



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUCÍLIA HELENA FRANZINI

**A CONSTRUÇÃO DO PROJETO ESTÉTICO DA CRIANÇA
NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

CAMPINAS

2016

LUCÍLIA HELENA FRANZINI

**A CONSTRUÇÃO DO PROJETO ESTÉTICO DA CRIANÇA
NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

Supervisor/Orientador: Orientadora: Profa. Dra. Ana Angélica Medeiros Albano

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA POR LUCÍLIA HELENA FRANZINI E ORIENTADA PELA PROF.A DR.A ANA ANGÉLICA MEDEIROS ALBANO.

CAMPINAS

2016

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

F859c Franzini, Lucília Helena, 1962-
A construção do projeto estético da criança na primeira infância / Lucília Helena Franzini. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Ana Angélica Medeiros Albano.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Arte e Educação. 2. Autoria. 3. Estética. 4. Formação de professores. 5. Infância. I. Albano, Ana Angélica Medeiros, 1951-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The construction of the child's aesthetic project during the early childhood

Palavras-chave em inglês:

Art and Education

Authorship

Aesthetic

Teacher training

Childhood

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Ana Angélica Medeiros Albano [Orientador]

Guilherme do Val Toledo Prado

Márcia Lágua de Oliveira

Data de defesa: 26-02-2016

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A CONSTRUÇÃO DO PROJETO ESTÉTICO DA CRIANÇA
NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Autora: Lucília Helena Franzini

COMISSÃO JULGADORA:

Ana Angélica Medeiros Albano
Guilherme do Val Toledo
Márcia Lágua de Oliveira

A Ata de Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2016

Para meus pais,
Luiz e Cecília,
pelas doces memórias e
aventuras de minha infância.

AGRADECIMENTOS

A Ana Angélica Medeiros Albano, para ficar na memória, ontem, hoje e sempre, minha mestra de verdade.

A Marcia Lágua de Oliveira e Guilherme do Val Toledo pelas orientações e indicações valiosas para este trabalho.

A Dirce Antunes, Ediva Maria Lavezzo Barbosa e Maria Cecília Belluzzo Munerato Franzini, por abrirem meus olhos para a infância e pela generosidade no meu início como educadora. Às parceiras, Ciça e Paula, pelos sabores dos encontros diários, pelos sonhos divididos, pelo que juntas fazemos brotar - grãos de chão.

A Clélia Pastorello, pelas mil janelas que se abrem em nossos encontros e conversas pedagógicas.

A Marina Marcondes Machado e João A. Frayze-Pereira, pelas interlocuções nas aulas e pela abertura ao desconhecido.

Aos professores e colegas do Laborarte, agradeço as amizades e as parcerias reafirmadas no percurso.

A Alessandra Ancona Faria e Lucia Reilly, pela proximidade como leitoras deste trabalho. À equipe do Grão de Chão, por todas as vozes que encontrei e encontro, pelo frescor das ideias e pelos caminhos que percorremos juntos, todos os dias, com as crianças.

À equipe do Grão do Centro da Terra, pela arte que nos move e nos faz transgredir.

A Lucimar de Santana e Keren Karman, as primeiras leitoras desta dissertação, pela ajuda, pelo carinho.

Às amigas arteiras, Heloisa Pacheco, Marina Guimarães e Márcia Minillo.

A Ester Broner e Ana Cristina Rocha pelas conversas sem fim e as deliciosas caronas à Unicamp.

Ao Gilles, amor que o oceano não conseguiu separar.

Aos meus filhos Marion e Alan, pelas noites e pelos dias mais lindos de minha vida.

A todas as crianças e familiares que me inspiram e alicerçam o meu trabalho.

RESUMO

Este estudo constrói-se a partir de meu trabalho como coordenadora de arte que, na interlocução com professores da Educação Infantil e outros profissionais, busca refletir as práticas e os modos de pensar a linguagem das artes visuais. Este trabalho desvela um posicionamento meu frente a essa linguagem; e de maneira mais aberta trato de reencontrar-me com o que vem da criança, da descoberta de suas potencialidades criativas e autônomas. A pesquisa analisa o processo de autoria de quatro crianças, num período que variou de um a dois anos, em uma escola de educação infantil da rede particular de ensino da cidade de São Paulo, chamada Grão de Chão. Para isso escolhi um lugar chamado Mesa de Desenho, onde as crianças desenvolvem a expressividade de forma livre, todos os dias. Esse aspecto do funcionamento da Mesa, com pouca intervenção do professor, foi muito importante para que eu pudesse perceber melhor as marcas de singularidade de cada criança; e se havia um potencial para a construção do projeto estético de cada uma. A partir de observação direta, de imagens e do que foi produzido pelas crianças na Mesa de Desenho, a reflexão aconteceu na interlocução teórica, especialmente a partir da abordagem fenomenológica de Merleau-Ponty. Meu olhar fixou-se na Mesa; e, no decorrer da investigação, ele foi ampliado, pois as questões abordadas trouxeram outras experiências que, incluídas, produziram outras reflexões. O estudo permitiu a ampliação do conhecimento dos processos autônomos e peculiares das crianças, em arte e em suas infâncias.

Palavras-chave: Arte- Educação. Autoria. Projeto estético. Formação de professores. Primeira Infância.

ABSTRACT

This study's cornerstone is my work as an art coordinator which, in dialogue with teachers of early childhood education and other professionals, aims to reflect the practices and ways of thinking the Visual Arts language. This work reveals my attitude before this language, and more generally, intends to get me back to what comes from those children, and their creative and autonomous capabilities. The research analyses the authoring process of four children during a period ranging from one to two years, in a kindergarten private school located in São Paulo, named *Grão de Chão* (Grain). To this end, I chose a particular spot called Drawing Table, where children can freely develop their expressiveness, on daily bases. The teacher's few intervention aspect in the Drawing Table operation was very important for me to perceive and realize the uniqueness of each child, so I could estimate if there was a real potential for the construction of an esthetical project by each child. From the children's observation, from videos and what they produced at the Drawing Table, the reflection took place in a theoretical dialogue, mainly based on the phenomenological perspective of Merleau-Ponty. My observation was fixed on the Table, however during the investigation process it has been expanded, since new issues brought new experiences that, absorbed, were arousing new reflections. The study has permitted an expansion of knowledge about the autonomous and particular processes of children, in arts and in their childhoods.

Keywords: Art-Education. Authorship. Aesthetic Project. Teacher Training. Early Childhood.

SUMÁRIO

I	Alinhavo	
	Introdução	13
	Metodologia.....	17
II	O lugar e a primeira hora do dia	
	O lugar	20
	A primeira hora do dia	23
III	A Mesa de Desenho - funcionamento	
	O ambiente	27
	A função dos professores	29
	O desenho do professor.....	31
	A Caixa de Desenho – lugar para guardar os materiais	33
	O tempo, a movimentação e a frequência da criança.....	35
	O destino das produções	38
IV	Descobrimo a poética de cada criança	
	Projeto estético de Gabriel.....	41
	Noção de estética.....	42
	Os cavalos de Gabriel.....	45
	Outras investigações	54
	Tensão no projeto estético	56
	A experiência da criança	62
	O compromisso do professor com a experiência da criança.....	64
	Projeto estético de Alice e Heitor.....	67
	Entre o azul e o vermelho	69
	Composição livre com as cores.....	72
	A relação da criança com a cor	75
	Liberdade de expressão	76
	A percepção da criança - a unidade do corpo	80
	Tornando visível o projeto estético de Alice	84
	A criança acordada – o projeto estético de Heitor	90
	A relação espacial experimentada ao desenhar	94

Projeto estético de Francisco	100
O desenho da criança.....	100
Interpretação visual do desenho.....	103
As criaturas de Francisco	105
Outros projetos estéticos	113
V A Mesa de Desenho - desdobramentos	
O diálogo com o projeto de sala e vice-versa	126
Construções que têm origem na Mesa de Desenho	136
Memória - o encontro da arte com a vida	146
O diálogo com o Quintal - as grandes construções	147
Espaços mutantes/ ambientes criativos	153
O que é compartilhado.....	155
Para além da Mesa de Desenho	160
VI Arremate	
A Mesa dos bebês.....	167
Considerações finais.....	172
Referências	177

“Seu caminho, cada um o terá que descobrir por si.

Descobrirá, caminhando.

Contudo, jamais seu caminhar será aleatório.

Cada um parte de dados reais; apenas, o caminho há de lhe ensinar

como os poderá colocar e com eles irá lidar.”

(OSTROWER, 1984: 76)

I

ALINHAVO

Introdução

Este estudo constrói-se a partir de meu trabalho como coordenadora de arte que, na interlocução com professores da Educação Infantil e outros profissionais, busca refletir as práticas e os modos de pensar a linguagem das artes visuais.

Trata-se também do amadurecimento de um percurso que se iniciou como professora de arte em escola pública, com adolescentes, em concomitância a minha história profissional na escola de Educação Infantil Grão de Chão - momento em que meus olhos e meu coração voltaram-se para a primeira infância - em que me desenvolvi como professora de crianças (de 1 a 6 anos) e de arte; e, aos poucos, como coordenadora e gestora.

Nesses trinta anos de experiência, percorri muitos caminhos e nutri-me das práticas artísticas e pedagógicas para ampliar o meu campo de atuação e minha compreensão de educação. Como professora de sala ou de arte, ou ainda como coordenadora, a formação nesses dois campos foi importante para lapidar a minha visão de infância e para acentuar, no meu dia a dia e também no de outras pessoas, os prazeres que brotam da arte.

Assumir a arte e abraçá-la e torná-la visível para os outros tem sido um grande desafio para mim. Dos esforços e questionamentos iniciais da minha prática, como professora de arte, em que a troca ocorria entre os alunos e mim, tenho agora uma interlocução de outra natureza, que se dá com os adultos, na ação formativa dos professores de educação infantil.

No processo formativo há sempre impasses e dúvidas que provocam inquietações, que se intercalam com momentos de deleite e ressonância com a equipe de professores. Inquietações que me instigam, provocam-me a procurar novas formas de tornar a arte perceptível, mais palatável para aqueles que contribuem para criar um lugar onde se possa transitar por ela com liberdade.

Embora pense que o desenvolvimento dos processos expressivos da criança possa advir de forma eficiente em ateliês, pelas mãos de especialistas em arte, experientes pelos seus processos individuais; o que dizer da condução do professor de Educação Infantil, cuja formação tem origem em outros saberes, que exigem deles outras competências?

Não se trata de discutir a importância do professor ou de qualquer outro especialista em arte, na Educação Infantil. Ele é vital para a vida da escola, sobretudo se esse profissional está em permanente diálogo com seus parceiros - os professores de sala. Vejo que é inevitável ao professor de sala conquistar um espaço dentro da arte,

pois é ele quem está durante tempo significativo em contato com a criança, e é ele quem faz a diferença no desenvolvimento da experiência estética.

Hoje, meu trabalho desenvolve-se quase o tempo todo com educadores, pedagogos em sua maioria, e as indagações trazidas por eles abrem diálogos importantes, que vão além do suposto desconhecimento deles frente às formalidades das linguagens artísticas e encontram-se, muitas vezes, na dificuldade de conduzir ou produzir um espaço criativo e investigativo para o aluno. Como conduzir esse processo? Que relação se estabelece nesse trajeto entre o adulto e a criança? O que se cria nessa relação?

Foram essas perguntas que me levaram à Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), primeiro como aluna ouvinte das aulas da Nana - Ana Angélica Albano, e, depois como aluna de pós-graduação. Foi lá que iniciei um saboroso contato e troca de experiências com colegas e professores do Laborarte (grupo de pesquisa de Arte dentro da Faculdade de Educação). Essas outras vozes impulsionaram-me a pensar e a buscar outras abordagens no campo da arte.

Deparar com pensamentos, ora consonantes, ora dissonantes, preencheu algumas lacunas e deu-me força para entrar na pós e iniciar uma pesquisa. Pesquisa esta que fez circular o meu desejo de voltar a encontrar-me com as crianças e investigar o ponto de vista delas - que percorre outra lógica, outros modos de pensar, sentir e agir, diferente do adulto. Qual seria o lugar das artes visuais, manifestas na escola, que aprofundaria o meu olhar?

Havia algum tempo que nas coordenações e reuniões de equipe, professores do Grão traziam para mim observações interessantes sobre as produções das crianças realizadas num espaço que chamamos de Mesa de Desenho. Um fato, observado por vários deles, era a constância ou a repetição de certas temáticas, traços, formas ou outros elementos constituintes das artes visuais. Como se a criança, frente uma novidade ou descoberta, precisasse repetir o movimento ou o procedimento para adquirir controle, concretizar a ideia ou, ainda, no contato com os materiais, ir em frente com sensações agradáveis que ainda não se esgotaram. Indagávamos e compartilhávamos o quanto essas intensas investigações (por parte delas) indicavam liberdade.

