lã” de Caldas, ele é um **obreiro do silêncio e do vazio**, sendo que muitas de suas esculturas beiram a invisibilidade. Suas **esculturas** são

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 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.

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 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?



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>

Ao iniciar a discussão da obra de Nelson Leirner, Farias (2005, p.63) nos remete a questões referentes à tradição e que estão imbricadas com o fazer artístico de Leiner. 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

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”.

– 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 entrelaço 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).

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

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.

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.

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**

⁸² Grifos meus.

se pensar o espaço, de se pensar a escultura⁸³. “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 **idiossincrasias dos valores** (ZORDAN, 2006 s\p).

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 emergjam**. 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.

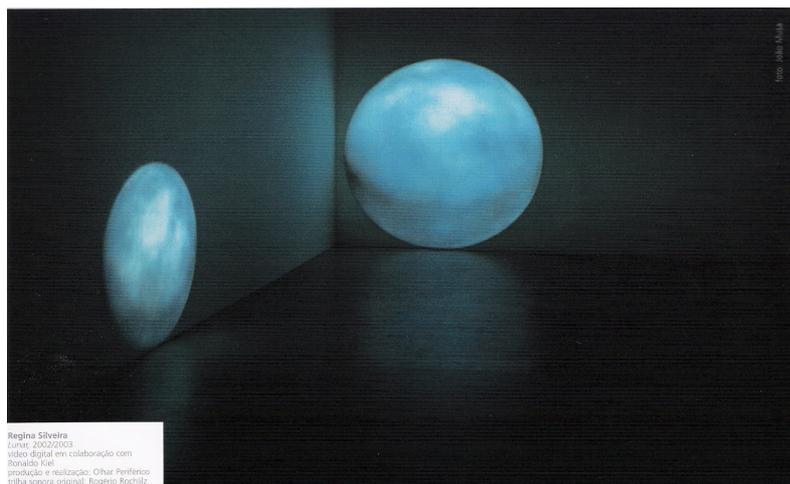
⁸³ Um dos grupos em que tive a oportunidade de conhecer e trabalhar mais de perto essa diversidade de se pensar e conceber o espaço e a escultura foi o “*Perdidos no espaço: formas de pensar a escultura*”. Grupo vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande 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.

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.

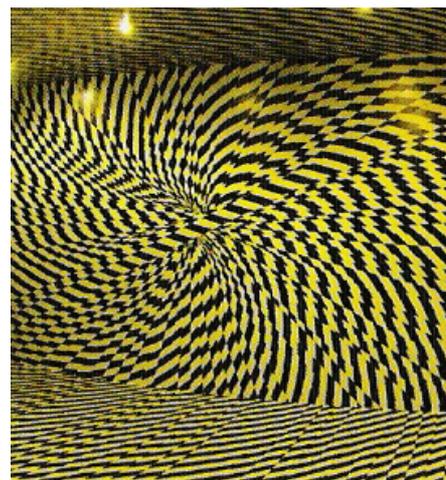
⁸⁶ Essa obra também integrou a seleção apresentada na exposição “*HomoLudens: do faz-de-conta à vertigem*” no Itaú Cultural -SP (2005-6).

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



Regina Silveira
Lunar (2002-3)
vídeo digital em colaboração com
Ronaldo Kiel
produção e realização: Olhar
Periférico
trilha sonora original: Rogério Rochlitz

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

*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

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.

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

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 arte**⁹⁰” 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 Leite, a experiência estética demanda uma espécie de “contemplação ativa”. Uma contemplação onde

○ 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 /

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

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.

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 espaço&tempo no qual reinou um discurso escultórico⁹³.

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*.

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

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



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 vagorosamente 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!

puderam ser atendidos. Considerando o baixo poder aquisitivo das famílias da grande maioria das crianças que frequentam 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.

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.



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.

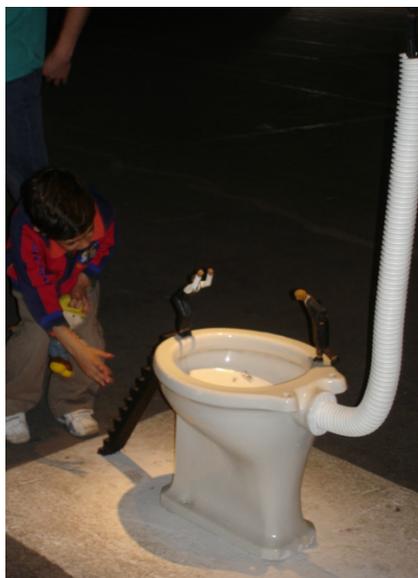


Artista: Sérgio Meira - Uruguai
 Foto: ARO, 2005.
 V Bienal Mercosul - Porto Alegre -
 RS, 2005 - Armazém do Cais do
 Porto

Artista: Sérgio Meira - Uruguai

Foto: ARO, 2005.

VBienal 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 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?