A escolha da Mesa de Desenho e a ideia de colocá-la em pesquisa nasceram lentamente, em processo íntimo; e a partir dessa escolha e decisão, evidenciou-se também um aspecto muito importante do funcionamento da Mesa, que tem para mim um grande valor, que é a autonomia das crianças e a pouca intervenção do adulto na sua condução. O professor está presente e atento às demandas, ora mais próximo, ora mais afastado, ele observa, conversa e cria um ambiente que me parece mais íntegro em relação ao desenvolvimento de processos singulares. Ou seja, a Mesa

é um lugar onde não se promove “aula de arte”; a arte existe por outros caminhos que a pesquisa irá revelar.

Definido o lugar, desejava encontrar na Mesa algo que pudesse me ajudar a refletir sobre as marcas da singularidade de cada criança; elemento que já mobilizava meus pensamentos - que poderia ser retomado, revisto, reconquistado por mim e que impulsionasse o trabalho de formação de professores. Potencializaram esses pensamentos os encontros na Unicamp e também estudos que fazia de outras pedagogias, de novas experiências no Brasil e no exterior - que percebem o potencial dos processos singulares da criança e da “escuta” dos professores em relação a eles - o que é transformador na relação criança- adulto dentro do ambiente escolar.

Falar de processos singulares em arte é falar sobre experiência estética, da sensibilidade e empatia das pessoas com as coisas. O sentimento estético ocupa vários campos do conhecimento e é transversal a vários deles; não é exclusivo da arte, embora ela seja o campo que mais se ocupe dele. Para essa discussão, faço a interlocução com os filósofos John Dewey (2010) e Luigi Pareyson (1997), que me ajudam, sobretudo, nos conceitos de experiência e estética.

Então, a primeira pergunta que elejo para a pesquisa é: a Mesa de Desenho possibilita o aparecimento do projeto estético da criança? A partir de imagens, narrativas e reflexões, proponho ao longo da pesquisa que caminhemos e descubramos, juntos, o que é projeto estético na primeira infância.

Considero este trabalho, especialmente a partir da abordagem fenomenológica de Merleau-Ponty¹ e, para isso, apoio-me principalmente nas obras: *Merleau-Ponty na Sorbonne/Resumo de cursos* - dividida em dois volumes (1990a e 1990b) e *A psicologia e pedagogia da criança* (2006), que situa a criança a partir dela mesma - não de teorias sobre ela. A filosofia fenomenológica de Merleau-Ponty que tem como lema - “de volta às coisas mesmas”- aponta um acesso à vida infantil, nas suas formas expressivas, seus tempos e espaços, e propõe para nós, adultos, um convite à reflexão sobre toda essa experiência; em que não é preciso tentar explicar o fenômeno - é descobrir novas significações, que provoquem a reflexão e a teorização *a posteriori*.

Por esse caminho procuro *ouvir* a criança e acolhê-la em seus pontos de vista; uma propositiva simples que se faz pela observação e compreensão dela consigo, com o outro e com o mundo. O modo fenomenológico de pensar a infância e a criança reside, portanto, em nossa atitude frente a ela.

¹Merleau- Ponty (1908 -1961); considerado um dos mais importantes filósofos franceses do século XX, por ter se afastado da tradição filosófica da França, na década de 30, possibilitou a configuração do existencialismo francês; foi o único fenomenológico que deixou uma contribuição focada na criança e na primeira infância.

Da imensa produção de Merleau-Ponty, atendo-me principalmente aos escritos formulados por ele sobre a criança na primeira infância, como já dito, e também aos seus estudos da percepção, que remetem às sensações, ao mundo percebido, ao sentido do gesto, ao corpo encarnado no mundo, entre outros assuntos que se interligam à arte.

O germe do pensamento merleau-pontiano está em filosofar sobre o corpo, com o corpo, no corpo; trabalhar com a importante noção da tradição da fenomenologia de Husserl, a consciência intencional; pensar enigmas da percepção e escrever sobre eles; construir um projeto filosófico pessoal a partir da importância da linguagem e da sua significatividade. (MACHADO, 2010:15)

Meu olhar fixa-se na Mesa de Desenho, e amplia-se à medida que as questões abordadas provocam desafios e trazem outras experiências para a discussão, como: os desdobramentos da Mesa para as brincadeiras de Quintal e para a ampliação dos projetos de sala; e dos espaços criados pelas crianças (à parte do instituído pela escola) para abarcar a produção livre numa dimensão própria das culturas de infância, em que ela é compartilhada. Nesse momento da pesquisa, contribui o olhar antropológico da infância de Manuel Jacinto Sarmiento, pesquisador da Universidade de Minho. O cerne de sua noção de infância está em propor pensar as crianças como seres sociais, que integram um grupo social distinto.

Sinto-me incentivada por minha investigação, pois penso que, a partir dela, será possível aguçar novos olhares e compartilhar com professores (ou outros profissionais) as possibilidades de reconhecimento de cada criança pela sua produção - pelo desenvolvimento do projeto estético que ela imprime nele. Isso poderá ser um incentivo para os professores buscarem as marcas pessoais dos alunos; e, assim, acolhê-los melhor em suas expressividades.

Este trabalho desvela um posicionamento meu frente às artes visuais; que trata a linguagem de maneira mais aberta para um reencontro com o que vem da criança, da descoberta de suas potencialidades criativas e autônomas. É pensá-las também como linguagem híbrida, em conexão com gestos, sons, performances, e com espaços que não se limitam à Mesa.

No âmbito formativo, das ações que envolvem os professores, convido-me também a perguntar: como a descoberta dessas marcas pessoais, do projeto estético da criança da primeira infância, poderá colaborar para ações formativas em arte?

As possíveis respostas foram encontradas ao longo da pesquisa e das análises.

Metodologia

Durante os anos em que trabalhei como professora, organizei muitas vezes a Mesa de Desenho e, agora, aproximo-me dela novamente como pesquisadora. Com uma câmera para gravar e fotografar, busco pequenas cenas, detalhes que tentam esconder-se. Na primeira fase do estudo, fiz onze filmagens de cenas do cotidiano da Mesa. Elas aconteceram nos dois períodos da escola - de manhã das 8h às 9h e de tarde das 13h às 14h - horários em que a Mesa é organizada e as crianças participam dela. Concomitantemente às filmagens muitas fotos foram tiradas; aquelas feitas pela equipe de professores estão identificadas, como: "foto do acervo da escola".

A partir das observações diretas, gravações e fotos (iniciadas no final de 2013), aos poucos, posiciono-me mais claramente frente ao que já era conhecido por mim e separo pensamentos incorporados, por muitos anos de prática, de outros que passaram a rondar-me e a encantar-me. E o que parecia soar desconectado, sob uma nebulosa, começa finalmente a tomar forma.

Inicialmente, as gravações da Mesa de Desenho ajudam-me a perscrutar e a narrar a maneira como as crianças vivem suas criações e compartilham-nas com o mundo. O gesto, a palavra, a forma de relacionar-se com o ambiente, com os materiais e com o outro, ganham espaço nas filmagens. Por isso, nessa etapa, as primeiras narrativas constroem-se a partir de minhas observações e impressões do modo como a criança faz e pensa a sua produção, que advém da minha vivência junto a elas e da visão de infância da obra de Merleau-Ponty.

Depois, meu interesse volta-se para o que é produzido na Mesa, ou seja, coloco meu foco também na produção das crianças, em especial, no desenho delas. Nessa fase, faço mais dez filmagens, já com esse novo olhar. Passo a recolher os desenhos: escolho e separo-os por criança; verifico aquelas que têm um número suficiente de desenhos para analisar e agrupo (vários) da mesma criança- fotografo alguns e escaneio outros, e crio um acervo pessoal de imagens. No momento da seleção e interpretação de todo o material, precisei ainda utilizar outro recurso para produzir mais imagens que pudessem ser incorporadas ao documento: fotografar cenas dos filmes. Nos dois processos - de observação e interpretação das gravações e observação e interpretação dos desenhos, escolho o processo indutivo, isto é, analiso o processo de quatro crianças entre três e cinco anos, individualmente, para depois abrir meu pensamento sobre os modos de fazer e pensar de outras crianças da primeira infância.

Para as narrativas, inspiro-me no método fenomenológico, pensado por

Merleau-Ponty, cujo exercício consiste em: observar, descrever e interpretar. Sobre ele, Machado² (2010: anotações em aula) ressalta que, para esse método possibilitar a descrição de um fenômeno observado, é necessário afastar-se de pré-conceitos e de juízos de valor. Essa ferramenta fenomenológica foi-me apresentada por ela, durante grupo de estudo, a partir do qual fui estimulada a fazer descrições/narrativas acerca de crianças e situações em todos os âmbitos existenciais e relacionais - criança-outro, criança-corpo, criança-língua, criança-tempo, criança-espaco, criança-mundo. É uma narrativa paciente e generosa, sem comparações, sem melhor ou pior, que a autora nomeou como *Diário de Bordo*, em sua pesquisa em artes cênicas; que pode evidentemente ser aplicado em qualquer área do conhecimento.

Aqui cito também, como inspiração, as narrativas de Walter Benjamin (1892-1940), pensador alemão escritor e crítico da cultura moderna. O autor/poeta faz histórias dos detritos da História, e sua escrita desemboca numa percepção precisa do cotidiano, cujas experiências pessoais saltam do texto e despertam as nossas experiências e memórias, criando assim um diálogo fértil.

Iniciei o contato com sua obra na UNICAMP - Universidade Estadual de São Paulo com o Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo, cujo exercício de leitura e escrita de mônadas (pequenas narrativas, concisas, curtas e abertas a interpretações), sugeriu-me algo que já tinha vivenciado no *Diário de Bordo*, nas minhas narrativas docentes, de situações presentes no meu cotidiano. Portanto essas experiências impulsionaram-me nas narrativas introdutórias de dois capítulos do estudo: *Os cavalos de Gabriel e Entre o azul e o vermelho*; ao final, elas me influenciam também nas narrativas imagéticas - cápsulas poéticas produzidas individualmente pela criança pesquisada e reveladas, aos poucos, para mim e por mim.

Nesse percurso em que o conteúdo da arte se fez muito presente, os pensamentos de Viktor Lowenfeld (1977) e Fayga Ostrower (1984), ambos teóricos das artes visuais, ajudaram-me a refletir sobre livre expressão, criatividade e processos de criação, temas essenciais para iluminar a prática da Mesa de Desenho. Outras vozes também foram escutadas: Albano, Argan, Hoyelos, Malaguzzi e o próprio Benjamin, que em sua vasta obra nos fala da criança e dos seus processos em arte.

No capítulo, *Descobrimo a poética de cada criança*, faço uma pequena introdução, que antecede a narrativa de cada criança pesquisada - Gabriel, Heitor e Alice, e Francisco. Nela, especifico mais a metodologia, já que existem diferenças no processo de busca e apreensão do projeto estético de uma.

² Marina Marcondes Machado é escritora, formadora de professores, psicóloga clínica (PUC/SP), mestre em artes (ECA/USP) e doutora em Psicologia da Educação (PUC/SP). É pós-doutora (ECA/USP) com a pesquisa dramaturgica intitulada - *A Poética do Brincar*. Escreveu vários livros e artigos sobre teatro e infância, com base na concepção fenomenológica de Merleau-Ponty.

II

O LUGAR E A PRIMEIRA
HORA DO DIA

O lugar

Esta pesquisa ocorre em uma escola de educação infantil da rede particular de ensino da cidade de São Paulo, chamada Grão de Chão. Ela surgiu em 1984, numa casa antiga no bairro da Água Branca, com Quintal gostoso, cheio de árvores, terra e um galpão. O nome Grão de Chão, inspirado por um poema de Thiago de Mello, traz a ideia de integração do homem com a natureza; da união das partes para fazer-se o todo.

A conexão - criança e natureza - sempre permeou as primeiras discussões das sócias e educadoras³, por isso a importância de um Quintal acolhedor onde as brincadeiras podem se desenvolver em meio a árvores, animais e no chão de terra. O logotipo feito com duas pequenas folhas que brotam das "letras os", transformadas em sementes, revela ainda mais a concepção de integração com a natureza e fortalece a imagem do nascimento e crescimento.

A Mesa de Desenho surgiu na década de 90, época em que provocamos uma ruptura na concepção de tempo e espaço da escola. Até então trabalhávamos integralmente no conceito de interidades (heterogeneidade); mesmo a convivência em grupos menores de crianças era também dentro dessa concepção; não havia salas de aula. Pressionadas pelos testes para a entrada no Ensino Fundamental I, passamos a dividir as crianças em grupos com faixas etárias aproximadas, para conseguir atender a demanda da turma de seis anos, que precisavam de um tempo maior para a sistematização do aprendizado da alfabetização. Essa mudança significou criar salas e configurá-las de forma a acolher os grupos e repensar os tempos da rotina.

No entanto, receávamos que a sistematização da linguagem escrita interrompesse o interesse das crianças de seis anos pelo desenho, que elas parassem de desenhar ou que não tivessem tempo para desenvolvê-lo. Preventivamente, organizamo-nos para que o desenho participasse todos os dias das primeiras brincadeiras de Quintal como opção para aqueles que o quisessem. Essa é a origem da Mesa de Desenho, espaço em que minha pesquisa adentra, pelo exercício que ela propõe do desenho livre.

É importante salientar que, embora tenhamos provocado essa ruptura, o trabalho continuou a se desenvolver com o predomínio de encontros de crianças de todas as idades (de 1 a 7 anos), pois o tempo de sala, ou de Grupinho como chamamos, acontece em 45 minutos do total de 4 horas e 15 minutos que as crianças

³Dirce Antunes, Ediva Maria Lavezzo Barbosa, Lucília Helena Franzini, Maria Cecília Franzini (Ciça), Maria Cecília Belluzzo Munerato Franzini, Maria Isabel Soares Pagani de Souza (Bel) e Paula Antunes Ruggiero.

permanecem na escola. Juntas ou em pequenos grupos, elas circulam e procuram um lugar onde possam brincar, explorar o mundo e viver no corpo as experiências sensíveis, próprias da infância. Onde podem criar, desfrutar dos amigos, desenvolver a afetividade, a mente e a autonomia.

Nessa perspectiva coletiva e de interidades, professores e auxiliares também trabalham juntos - em duplas, trios, quartetos - as associações são diversas. Os profissionais interagem com os demais e com as crianças - e todos conhecem todos.

O compartilhamento de conteúdos (cognitivos, expressivos, afetivos,) entre crianças de várias faixas etárias e as múltiplas referências que elas criam na relação com os adultos, num espaço em que os adultos também estão em constante diálogo entre si, situa o leitor para algumas particularidades e prioridades da escola e, por consequência, para a Mesa de Desenho (Figura 1).



FIGURA1: A Mesa de desenho na década de 90

(foto do acervo da escola)

Ao lançar luz sobre a Mesa de Desenho, espero que a pesquisa me ajude a dar outro status para ela, pois - no decorrer de minhas observações - cresceu a minha percepção do que ela produz: muito mais do que um dia eu pudesse intencionar. As crianças evidenciam diariamente seu interesse por ela, e o fantasma do motivo que a

originou já não existe mais. Portanto, a Mesa de Desenho é para mim o ponto de partida para a investigação do projeto estético da criança na primeira infância e, ao mesmo tempo, um lugar que descubro diferente, com potencial incrível para ser ela mesma meu foco de pesquisa.

Embora ela seja evidenciada durante toda a dissertação, considero importante descrever brevemente para o leitor como ela é organizada, o tempo que fica disponível, o espaço que ocupa; enfim, o seu funcionamento básico. A meu ver, isso possibilitará melhor entendimento da ação do professor e da criança nessa importante estratégia de trabalho.

Ponto que, embora a escola Grão de Chão (Figura 2) contenha em sua terminologia o artigo feminino (a) para designá-la, falarei dela, em todo o documento, no masculino, como o Grão de Chão, ou o Grão, simplesmente, pois é assim que todos a chamam e conhecem, e é também como me sinto mais confortável em nomeá-la.



FIGURA 2: O Quintal da escola Grão de Chão

A primeira hora do dia

Acho que o Quintal onde a gente brincou é maior que a cidade.

A gente só descobre isso depois de grande.

A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas.

Há de ser como acontece com o amor.

Assim, as pedrinhas do nosso Quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo.

Justo pelo motivo da intimidade...

Manuel de Barros (2003)

O dia no Grão começa com as brincadeiras realizadas na parte externa da casa. É o momento de recepção e “aquecimento” das crianças que, pouco a pouco, encontram-se e preparam-se para o dia que começará. No Quintal, as crianças brincam e exercitam a autonomia. Aprendem a relacionar-se com o outro, a elaborar e expressar sentimentos pelas situações vivenciadas.

Há crianças que procuram as fantasias, os brinquedos estruturados ou não e há ainda aqueles que preferem brincar na casinha, no balanço ou subir nas árvores. Muitas outras coisas acontecem: o encontro com os jabutis, o coelho, as aranhas e outros pequenos insetos, e os cuidados com as plantas do jardim.

Nesse momento, que dura cerca de uma hora, as crianças agrupam-se pelos interesses e, além dos já citados, há quatro grandes espaços organizados para o brincar: o Caminho (Figura 3) – composto por tábuas, tonéis, cordas, panos, caixas de papelão, módulos de madeira, bancos, pneus, escada e tudo o que puder ser agregado; o Brinquedão (Figura 4) – estrutura de madeira com escorregador, trepa-trepa e casinha; o Tanque de Areia (Figura 5) – que abriga vários objetos para cavar e construir, elementos naturais, brinquedos e água; e a Mesa de Desenho. Os três primeiros são os que “competem” com a Mesa de Desenho a atenção das crianças na primeira hora do dia, que dão a dimensão do que significa o desenho para as crianças pequenas, num cenário que é bastante sedutor para as brincadeiras corporais e o faz de conta.



FIGURA 3

(foto do acervo da escola)



FIGURA 4

(foto do acervo da escola)



FIGURA 5

(foto do acervo da escola)

Começa o dia

Recepção, despedida, entrada

Choros, sono, risos, bom dia, boa tarde...

Alerta, muitos olhares em pausas, confusos, atentos

No Quintal as brincadeiras, os brinquedos, as fantasias

Movimentos calmos, excitados, em diálogo

Encontro dos amigos, dos professores

Conversas, sussurros, cara brava, bem humorada

Embaixo do galpão ou das árvores, no chão de terra

A Mesa de Desenho...

De uma caixa saem papéis, lápis, canetas, gizes, colas, fitas

Das crianças surgem

Traços fortes, frágeis, riscos em devaneio, outros bem determinados

Recortes, dobras, amassados, vazados

Cores, formas, emaranhados de pontos, linhas

Encontro com pensamentos, com o conhecido e o desconhecido

Ideias, sonhos, anseios, medos, vida dentro e fora de si,

Desenho, construção ou pintura que vira brinquedo, ou presente,

Ou segredo bem guardado.



III

MESA DE DESENHO

FUNCIONAMENTO

O ambiente

A construção e a organização da Mesa de Desenho são diárias e é o professor, que tem a função do dia, quem define onde e como será a sua configuração no Quintal: embaixo das árvores (Figura 6), no galpão, frente à sala, na quadra, sob uma tenda ou o brinquedão; com as crianças sentadas em cadeiras, no chão ou em pequenas almofadas, de pé ou ajoelhadas; em volta de mesas, bancos ou tábuas apoiadas sobre pneus ou cavaletes altos ou baixos, não há regras para a sua criação.

Nos tempos em que eu, como professora, organizava esse espaço, apreciava imensamente produzi-lo embaixo das árvores. Era como se a proximidade da natureza pudesse influenciar a mim e as crianças de forma favorável à criação. Assim, como pequenos impressionistas, podíamos nos nutrir dos cheiros, das cores, da luz, da sombra e dos sons. A sensação agradável de trabalhar na parte externa da casa sem os limites de paredes, sempre me foi muito cara e observo o quanto isso é verdadeiro nas crianças, de todas as idades.

Dadas as várias configurações, a mobilidade espacial que ela pode ter e a amplitude de atividades que nela acontece, a Mesa de Desenho deve ser lida/entendida no decorrer do documento como um conceito - de um lugar onde, diariamente, reúnem-se professores e crianças para desenhar, pintar ou criar objetos, num contexto de muita autonomia da criança e não no sentido estrito da denominação.

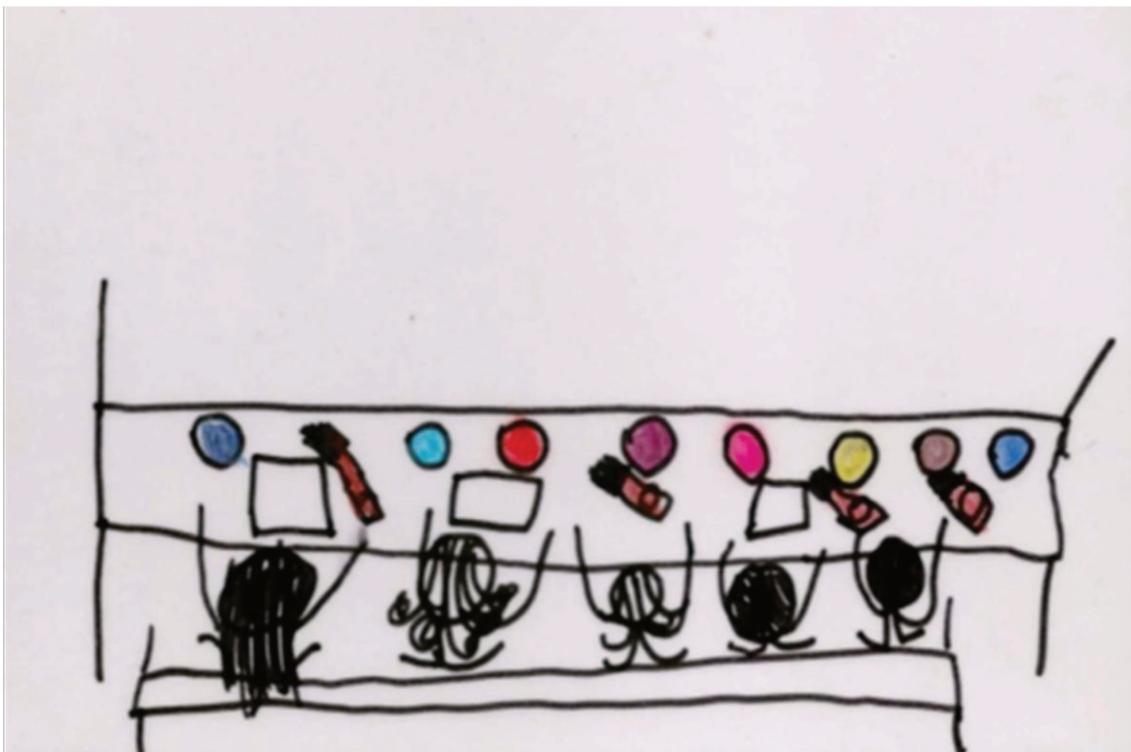




FIGURA 6: A Mesa de Desenho

A função do professor

Para cada dia da semana, há um professor que assume a função de ficar na Mesa de Desenho, e isso é previamente combinado. A distribuição das funções do Quintal é um ponto sempre muito polêmico na equipe e já tentamos vários formatos com trocas semanais, mensais e até semestrais. O consenso não existe, pois há perdas da percepção do professor em todas elas: a permanência em um só lugar altera a percepção do que fazem as crianças em outros espaços; na alternância, há perda de percepção do que acontece em um determinado lugar. Por isso, de tempos em tempos, os professores reorganizam-se e fazem combinações, dados os interesses ou a necessidade de estar mais ou menos em um lugar ou em outro. Ressalto que na distribuição de funções, há realmente muito interesse dos professores, auxiliares e até estagiários por permanecer na Mesa de Desenho.

Muitas vezes, o responsável pela Mesa em determinado dia não consegue permanecer o tempo todo na função, dadas as situações inesperadas que acontecem no dia a dia na educação infantil. Nesse caso, outro professor ou auxiliar assume a Mesa, pois há sempre dois ou três adultos na função de pivôs, que circulam pelos espaços, livres de funções pré-estabelecidas.

Durante as filmagens, percebi dias bem intensos em relação a essa dinâmica, com trocas de até quatro professores em uma hora de funcionamento da Mesa. Deparar com essas situações não representou surpresa para mim, apenas constato o entusiasmo dos professores em assumir a função, mesmo que de supetão, e os cuidados na passagem, como avisar ao outro das situações que precisam ser seguidas de perto. Como na Mesa as crianças trabalham com muita autonomia e não existe uma proposta formal do primeiro professor que a organiza (a ideia é a produção livre), analiso que a troca não influencia o fazer da criança, embora, como já ressaltai, exista perda da percepção dos professores da totalidade da produção, inclusive do dia.

Em alguns momentos, quando há o predomínio na Mesa de crianças de cinco, seis e sete anos, observei que nem sempre o professor, que precisa se ausentar por um tempo, passa a função para outro adulto. Nesse caso, as próprias crianças assumem o controle da Mesa (Figura 7); a meu ver com boa autonomia, sem perda significativa da qualidade de produção ou desperdício de material. Em contrapartida, nos dias de calma no Quintal, verifiquei a presença de dois (às vezes, até três) adultos nesse espaço (Figura 8).



FIGURA 7: sem a presença do adulto



FIGURA 8: com a presença de mais de um adulto

Notei também que as crianças maiores, sobretudo as meninas, colaboram na organização de materiais e no acesso das crianças pequenas a eles - pegam papéis, aproximam os potes de giz e determinam o lugar onde devem se sentar.

No primeiro registro fotográfico que fiz, capturei uma cena que me sensibilizou em relação a esse cuidado de umas com as outras e também para a capacidade das crianças de resolverem conflitos. Sentadas à Mesa, sete crianças, entre quatro e cinco anos, conversavam animadamente e desenhavam. Sorrateiramente, chega Letícia (dois anos) para tentar cavar um espaço ao lado da irmã mais velha, Guilhermina. Um jeitinho aqui e outro ali, e a pequena esgueira-se por entre as crianças maiores, sem ser notada. Encaixada entre a irmã e uma amiga, Letícia está tão espremida que mal consegue movimentar os braços para alcançar a Mesa. Um sorrisinho para a irmã, e Guilhermina corresponde: abre espaço para ela. Um pouco mais confortável, Letícia alcança o primeiro pote de giz, o segundo e, cercada pelo terceiro, começa o seu desenho. As crianças mais velhas, automaticamente, puxam os potes para o centro da mesa e continuam a desenhar, distraídas dos interesses de Letícia em pegá-los novamente para si. A cena repete-se mais uma vez, só que agora sob protestos das crianças maiores, que tentam explicar-lhe que o giz é de todo mundo e, por isso, deve ficar ao centro da Mesa, ao alcance de todos. Diziam: *Você entendeu?* E apontavam para o centro. Entre uma ou outra cara feia, havia aquelas que passavam a mão em sua cabeça e justificavam sua atitude: *É que ela é muito pequena*. Ficaram alguns instantes a discutir sobre o que fazer e, ao final, chegou-se a uma resolução em que lhe foi permitido ficar com um pote só para si, os outros dois voltaram para o centro da Mesa.

O desenho do professor

É relativamente comum o professor sentar-se com as crianças na Mesa de Desenho para participar das conversas e desenvolver também o seu fazer, como: preparar algum tipo de material para o trabalho que acontecerá na sala, finalizar um livro, fazer registros escritos e desenhar. É interessante notar que, no senso comum, na arte é permitido ao professor de música tocar ou cantar com seus alunos; ao professor de dança, dançar; ao professor de teatro, encenar. No entanto o professor de artes visuais, ao contrário do que acontece nas outras linguagens artísticas, não deve desenhar com seus alunos, mesmo que seja um especialista. Creio que o receio esteja

na natureza da produção em artes visuais, que é mais individual que coletiva; e, nesse caso a influência do adulto ocorre mais diretamente na produção da criança.

Ao contrário do que acontece no ateliê, na Mesa de Desenho alguns professores apreciam desenhar ou testar os materiais ao lado das crianças; e é quase certo que a informalidade do espaço convoque essa ação mais do que em outros. Ao ser questionada sobre essa possibilidade, tendo a dizer que não há problemas, desde que o professor procure desenvolver a própria expressão e não imponha um modelo para a criança (Figura 9). Sobre esse assunto, que me é instigante, falarei mais tarde.



FIGURA9: Compartilhamento do fazer do adulto e da criança.

(foto do acervo da escola)

A Caixa de Desenho - lugar para guardar os materiais

Para a montagem da Mesa usamos uma caixa transparente, que chamamos de Caixa de Desenho (Figura 10) dentro da qual organizamos os materiais artísticos. Com a Caixa transitamos com os materiais para lá e para cá com rapidez e eficiência, como um ateliê móvel. Ela serve de apoio na montagem e fica acessível, próxima a Mesa, caso crianças ou professores precisem de algum material extra.

Embora saiba que ambientes bem organizados e estruturados, como ateliês, potencializem experiências expressivas, a Mesa de Desenho tem em sua concepção a simplicidade em relação a quantidade e a diversidade de materiais, os básicos são: giz de cera, lápis de cor, caneta hidrocor, tesoura, fitas adesivas, apontador e cola; os suportes oferecidos são, normalmente, o papel sulfite e retalhos de vários tipos de papéis. Eventualmente, acrescentam-se outros materiais, como: giz pastel e de lousa, tintas e pincéis, barbante, régua e carimbos – esses materiais são levados pelos professores do ateliê para a Mesa e depois retornam para o lugar de origem.



FIGURA 10

A Caixa de Desenho é guardada num armário de brinquedos (Figura 11), junto a acessórios que ajudam na organização da Mesa, como bandejas para guardar os trabalhos produzidos - separados por períodos (manhã e tarde) e para colocar os papéis que servem de suporte para os desenhos (Figura 12). Apesar da Caixa ficar na parte intermediária do armário, pois há brinquedos na parte baixa, as crianças acessam os materiais ao subir em um banco que fica frente a ele. A organização da Mesa é feita pelo professor, que pode solicitar a ajuda das crianças.



FIGURA 11: Armário para a Caixa de Desenho.



FIGURA 12: Bandejas para guardar papéis e desenhos.

O tempo, a movimentação e a frequência da criança

Na Mesa de Desenho, o tempo é da criança; a movimentação é livre - o ir e o vir, o entrar e o sair são completamente aceitos pelo educador responsável por ela. Há crianças que participam todos os dias, e outras que não se interessam pelo espaço do desenho na primeira hora do dia (manhã - das 8h às 9h; tarde - das 13h às 14h). As crianças têm autonomia e liberdade de expressar seu desejo de integrar-se ou não a esse momento, o que não descarta a possibilidade de serem convidadas ou incentivadas por adultos e outras crianças a participar.

Embora já tivesse essas observações, ao iniciar a investigação da Mesa, sentia muitas dúvidas em relação aos movimentos, ao tempo e à frequência das crianças. Por isso, no segundo semestre de 2014, fiz uma análise quantitativa com a ajuda dos professores, no período que variou de sete dias (turma da tarde) e doze dias (período da manhã).

As anotações preliminares dos professores continham os seguintes itens, elaborados por mim: data, nome do profissional, procedimento, nome da criança que frequentou e os sinais (+ ou -) para sinalizar o tempo dela na atividade. Como algumas entram e saem muitas vezes da Mesa de Desenho, isso também foi sinalizado por alguns professores com uma estrela.

Com as primeiras observações foi possível perceber que todas as crianças, sem exceção, passaram pela Mesa de Desenho nos períodos averiguados. No período da tarde, em sete dias observados, há crianças que frequentaram a Mesa quase todos os dias (poucas), aquelas que frequentaram em média de três ou quatro dias (poucas) e aquelas que usufruíram um a dois dias (muitas). No período da manhã, em doze dias observados, a maioria frequentou de quatro a seis dias.

Sobre a frequência e os interesses das crianças pela Mesa, há também outras observações que incorporei a trechos de relatórios feitos por professores para os pais. Muito em consonância com algumas de minhas observações, esses relatos são dos professores que trabalham com crianças de um a três anos de idade; grupos que coordeno mais diretamente e a cujos planejamentos, sínteses e relatórios tenho acesso.

Há Mesas que se distinguem por grupos etários, ou por gênero - só de meninas ou só de meninos. Há ainda as que se definem pelo professor que está na função. Por exemplo, se o professor é do G2, é quase certo que muitas crianças de dois anos passem por lá; isso é um dado interessante que justifica o rodízio dos professores no espaço; já que, de alguma forma, queremos que todos experienciem o lugar.

Frequenta a Mesa de Desenho, bem como todo o grupo. Por vezes, esta é sua primeira atividade no dia, já que quase sempre há um adulto com quem tem vínculo ou alguma criança do grupo desenhando nesse local, como Zoe, por exemplo. Dessa forma, Marina se aproxima da mesa e experimenta seus traços com os materiais disponíveis no dia. Cabe dizer que noto um gosto pelos lápis e certa recorrência em usar cores quentes. (Relatório Professor Pedro - G1G2)

Os materiais também chamam a atenção – a tinta, por exemplo, é um chamariz - principalmente para as crianças que, normalmente, não frequentam a Mesa.

Aprecia participar da Mesa de Desenho, que é montada para a recepção das crianças no Quintal e, lá, experimenta novos materiais plásticos e interage com outras crianças e adultos. (Relatório Professora Sandra G2)

Os professores reafirmaram para mim algo de que já suspeitava e pude constatar na proximidade da pesquisa – as crianças que mais frequentam a Mesa são aquelas que não perdem por nada as Oficinas de Arte, mesmo quando estas são de livre escolha. Ou seja, são crianças que adoram desenhar ou construir, que veem nessa atividade uma oportunidade de se expressar, de adquirir habilidades, de se relacionar com o outro e com os materiais; normalmente são aquelas que ficam uma hora na atividade, se dedicam e têm enorme atenção e prazer no seu fazer.

Atualmente, ao chegar, guarda os pertences e logo se dirige para nos cumprimentar. Stella não demora muito para escolher o que fazer, e a Mesa de Desenho é, geralmente, o primeiro lugar em que fica envolvida; interage com crianças e adultos que ali se encontram. Após desenhar com giz colorido, dobra o papel e pergunta se pode levar para casa; assim, acumula na mochila diversos papéis. (Relatório Professora Fabiana G2)

Ao desenhar, experimenta diversas estruturas de movimento. As linhas se sobrepõem umas às outras, delimitam áreas, aparecem espirais, traços paralelos, dentados, simulações de escrita, pontos... É uma pesquisa intensa e extremamente delicada! Ao combinar alguns elementos, muitas vezes, surgem formas e figuras humanas, que representam histórias conhecidas ou imaginárias. A Mesa de Desenho é visitada todos os dias, pois faz questão de fazer muitos desenhos para presentear os pais e os amigos. (Relatório Professora Sílvia - G3)

Há aquelas que frequentam porque são muito tímidas, sentem mais dificuldade em interagir e encontram na Mesa um canto particular, menos coletivo para iniciar o dia.

Fez um desenho na Mesa de Desenhos e disse que era o Rio de Janeiro, o mar e a Roda Branca. Fantasiou-se com chapéu de bombeiro e capa. Não precisei ficar o tempo todo ao seu lado, pois teve momentos em que Lorenzo brincou também sozinho. (Relatório Professora Ana - G3)

Nesse grupo estão também as crianças que preferem interagir com o adulto – conversam muito, produzem pouco, e querem atenção quase exclusiva de quem lá se encontra. Como o professor está muitas vezes sentado à Mesa, é “prato cheio” para elas, que apreciam a exclusividade.

A Mesa também pode ser um lugar de espera ou de encontro – são crianças que permanecem nela o tempo exato da chegada ou permanência do amigo. Nesse caso, para aquelas que vão exclusivamente por esse interesse é comum não produzirem muito; preferem olhar e conversar.

A Mesa de Desenho é um ponto de encontro dela com Heitor, Lucas e Alice; juntos, narram os desenhos e contam suas histórias. (Relatório Prof. Priscila - G3)

Logo procura um aparelho telefônico, algum computador ou ainda um pedaço de qualquer tipo de mangueira para fazer de aspirador. Pedro também aprecia em alguns momentos trabalhar na Mesa de Desenho, uma vez que, geralmente, é convidado pela irmã e suas amigas do Grupo 6. (Relatório professora Sandra - G2)

Há também as menos interessadas pelas brincadeiras corporais, que se sentem mais seguras ao iniciar o seu brincar sentadas à Mesa. Essas crianças tendem a ficar por muito tempo paradas e, nesses casos, existe uma atenção dos professores para incentivá-las a sair da Mesa; elas produzem bastante. Por outro lado, há aquelas que precisam ser convidadas a participar da Mesa, pois preferem notadamente a exploração do Caminho, Brinquedão ou Tanque de Areia.

Tem apreço pelo Tanque de Areia e pelo Brinquedão. Ultimamente tem frequentado a Mesa de Desenho, onde gosta de rabiscar e estar próxima aos amigos de sua turma – Zoe, Bia e Teresa, também assíduas desse espaço. (Relatório Professor Pedro - G1G2)

Não identifiquei nenhum indício de diferenças de predileção por estar na Mesa, em relação a idade ou gênero. Um dado muito importante, bastante observável durante as filmagens, foi que as Mesas mais atrativas para as crianças eram aquelas em que a presença do professor era mais longa e intensa: atento ao fazer da criança, à interação, à solicitude para acesso ao material; que priorizava o elogio, o convite, a ajuda em relação a alguma dificuldade, entre outros aspectos – sobre isso, abordarei mais à frente.

O destino das produções

Outra particularidade da Mesa de Desenho é o destino da produção das crianças: as mochilas, que vão e voltam de casa (Figuras 13 e 14). Enquanto os trabalhos produzidos em sala ou nas oficinas de artes visuais são automaticamente guardados em pastas individuais, os desenhos que têm sua origem na Mesa são, em parte, levados para casa, entre outros destinos. Enquanto desenhavam, algumas crianças já manifestam a vontade de levar para a mãe, o pai ou outros familiares; quase sempre ele é um presente. Muitos são oferecidos também aos professores e aos outros membros da equipe (Figura 15). Além disso, há aqueles que usam os desenhos nas brincadeiras do Quintal (Figura 16), amassam, lançam e compartilham com amigos. Vários também são abandonados ou esquecidos pelos espaços da escola - estantes, chão, mesas, em cima do Brinquedão ou Caminho... (Figura 17). Quando percebidos, são recolhidos pelos professores e depositados na Caixa de Desenho.

Ao longo do tempo, esse procedimento que vem do desejo da criança, e que, parece-me, faz parte da “cultura da Mesa de Desenho” do Grão, foi assimilado por adultos e crianças.



FIGURA 13



FIGURA 14

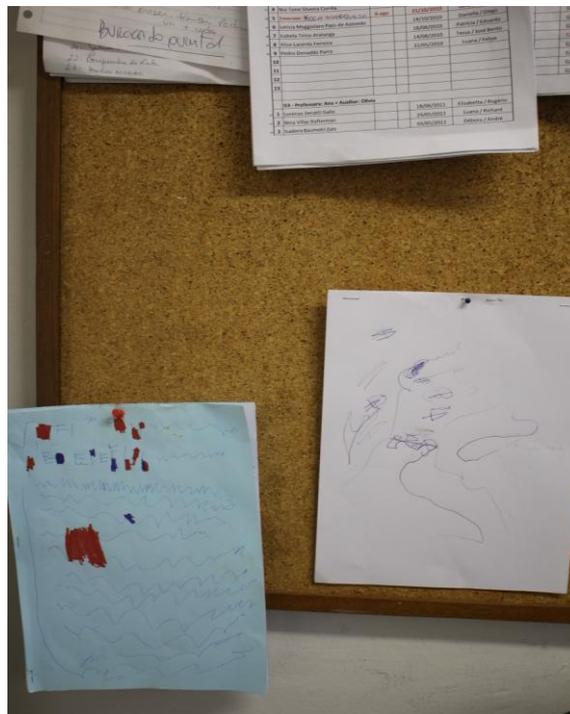


FIGURA 15: Mural da diretoria



FIGURA 16



FIGURA 17

IV

DESCOBRINDO A POÉTICA DE CADA CRIANÇA

A poética é um programa de arte declarado num manifesto, numa retórica ou mesmo implícito no próprio exercício da atividade artística: ela produz em termos normativos e operativos um determinado gosto, que, por sua vez, é toda a espiritualidade de uma pessoa ou de uma época projetada no campo da arte.

(PAREYSON, 1997:11)

PROJETO ESTÉTICO DE GABRIEL

No início, quando comecei a filmar a Mesa de Desenho (fiz mais de 20 gravações no total), na incerteza do que iria descobrir, meu olhar vagou de uma cena a outra, tentando achar algo que me provocasse, que abrisse algum diálogo entre a Mesa, as crianças e mim. O propósito de investigá-la era novo para mim e, ao mesmo tempo em que me sentia muito empolgada e instigada pelo processo de examiná-la, imediatamente percebi que a tarefa exigiria paciência e concentração. Nas primeiras gravações, tentei focar nas falas, nos gestos e nas relações que as crianças estabeleciam entre si, com os adultos e os materiais. Nessa época, estava completamente imersa na Fenomenologia da infância revelada por Merleau-Ponty e procurava um modo diferente de olhar para a vida infantil. Uma vida com inúmeras possibilidades expressivas, que eu queria muito saber revelar para mim e para os outros.

Fiz as filmagens sequencialmente, sem conseguir dia a dia acompanhar os acontecimentos e minha percepção ficou fragmentada. Essa fragmentação deve-se também pela própria natureza da Mesa de Desenho, que (como vimos) é um espaço de livre escolha, ou seja, as crianças ocupam-na e saem dela várias vezes em um mesmo dia e, de um dia para outro, a movimentação também se modifica. Tinha dúvidas se deveria investigar apenas uma criança ou várias e, até então, não havia passado pela minha cabeça a possibilidade de conectar-me às produções e, em especial, de alguma criança específica.

Não desanimei e continuei os registros até que, na 11ª filmagem, captei com minha câmera Gabriel, que realizou uma façanha - pegou os cavalos que acabara de construir com papel e fez uma espécie de "performance" na minha frente e de outros que se encontravam na Mesa. A cena encontrou ressonância em mim e colocou em movimento o desejo de buscar outras cenas, outros indícios que me dissessem mais sobre ele ou outras crianças.

Nos dias seguintes, no encalço de Gabriel percebi que havia uma persistência dele em construir com papéis, e isso me fez reconhecer que ele tinha um percurso e um desejo incontestável de seguir com a pesquisa dele. Compreender o que acontecia com Gabriel diariamente, na Mesa de Desenho, abriu meus olhos para a possibilidade de outras crianças terem também interesses, percursos.

E como elas manifestariam isso? Os percursos estariam tão visíveis quanto o de Gabriel? Haveria uma idade determinante para iniciar-se nessa aventura pessoal?

A partir dessa minha experiência com Gabriel, aos poucos, firmou-se para mim a ideia central da pesquisa: investigar a construção do projeto estético da criança pequena e evidenciar o espaço de livre escolha, que acontece na Mesa de Desenho, como propulsor dessa experiência.

Noção de Estética

E o que é projeto estético na primeira infância? A construção do que entendo será desvelado no decorrer da pesquisa; antes, considero importante dar a noção das bases teóricas que me ajudaram nessa minha construção. Começo, então, na busca do que é estética numa dimensão histórica e filosófica e, para isso, faço interlocução com o pensamento de dois filósofos – o italiano Luigi Pareyson⁴ e o americano John Dewey⁵, entre outros.

Segundo Pareyson (1977), a “estética” surgiu no Settecento, quando a beleza tornou-se objeto do conhecimento. Desde então, o termo tem-se ampliado e, na atualidade, ela é entendida como filosofia porque reflete e especula sobre experiência estética, na qual entra toda experiência que tenha que ver com o belo e a arte. Nela entram também a contemplação da beleza (artística), a interpretação e avaliação de obras de arte, as teorizações da técnica das várias artes.

Se pode chegar à estética a partir de duas direções diversas, mas convergentes: ou da filosofia, quando o filósofo estende o seu puro pensamento a uma experiência de arte, ou da própria arte, quando de um exercício concreto de arte, ou de crítica, ou de história, emerge uma consciência reflexa e sistematicamente orientada pela própria atividade. (PAREYSON, 1997:9).

A estética é, assim, um campo no qual podem falar muitas pessoas: filósofos, artistas, críticos, historiadores, psicólogos, sociólogos, pedagogos, com a condição de que todos prestem atenção ao ponto em que experiência e filosofia tocam-se - a experiência para estimular e verificar a filosofia, e a filosofia para explicar e fundamentar a experiência (PAREYSON, 1997).

⁴ Pareyson, Luigi (Itália, 1918 - 1991). Sua obra está ligada à Filosofia da Existência, à Hermenêutica, à Filosofia da Religião e à Estética.

⁵ Dewey, John (Estados Unidos, 1859-1952). Psicólogo, filósofo, educador, cientista político e social. É reconhecido como um dos fundadores da escola filosófica de Pragmatismo e representante principal do movimento da educação progressiva norte-americana durante a primeira metade do século XX.

Para John Dewey (2010) a estética está presente onde quer que a beleza se encontre: no mundo sensível ou no mundo inteligível, produto da arte ou da natureza ou dos objetos do cotidiano.

A busca da beleza é natural à nossa espécie e, em cada época e cultura, existe o cuidado e o atendimento à dimensão estética – das grandes obras de arte, aos objetos do cotidiano. Para o autor o problema é recuperar a continuidade da experiência estética com os processos normais da vida, que nos levam às atividades prazerosas, como a singeleza de acender uma lareira e com ela aquecer-se, e fascinar-se.

O prazer do expectador ao remexer a lenha que arde na lareira e ao observar as chamas dardejantes e as brasas que se desfazem. Essas pessoas, se alguém lhes perguntasse a razão de seus atos, sem dúvida forneceriam respostas sensatas. O homem que remexe os pedaços da lenha em brasa diria que o faz para melhorar o fogo; mas não deixa de ficar fascinado com o drama colorido da mudança encenada diante de seus olhos e de participar dele na imaginação. Ele não se mantém como um espectador frio. (DEWEY, 2010: 62)

Os objetos no passado tinham um lugar na vida das comunidades, isolados das condições de sua origem, desvinculados da experiência comum, servem apenas como símbolo de bom gosto de uma cultura especial (Dewey, 2010).

A tarefa da filosofia da arte é restabelecer a continuidade entre, de um lado, as formas refinadas e intensificadas da experiência que são as obras de arte; e, de outro, os eventos, atos e sofrimentos do cotidiano, universalmente reconhecidos como constitutivos da experiência. (Dewey, 2010: 60)

Como experiência contemplativa, Dewey (2010), traz ainda a ideia, que me agrada muito, que está em sintonia com os princípios do Grão, do fortalecimento da relação da criança com a natureza - a compreensão estética nasce do solo, do ar e da luz dos quais brotam coisas esteticamente admiráveis, da natureza que nos cerca. Estar sensível e sensibilizar-se com ela são as condições e os fatores que tornam completa a experiência comum.

Por esse caminho, para as crianças pequenas a educação estética ocorre num trabalho lento, quase invisível de despertar a sensibilidade para as coisas do mundo, “que podem ser vistas, olhadas, experienciadas de diferentes modos, o que inclui a capacidade para a contemplação e a quietude” (MACHADO, 2012: 6).

A percepção estética provoca uma forma diferente de olhar, embora não signifique apenas relancear os olhos para algo, é preciso atentar-se para ele, fitá-lo, perscrutá-lo; em suma, vê-lo realmente; por isso a importância de a criança aprender a aquietar-se, como cita Machado, para abrir espaço para a apreciação e a compreensão dos fenômenos.

Para Loris Malaguzzi⁶ (1999 in EDWARDS, GANDINI, FORMAN) a experiência estética vem também dos ambientes agradáveis, por isso as escolas de Reggio Emilia são construídas com especial atenção aos elementos que compõem os ambientes – a integração de espaços externos (com a natureza) e internos, o mobiliário, a organização de materiais, entre outros. A instauração dos ateliês, como um coração pulsante nas escolas, dão a dimensão do que é a arte e a experiência estética em Reggio.

Como vimos, além da beleza natural, a contemplação se faz pela beleza artística ou intelectual, dos objetos e pensamentos criados pela humanidade. Estética é apreciar e julgar (tem valor ético) e é produzir também. Na dimensão da experiência direta, do desejo e do prazer pessoal encontrado no fazer, a estética pode influir de modo decisivo sobre a pessoa, artista ou não, sobre seu gosto e modo de criar e sobre seu juízo e modo de interpretar, ou seja, exerce influência decisiva sobre a conduta.

O estético é busca, é interpretação, é experiência. “Consideramos estética a importância dada aos detalhes, pelo gosto de arredondar as ações, fazê-las entender e expô-las em termo atraente, pelo gosto por cultivar a sensibilidade pessoal” (HOYUELOS⁷, 2006: 32).

A criança em suas elaborações demonstra expressividade, emoção, sensibilidade e qualidades estéticas, e isso tudo está a favor de apoiar os seus desejos. A estética pessoal é marca, é escolha que se expressa pelos assuntos e procedimentos elegidos, como: pintura, escultura, gravura e outros. O processo é autônomo e emocional de ponta a ponta; para a criança a experiência estética é senso-perceptiva, por isso é expressiva.

Dados os primeiros contornos sobre estética, vamos ver como Gabriel constitui a sua diferença?

⁶ Malaguzzi, Loris (1920-1994) - pedagogo italiano, especializou-se em psicologia. Reconstruiu as escolas de Reggio Emilia - norte da Itália- após a II Guerra Mundial; criou a primeira escola infantil laica em 1963 na mesma região. Difundiu pelo mundo a filosofia que fundou em Reggio, sustentada pela Pedagogia da Escuta.

⁷ Hoyuelos, Alfredo - nasceu em 1963 em Pamplona (Espanha). Licenciou-se em Filosofia e Ciências da Educação; sua tese de doutorado revela o pensamento e a obra de Loris Magaguzzi e sua repercussão nas escolas infantis.

Os cavalos de Gabriel

Gabriel tem cinco anos e começou a figurar muito recentemente. É um frequentador assíduo da Mesa de Desenho, passa todos os dias por esse espaço e lá permanece por muito tempo. Constrói quase sempre rolinhos, embora os nomeie de forma diferente.

No dia em que flagrei sua “performance”, ele chegou à escola e foi direto para a Mesa de Desenho. De posse de alguns papéis (sulfite verde e rosa) começa logo a enrolá-los e a fixá-los com fita crepe (Figura 18). Mesmo com alguns materiais gráficos disponíveis, Gabriel decide não os usar. É dia do brinquedo na escola e, ao contrário das outras crianças, Gabriel não trouxe nada de casa, por isso – ao ser perguntado sobre o que faz – diz que é um cavalo, pois quer fazer um brinquedo.

Os rolos crescem nas mãos desse menino habilidoso que, com muita paciência, ajeita-os ora um dentro do outro, ora sobrepostos. Mais fita crepe é colocada em diagonal, vertical e horizontal, para dar consistência e firmeza aos rolos. Ele não mistura as cores, e cada unidade tem uma cor: verde ou rosa.



FIGURA 18

Ao olhar novamente para a Figura 18 é possível perceber a organização da criança em torno do objeto que constrói: tesoura, fita crepe, pedaços de papel foram cuidadosamente selecionados e colocados por ele bem próximos de suas mãos. As fitas, previamente cortadas estão por toda a mesa (gesto que aparentemente Gabriel aprendeu com os adultos e que facilita a montagem individual das peças). Se a intenção desse garoto era brincar com seu cavalo, seu empenho em grudar as peças é fascinante e bem calculado. Vez ou outra testa os rolos grudados: levanta-os e chacoalha para ver se estão bem presos.

Fica muito tempo nessa construção, mais de uma hora, completamente concentrado, focado no seu fazer. Quase não olha para os lados, só para seu cavalo. Investiga cada rolo, muitas vezes, de perto, de longe, olha-os por dentro e examina todos os detalhes. De repente, Gabriel joga os rolinhos no chão (Figura 19) e começa a organizá-los com critério.



FIGURA 19

Alguns mais à frente, outros atrás, agrupados de forma nada aleatória. O planejamento das ações fica evidente, assim como a autonomia para criar uma situação, uma história para si, uma “performance” para nós que o observávamos.



FIGURA 20

Gabriel rasteja e, a cada movimento, aproxima os rolinhos para perto de seu corpo (Figura 20). Indago a ele o que são todos os rolinhos, e ele me diz que são cavalos. Compreendo, então, que os rolinhos não são partes de um cavalo, e sim vários cavalos – diferentemente do que imaginávamos (a professora, que também observava a cena, e eu). Pergunto se ele também é um cavalo, e ele me responde que não; ele é o condutor dos cavalos.

A cena não termina aí, pois Gabriel volta à Mesa e faz mais dois cavalos. Coloca-os no chão e recomeça a brincar; de novo, deitado. Dessa forma, consegue aproximar-se da perspectiva de seus cavalos, unir-se a eles pelo olhar. Gabriel funde-se completamente à situação.

Os amigos não percebem de imediato o que acontece; passam pelo Galpão e quase atropelam seus frágeis animais de papel. Gabriel fica bravo e evidencia a preocupação de que algo aconteça com seu trabalho: entre um abaixar-se e levantar-se do chão ou entre as idas e vindas à Mesa de Desenho, passa agora a olhar feio para as crianças que se aproximam. Seu foco não está mais só na construção dos cavalos, mas na preservação deles, dos quais cuida com muita veemência. Diz um sonoro “não!” para o colega que se aproxima: coloca as mãos em riste - ora para cercá-los, ora para defendê-los (Figura 21).



FIGURA 21

Há um momento em que se desloca do Galpão, onde acontece a sua “performance”, para os fundos do Quintal e alerta para os amigos que seus cavalos estão naquele espaço e que, portanto, não é possível brincar de qualquer outra coisa por lá; o que sugere para mim um convite meio atravessado, como quem diz: “veja o que de legal acontece no Galpão, você quer brincar comigo? ”

É constante para ele (e observo que para várias outras crianças que frequentam a Mesa) esse movimento de ir e vir (Figura 22). Dentro da primeira hora de Quintal, as crianças podem transitar com autonomia pelos espaços da escola, por isso o entrar e sair das atividades são compreendidos pelo professor como uma necessidade de retorno, repetição e reencontro. Assim, o que foi feito ou construído pela criança na Mesa de Desenho, não é guardado imediatamente pelo adulto. A manutenção da produção da criança na Mesa dura uma hora, tempo em que permanece aberta a possibilidade de retorno a ela.



FIGURA 22



FIGURA 23

O movimento de retorno à Mesa e aos cavalos parece-me essencial para a produção do Gabriel. Feitas algumas formas, era vital certificar-se de como elas interagiam ou se comportavam juntas e, depois, para satisfazer seus anseios, voltar à produção e refazê-las ou rearranjá-las, se necessário (Figura 23).

Pareyson diz que o essencial da arte é o produtivo, o realizativo e o executivo; daí a proposta da estética da formatividade criada por ele. De modo que se pode dizer que a atividade artística consiste propriamente no “formar”. “A arte é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer” (PAREYSON, 1997). Invenção, execução e descoberta, tudo ao mesmo tempo.

Segundo o autor, apesar de algumas teorias da arte, no começo do século XX, terem acentuado o “caráter cognoscitivo e visivo, contemplativo e teórico da arte”, o mais essencial e fundamental é o caráter executivo e realizador.

Antes, deve-se concluir que, se a arte é conhecimento, ela o é no modo próprio e inconfundível que lhe deriva do seu ser arte, de modo que não é que a arte seja, ela própria, conhecimento, ou visão, ou contemplação, porque, antes, ela qualifica de modo especial e característico estas suas eventuais funções. Por exemplo, ela revela, frequentemente, um sentido das coisas e faz com que um particular fale de modo novo e inesperado, ensina uma nova maneira de olhar e ver a realidade; e estes olhares são reveladores sobretudo porque são construtivos, como o olho do pintor, cujo o ver já é um pintar e para quem contemplar se prolonga no fazer (PAREYSON, 1997: 24).

Trata-se de um modo de pensar a arte, como um processo vivo, que está em consonância com o modo de ser da criança pequena. No embate com os materiais, quase o tempo todo, ela bagunça e modifica a forma de usá-los ou explorá-los. Cria rupturas com o estabelecido ou usual, muda a brincadeira e é no fazer, somente nele, que ela poderá exercitar a criatividade e a inventividade, entre outras coisas.

Ao final, Gabriel mostra-se apreensivo por notar que alguns amigos organizam-se para entrar em sala; então, pede-me ajuda para guardar os cavalos; trago um saco para que os recolha e leve-os com ele (Figura 24). No dia seguinte, bem cedo, ele me espera no portão. Pergunta se fotografei seus cavalos, pois havia perdido alguns durante o dia anterior, e se podíamos resgatá-los de alguma maneira...



FIGURA 24

Embora Gabriel pareça estar sozinho à Mesa, pois assim indicam as fotos, ressalto que – ao iniciar a construção dos cavalos (que demorou uns 40 minutos) – ele estava acompanhado por vários amigos (Figura 25). Porém, no momento em que ele os joga no chão para brincar, as crianças já começavam a se retirar em busca de outros interesses; dado o avançado da hora e a intensa dinâmica de entrada e saída da Mesa, no início da “performance” havia meia dúzia de pessoas no seu entorno e, ao final, estávamos só nós dois.



FIGURA 25

Ao observar Gabriel, não pude deixar de pensar imediatamente na capacidade que a criança pequena tem de habitar entre fantasia e facticidade, que parece ser o grande dom da arte em geral.

Machado, em sua pesquisa de pós-doutorado baseou-se em estudos de *cenas de rua* e criação de roteiros teatrais para propor a noção de *criança performer*. Permitir à criança ser *performer* é revelar uma conduta, uma maneira de estar, uma primeira maneira de estruturar as coisas; segundo a autora, a criança é *performer* ao chorar, brincar, desenhar, dançar; enfim, cada gesto dela pode ser lido como um ato performático. O adulto observador pode apurar os sentidos para compreender o que o gesto dela expressa e comunica, de modo a fazer a interlocução, positivar a

experiência tal como ela se apresenta, em busca do seu próprio ponto de vista e “significatividade” (MACHADO, 2010).

Gabriel construiu o seu brinquedo, que se contrapôs ao brinquedo realista. Em certo momento, ao ver-me filmar, mostrou-me um rolinho e disse: “*Olha o meu cavalo!*”. Daniel (três anos), ao seu lado, traduziu de forma bem mais realista o que viu, e disse: “*não é um cavalo, é papel!*”. Gabriel sorriu e disse algo que não entendi. Prosseguiu em sua construção e, ao terminar, usou seus rolinhos de forma inusitada, viva e imaginativa.

No teatro, especificadamente, o encantamento de ser tanto jogador quanto espectador é “brincar de ser sério” (MACHADO, 2012: 4). A autora enfatiza o cenário contemporâneo em que estamos imersos para discorrer sobre o teatro pós-dramático e leva-nos a compreender a criança na cena da vida; e também para descobrirmos no brincar e na imaginação o potencial artístico. E acrescenta:

De maneira brincante, sugiro uma “Abordagem em Espiral” em resposta à triangular⁸: cultivar um modo de exercer o ensino da arte, em especial a arte contemporânea enraizado nas formas híbridas: trabalhar com a integração das linguagens artísticas, miscigenações, misturas e descontornos que permitam a *performance*, os *happenings*; bagunçar um pouco a linearidade das especificidades das quatro linguagens, que, se trabalhadas de modo integrado, podem tornar-se uma só (MACHADO, 2012: 8).

Nessa perspectiva mais contemporânea, em que o mergulho ao desconhecido se faz necessário, é importante pôr fim às fronteiras “entre-artes”. Neste mundo dividido, a arte ainda se apresenta como uma atividade sem limites predeterminados, assim nos ensinam as crianças.

Tomada como um desafio, poderemos forjar também um outro e mais amplo conceito de arte - como atividade interdisciplinar - ligando outros campos de conhecimento e polaridades humanas: a intuição e o intelecto do homem; o caos e a ordem (READ⁹, 1980).

⁸ A Abordagem Triangular (BARBOSA, 2005) é tratada em capítulo posterior.

⁹ Read, Herbert (1893-1968) - inglês, historiador da arte, crítico literário e poeta. Foi expoente do movimento de educação pela arte - defensor da criatividade dos indivíduos e em evidência das crianças.

Outras investigações

Na sequência das filmagens, presenciei outras construções de Gabriel e o que me chamou a atenção foi a investigação muito intensa; em potencial com os vazios e com os volumes ou adensamentos dos objetos que cria, em função das sucessivas camadas de papel e fita que coloca. É possível perceber isso (Figura 26) na construção que ele nomeou de jacaré. O uso de fita crepe ou outro tipo de fita adesiva é uma constante, bem como da tesoura, que aprecia muito.



FIGURA 26: O Jacaré - adensamento do objeto construído.

Durante o período em que o acompanhei (um ano e meio), notei forte tendência dele à construção, em detrimento ao desenvolvimento gráfico. Os desenhos ocorrem, eventualmente, na parte externa do rolinho, após sua confecção, quase como um adorno (Figura 27). Quando o desenho acontece na parte interna,

com o papel aberto, Gabriel permanece por pouco tempo na atividade e já começa a enrolar ou a dobrar o papel.

As crianças maiores parecem enrolar o papel como ato final, para acomodar a produção na mochila e levar para casa, dar de presente, ou ainda para esconder algo; diferentemente, as menores (principalmente as de um e dois anos) amassam, dobram ou enrolam como parte da investigação do suporte.

Assim também observa Anna Marie Holm (1954 - 2015), artista e educadora dinamarquesa que, durante experiências em seu ateliê com uma criança de dez meses, atesta a curiosidade do pequeno com o papel, que examina minuciosamente:

Dei a Olav um pedaço de papel amarelo. Tentamos usar a tinta de novo, mas ele acha mais interessante amassar o papel. Ele procura também soltar e mudar o papel de uma mão para a outra, com os dedos abertos. E é muito interessante amassar o papel. Ele procura também soltar e mudar o papel de uma mão para a outra, com os dedos abertos. E é muito persistente, já que para ele isso é muito excitante. Brincar de amassar e sentir e experimentar o papel só chega ao fim quando acaba o bloco de papel. É preciso construir no ar antes de construir sobre uma base firme. Um artista cria esculturas, e o bebê cria o quê? (HOLM, 2007: 72)

No caso de Gabriel, o movimento de dobrar ou enrolar é parte vital de seu projeto estético, por isso a constância e a insistência dele.



FIGURA 27

Tensão na construção do projeto estético

No percurso da pesquisa encontro ressonância com um pensamento: a Mesa de Desenho, entre outras coisas, acolhe as crianças que precisam de um lugar de recepção mais confido e tranquilo. Por um tempo, sentar-se à Mesa e desenhar é dar espaço para a elaboração de questões pessoais. No processo de Gabriel percebo ainda a necessidade de preparar-se com mais segurança para o coletivo, por isso, talvez, a presença constante dele à Mesa. As construções evidenciam-se e encontram vigor nas mãos desse menino, que as usa para brincar e, em alguns momentos, para criar uma ponte poderosa com os amigos.

O brincar é a condição da aprendizagem da sociabilidade, por isso não espanta que o brinquedo (construído ou não) acompanhe a criança nas diversas fases das construções de suas relações (SARMENTO, 2002).

A vida infantil é repleta de momentos em que as emoções transbordam; camufladas ou escancaradas, é muito difícil seguir com a rotina sem primeiro acolhê-las. Numa das filmagens que fiz da Mesa, esse conteúdo apareceu; e, novamente, Gabriel é o meu protagonista. Sentado à Mesa, amparado pela professora, ele chora (Figura 28) e explica:

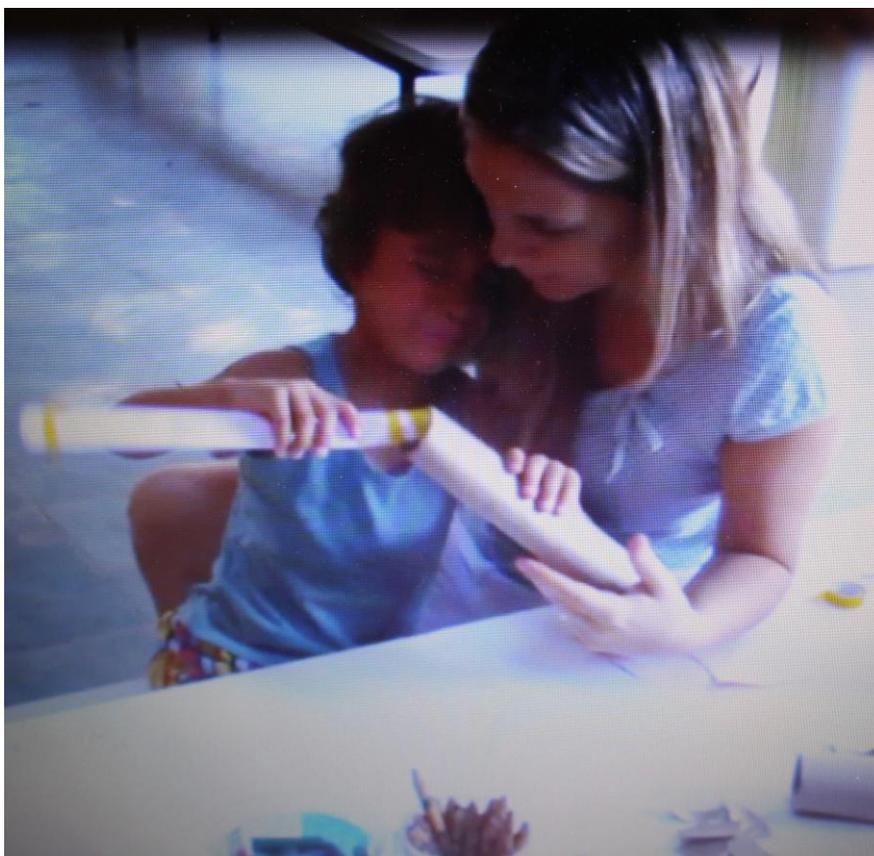


FIGURA 28

Gabriel: *Eu queria juntar eles...* (E mostra dois rolinhos, um feito por ele e outro de papelão).

Professora: *Calma, acho que é saudade da mamãe, não é?* (A mãe estava em viagem, e Gabriel responde afirmativamente com a cabeça). *Como eu posso te ajudar? Você quer abrir? Como você quer fazer? Conta para mim.* (Mais calmo, ele enxuga as lágrimas, desvencilha-se do colo da professora e pega a tesoura).

Gabriel: *Eu quero cortar, olha!* (E começa a dismantelar o rolinho de papel higiênico. A professora ajuda-o por alguns instantes; estabilizada as emoções, incentiva-o a continuar sozinho e afasta-se).

A saudade da mãe parece real, mas não posso deixar de pensar o quanto a tensão projetou-se no projeto pessoal. E indago: a calmaria veio porque a professora consolou-o e compreendeu que era saudade da mãe, ou porque o ajudou a transpor um obstáculo que estava na ação expressiva? Ou os dois? Se a tensão existe, e me parece que sim, em que medida ela acontece com a criança em seu espaço de criação e produção?

Fayga Ostrower (1920 - 2001) foi artista plástica, docente e escreveu vários livros sobre teoria da arte e criação artística. Nascida na Polônia, viveu e atuou profissionalmente no Brasil, onde se tornou referência para professores de arte e artistas. Em uma de suas obras, aborda o tema da tensão, denominada por ela como "tensão psíquica" (1984). É psíquica, porque o fenômeno não é apenas de ordem física. Ela repercute no psíquico, principalmente se o agir for intencional. Para a autora o acúmulo energético necessário para levar a efeito qualquer ação humana, já assinala a presença de uma tensão, definida como renovação constante do potencial criador e produtivo, e altamente relevante para o desenvolvimento de ambos.

Pelo olhar da psicanálise, esse impulso que gera a tensão criativa está relacionado aos impulsos instintivos, como a agressividade, por exemplo; se forem bem canalizados, eles se aproximam dos fins construtivos e deixam de gerar violência e destruição. "Criar significa poder sempre recuperar a tensão, renová-la em níveis que sejam suficientes para garantir a vitalidade tanto da própria ação, como dos fenômenos configurados" (OSTROWER, 1984: 28).

John Dewey (2010) também aborda a questão da tensão como movimento que provoca a ruptura necessária para a realização de uma experiência (em qualquer campo e não só o da arte). Para ele, quando tudo está completo, não há realização. Em nosso mundo, repleto de movimento, perdemos e restabelecemos repetidamente o equilíbrio com o meio circundante; o momento de passagem da

perturbação para a harmonia é o da vida mais intensa, e é quando a experiência do ser vivo é passível de uma qualidade estética.

A consumação de um processo (de qualquer natureza) pode ser perturbadora; a luta e o conflito, apesar de dolorosos, quando vivenciados como um meio para desenvolver uma experiência, fazem parte dela por levarem-na adiante.

Uma vez que o artista se importa de modo peculiar com a fase da experiência em que a união é alcançada, ele não evita os momentos de resistência e tensão. Ao contrário, cultiva-os, não por eles mesmos, mas por suas potencialidades, introduzindo na consciência viva uma experiência unificada e total. (DEWEY, 2010: 77)

Na obra de Ostrower (1984) é possível perceber que os problemas da criatividade e dos processos de criação são tratados por ela não como propriedade exclusiva dos artistas, e sim como potencial da própria condição do ser humano. Com isso, ela mostra que a criação é uma atitude básica da pessoa e não um momento de inspiração. O importante é ter a capacidade de concentrar-se e de retomar o trabalho; reencontrar a tensão, força motriz do fazer.

Análise como a presença da professora foi vital para que Gabriel pudesse recompor-se e achar uma saída para a sua expressão; a criança pequena encontra-se dependente do adulto para viver, conhecer o mundo e superar obstáculos. Lançada a pergunta sobre a saudade, ela tentou abrir diálogo e considerou a possibilidade de algo ter acontecido no universo particular, familiar de Gabriel, que acabara de chegar à escola. No entanto, todas as falas dele diziam respeito à dificuldade na construção do objeto; ela não desprezou isso e, por um tempo, permaneceu a seu lado para ajudá-lo nesse propósito também.

Nas cenas cotidianas do ateliê ou nos espaços da escola onde a arte se desenvolve (como a Mesa de Desenho), ou ainda em outros em que o foco não é necessariamente a arte, encontro, além do choro, outras manifestações em que é perceptível o interesse e o esforço das crianças frente a seu projeto pessoal: materiais rasgados, amassados, gritos, protestos, abandono, lamentos como “não sei fazer”, “não quero mais”, “não consigo” e “você me ajuda?”. As crianças mostram propósito, mas nem sempre o meio é favorável e provoca resistência, medo e desapontamento.

Segundo Albano¹⁰ (2012:33), “No momento da criação os conflitos não estão ausentes. Criar é o ato de juntar, de conviver com os conflitos e expressá-los”. Vê-se que a tensão convoca a energia e transforma-a em ação; como essa energia é

¹⁰ Albano, Ana Angélica, é formada em Artes Visuais (FAAP), é mestre em Psicologia da Educação e doutora em Psicologia Social pela USP; atua como professora da graduação e pós graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, coordena o Grupo de pesquisa do Laborarte – Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação e do Focus Group for Creativity in Education da Fundación Botín (Santander, Espanha) e é diretora do MAV, Museu de Artes Visuais da UNICAMP, entre outras atividades.

renovada, traz para a criança a possibilidade de saber lidar com o desconhecido, de encontrar caminhos próprios para sua força expressiva.

O adulto pode indicar para a criança atitudes que ajudem a superar desafios e para a continuidade da experiência em arte: conversar, pedir auxílio, afastar-se um pouco da produção, apreciar o que o outro faz ou como faz, observar imagens em livros, tentar outros procedimentos ou materiais; e assim por diante.

Segundo Ostrower (1984) o que distingue a arte infantil da arte do adulto são os níveis de tensão psíquica e de concentração; no adulto é maior e mais persistente. Na criança a tensão corresponde à experiência, ou seja, a criança extravasa no momento da ação. Foi isso que aconteceu com Gabriel: o choro e o desânimo ocorreram enquanto ele agia sobre o material. Após uma hora de gravação, pude observar sua feição mais tranquila, e ele parecia realmente satisfeito com o que tinha conseguido fazer. Vale ressaltar que, assim como em qualquer outra experiência de vida, a criança pode encucar e, durante dias (talvez meses), mostrar-se ansiosa e ainda interessada por uma resolução. No que se refere à concentração, a autora destaca que, na criança pequena:

Não há uma atenção seletiva, no sentido de procurar reconhecer aspectos do trabalho realizado e de resguardá-los, conscientemente, para o futuro. Pelo menos essa atenção não existe no fazer direto. Mais tarde, é evidente, o efeito seletivo se fará sentir. Tampouco há a continuidade da concentração anterior como carga a ser transferida para determinados momentos futuros. Os momentos se sucedem para a criança. Novos momentos virão a substituir os que passaram e conterão em solicitações novas um potencial novo de tensão e ação. (OSTROWER, 1984: 74-5)

Entendo que a concentração da criança em direção à atenção seletiva é algo muito importante para a investigação a que me proponho a fazer. Até aqui, na análise dos trabalhos de Gabriel (cinco anos) e de outras crianças menores, ao contrário do que diz a autora, é possível perceber o efeito seletivo em suas produções. Os rolinhos de Gabriel são nomeados e têm configurações ou intenções de uso diferentes (e isso, na verdade, não importa para os adultos, já que a experiência infantil é viva e relacional com os objetos e seu uso imaginativo). Nesse processo, encontro aspectos que me parecem ser reconhecidos e resguardados por ele: a pesquisa tridimensional dos objetos, o tipo de construção e o uso de determinados materiais – sempre o papel, as fitas colantes e a tesoura. Em busca do êxito, para atender a uma demanda expressiva, Gabriel percorre um caminho que não é igual o tempo todo, certamente, apesar de atender a alguns requisitos selecionados por ele.

Não quero com isso igualar a atenção seletiva do adulto à da criança, mas sim chamar a atenção daquilo que é muito comum no discurso de educadores e de alguns autores, que pensam a criança pequena como se ela estivesse sempre para recomeçar algo novo, sempre por fazer uma investigação que não encontra diálogo

entre o que foi feito, o que está em processo e o que virá. Mas será que é ela que não faz ou somos nós que não percebemos?

No dia do choro de Gabriel, um dos professores havia trazido à Mesa de Desenho um material menos usual, muito apreciado por todos: fitas adesivas coloridas. No uso delas, foi possível perceber nitidamente o processo autônomo de cada criança, que resultou em configurações bem interessantes. Cada uma usou a fita do seu jeito: para desenhar, para contornar o papel, como uma moldura, ou ainda para anexar pequenos pedacinhos de papelão, como uma *assemblage*, que sugere a projeção do desenho para fora do papel (Figura 29).



FIGURA 29

No entanto, Gabriel continuou a sua pesquisa construtiva. O que se vê (Figura 30) é ele diante de um papel dobrado, fechado pela fita amarela e, ao lado, um pedacinho do rolinho de papel, já cortado e também dobrado à espera para ser anexado à estrutura maior. Foi esse pedacinho de papel que originou a tensão inicial que relatei no texto.

**FIGURA 30**

Gabriel não deixa dúvidas de que quer chegar a algum lugar, e o que encanta é a liberdade de ele poder especular sem precisar nos dizer necessariamente que lugar é esse. Não é preciso nomear o que é isso ou aquilo, do que brinca, o que desenhou ou construiu. Mostra também a capacidade que as crianças pequenas têm de se concentrar, porque se comprometem, implicam-se completamente com a própria expressão e possuem percepção do todo e não analítica.

A experiência da criança

No encontro com Gabriel amplia-se para mim a ideia de experiência, pois me surpreendo como ele vive a potência do presente. As crianças exigem o máximo de si e raros são os momentos de ausência enquanto interagem com o meio (pessoas, materiais e ambiente). Essa presentificação é que faz com que elas encarnem a experiência, que a façam intensa.

Em seu livro "Arte como Experiência" (2010), Dewey diz que existem padrões comuns para várias experiências, por mais diferentes que elas sejam; um deles é o resultado da interação entre o ser e algum aspecto do mundo que ele vive - a interação dos dois constitui a experiência total vivenciada. Mas a experiência não é apenas uma alternância do fazer e ficar sujeito a algo, pois a ação e sua consequência devem estar unidas na percepção. É nesse ponto que ele fala da experiência da criança, que por falta de base de experiências anteriores e de maturidade, não consegue perceber todas as conexões envolvidas.

A experiência de uma criança pode ser intensa, mas por falta de uma base de experiências anteriores, as relações entre o estar sujeita a algo e o fazer são mal-apreendidas, e a experiência não tem profundidade e nem largueza (DEWEY, 1997:123).

E acrescenta, ninguém jamais atinge uma maturidade tal que perceba a totalidade das conexões. A criança, que tem intrínseco no seu fazer a qualidade do momento vivido, precisará de tempo para perceber as consequências do seu ato criativo. Ela tem pouca experiência de vida e não concebe ainda a arte como ideia consciente, mas a pratica como experiência completa.

Já o adulto, se não for apressado e impaciente, terá sempre recursos para alcançar esse nível de experiência - consciente, reflexiva, reveladora e transformadora. No processo criativo e de feitura da obra, o artista possui controle total de cada etapa do trabalho, que faz com que sua produção seja mais racional e sofisticada que a da criança; capaz de transformar o mundo e a si mesmo.

A criança é pesquisadora por natureza, e é nesse lugar - de pesquisador - que o adulto aproxima-se da criança que um dia foi. "O que os une também é a inteireza, a certeza, a densidade do momento de criação que estão presentes no adulto que cria e na criança que brinca". "A criança brinca porque não poderia viver de outra forma. Por isso desenha, por isso cria: porque brinca". (ALBANO, 2012: 32). O brincar abre portas para as potencialidades criativas.

É no brincar, e tão somente no brincar, que a criança ou o adulto é capaz de ser criativo e de usar toda a sua personalidade, e é apenas sendo criativo que o indivíduo descobre o eu ... (WINNICOTT, in DAVIS, WALLBRIDGE, 1982: 79)

Enquanto o artista trabalha seu pensamento se incorpora de maneira imediata ao objeto que produz; a proximidade com o objeto faz com que se funda diretamente com ele (DEWEY, 1997).

É a percepção criativa, mais do que qualquer outra coisa, que faz o indivíduo sentir que a vida vale a pena ser vivida. Viver criativamente é manter a capacidade de ver tudo como se fosse pela primeira vez; é buscar relacionar-se com o mundo como um ato criativo. É também uma necessidade universal, em que descobrimos que estamos vivos, que somos nós mesmos em qualquer atividade e não só quando estamos engajados numa criação artística (WINNICOTT, 2011).

Brincar e criar dá suporte para a criança caminhar rumo à independência. Essa ideia de desenvolvimento de dependência total do adulto para a independência via o brincar e o criar é um conceito de Winnicott, que me ajuda a perceber melhor a relação adulto-criança que pode ser propiciada na Mesa de Desenho.

Segundo o autor, a capacidade de criar o mundo pertence à experiência infantil e cabe a nós, adultos, mantê-la viva através da vida. E tudo começa quando ainda somos bebês. Neste estágio da vida, o princípio da realidade é muito ruim, por isso, com o tempo, o bebê descobre que pode ver tudo de um modo novo, e passa a viver criativamente. Sob o pretexto de ser criativo e ter uma visão pessoal de tudo, o bebê conserva a onipotência. Ser onipotente envolve preservar algo de pessoal, talvez algo secreto, que é inconfundivelmente o ser único (WINNICOTT, 2011).

Cabe à mãe (não necessariamente à do bebê, basta um cuidador suficientemente bom), identificar as necessidades do bebê, responder a essa onipotência, dar sentido ao gesto dele e fazer com que o seu eu verdadeiro adquira vida. O caminho do indivíduo em direção à independência não é a continuação da experiência de onipotência, mas sim a continuação da capacidade criativa (WINNICOTT, 2011).

O compromisso do professor com a experiência da criança

Olhando por esse adorável ângulo, que até pouco tempo era desconhecido para mim, não posso deixar de aproximar a “mãe suficientemente boa” de Winnicott com o professor. Meus estudos na psicanálise são bem recentes, fui apresentada a eles um pouco antes de começar a pós-graduação: inicialmente com Marina Machado e, depois, com João Frayze-Pereira, ambos psicanalistas na abordagem fenomenológica de Merleau-Ponty e com artigos e livros escritos em conexão com a arte. Por esse caminho entranhei-me e decidi afetar-me pelas teorias advindas da psicologia que sabia dialogarem com a educação, sem ter consciência de quão intensamente dialogavam com a arte.

Essa aproximação leva-me a crer que, para receber bem o ato criativo da criança, é preciso observar, acolher, reafirmar cumplicidade e, ao mesmo tempo, deixá-la crescer para que ela possa seguir livremente seu caminho, rumo a novos vínculos e novas emoções. Deixar a criança criar é vê-la diferenciar-se e descobrir inesperada originalidade. O compromisso do professor com a experiência da criança em arte é colocada da seguinte forma por Rocha¹¹ (2011):

... tudo começa pela qualidade da presença do professor, pela sua disponibilidade. Pois estar a postos, para apoiar e acompanhar as crianças em suas criações pode e deve ser a coisa mais importante do mundo. É essencial que percebam que estamos lá, com elas, para o que der e vier. (ROCHA, 2011: 148).

Pensar em todos esses aspectos me ajuda a seguir em frente com problemas que me ocupam há alguns anos na orientação dos projetos de artes visuais, dentro e fora do Grão de Chão. Na Educação Infantil existem vários desafios que precisam ser transpostos. Um deles está na forma de conduzir o processo expressivo, que muitas vezes se mostra autoritário, que desconsidera os interesses da criança.

Certo dia, em reunião das auxiliares de professores do Grão, uma delas, estudante de psicologia, contou ao grupo sua experiência de estágio numa escola pública, em que a professora propusera uma atividade com tintas. “Ufa, que bom!”, diz a auxiliar. Fazia alguns dias que ela frequentava a sala e estava ansiosa em ver algum trabalho plástico. As crianças de dois anos deveriam marcar suas mãos num grande papel craft, e a professora fez algo que impressionou a auxiliar: pegou as mãos das crianças, uma por uma, mergulhou-as na tinta e conduziu-as pessoalmente para

¹¹Rocha, Ana Cristina Rossetto. Foi professora de música na EMIA (Escola Municipal de Iniciação Artística) e trabalha com formação de professores nessa linguagem.

fazer a marca, num lugar certo e apenas uma marca; as crianças estavam impedidas de mexer as mãos, entre outras coisas.

No trabalho formativo é importante o compartilhamento de experiências, pois conseguimos avançar muito na compreensão dos processos que ocorrem na escola, de qualquer escola. Nesse caso, apesar da discussão ter enveredado para as condições precárias de ambientes e materiais, do número grande de alunos, da preocupação com a bagunça, conseguimos chegar ao ponto em que pudemos discutir também as expectativas dos adultos em relação à arte infantil, do medo que se tem da produção da criança. Marcar as mãos no papel parece, sem dúvida, melhor ou mais bacana que entregar um desenho xerocado ou mimeografado para ser colorido, mas se o processo mostra-se como foi, visando à uniformização do fazer, nada de novo se fez. Nenhuma escola é desprovida de problemas dessa ordem, mesmo as que oferecem condições melhores de trabalho, incluindo as que fazem formações constantes com a equipe; dada a rotatividade, professores mudam e temas como estes precisam ser constantemente revistos.

Como professora vivi na pele o conflito de não saber até onde ir com minhas intervenções, de como deixar a criança assumir certos riscos para poder mostrar-se verdadeiramente. Agora, como coordenadora, observo isso nos professores, às vezes, de forma conflituosa também, como aconteceu comigo, e, às vezes, como um processo ainda a ser descoberto. Não à toa o tema da minha dissertação é a análise do fazer livre da criança, que esbarra no fazer do adulto, que ajuda na condução.

É importante acrescentar que o depoimento da auxiliar, veio da reflexão que fazíamos de um dos capítulos do livro “A experiência de Lóczy”, em que a ênfase era o desenvolvimento motor e a autonomia, e como os adultos poderiam agir como facilitadores desse processo. Achei interessante como ela conectou o assunto à observação em relação aos movimentos essenciais da criança no processo expressivo; de como a criança deve ganhar também autonomia para realizar ações como pintar, desenhar, colar e outros. As mãos presas da criança pelas mãos do adulto foi o que mais a impressionou.

Em 2010, participei do II Seminário Internacional de Educação Estética, organizado pelo LABORARTE (Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação), do qual faço parte, e lá encontrei Graham Price¹², que falou sobre sua jornada como professor de arte na Nova Zelândia, numa palestra que intitulou “De volta aos nossos sentidos”. Price comoveu-me com sua fala, seu canto e com o convite aberto para considerarmos o professor como parceiro do aprendiz em um processo que pode ser

¹²Price, Graham. É professor em Waikato University - Faculdade de Educação da Nova Zelândia

colaborativo. A metáfora usada por ele para essa situação de colaboração é a do professor-testemunha:

Para mim, o momento quando sou convidado a compartilhar de uma obra que está nascendo virou um ato conscientemente meditativo. ...Testemunhar parece uma boa palavra para esse estado silencioso, pois reconhece sua qualidade de engajamento. ...nos momentos em que os alunos estão acomodados, prontos para concentrar-se e a sala fica silenciosa naturalmente. Eu tomo esse silêncio externo como um sinal para mudar meus diálogos internos, levando-os para longe do modo *professor-que-faz-as-coisas-acontecerem* e em direção ao modo *professor-que-está-aberto-para-responder*, num lugar mais profundo e silencioso (PRICE, 2011, in ALBANO, STRAZZACAPPA (orgs.), 2011: 57).

O desafio do professor é estimular o aluno a esforçar-se em direção a novas compreensões.

PROJETO ESTÉTICO DE ALICE E HEITOR

Meu ponto de partida para desenvolver a ideia do projeto estético partiu do meu relacionamento com Gabriel – do interesse de observá-lo e entendê-lo nos processos que vivenciamos juntos.

Na fase de descoberta do projeto dele tive a colaboração dos professores, que me deram pistas e compartilharam impressões pessoais sobre ele, principalmente o professor de sala. Foi ele que vislumbrou a construção do Rolinho Gigante (que abordarei mais tarde); fez isso para valorizar a imensa produção do garoto e porque tinha um olhar apurado das necessidades dele no grupo.

A produção de Gabriel não deixa rastros; parecida com o que fazem outras crianças, que possuem marca pessoal de natureza mais construtiva (como relatei no capítulo anterior) ou mais performática – que integram e mesclam naturalmente o faz de conta, o teatro, a música, a pintura; enfim, as várias linguagens artísticas. Com Gabriel, as coisas voam, vão para a terra, aderem ao corpo e perdem-se, por isso configura-se nesse tipo de produção a captura por filmagens, como eu fiz, ou pela memória de quem presenciou.

Quando encontrei Alice e Heitor, as duas crianças que introduzo agora em minha pesquisa, tudo mudou. O tipo de produção de Alice (pictórica) e Heitor (gráfica) indicou-me outro caminho, mais palpável, com muitos rastros que puderam ser recolhidos para ajudar a entender o projeto estético de cada um.

O exercício da investigação fenomenológica, que parte da observação do que é vivido e experienciado pelas crianças, que fiz com Gabriel, marca também o início da minha aproximação com Heitor e Alice. O exercício (como já foi dito no início da dissertação, na metodologia) consiste em observar através de filmagens, escrever e interpretar, sem tentar explicar – é descobrir pela experiência direta, novas significações.

Ferreira Gullar (poeta, artista e crítico de arte), no momento em que se afastou dos artistas concretos, grupo do qual fez parte, aproximou-se da fenomenologia de Merleau-Ponty para perceber a obra (a sua e de outros artistas) de forma mais sensível, em oposição à sobrevalorização do pensamento científico que neles encontrava; vem daí também a criação do movimento neoconcreto, que se desenvolveu prioritariamente no Rio de Janeiro.

O que tento recuperar com as crianças, assim como Gullar o fez como crítico e artista, é o pensamento intuitivo, que é o pensamento estético.

A obra não pode ser compreendida, e não tem explicação, é uma experiência fenomenológica direta. O que quer dizer um poema? O que está dito ali... Se eu pudesse escrevê-lo de outra maneira, não faria um poema. Isso quer dizer que a obra supera sua condição de objeto criando para si uma maneira própria de existir e, sobretudo, abrindo de certa forma um campo de significado. (GULLAR, in JIMÉNEZ 2013: 72)

Assim, gravei uma cena de um dia das duas crianças (de três anos) na Mesa de Desenho e, a partir dessa cena, que me impressionou, fiz um pequeno relato e a interpretação junto a outros elementos que descobri delas, dos processos autônomos que as diferenciam. Com a dupla, procuro saber ainda se o interesse que os uniu no dia da gravação - as cores - faz parte do percurso individual. Observo detalhadamente também as sensações provocadas pelo material e a configuração da Mesa de Desenho, que traz desafios na execução dos desenhos.

Novamente é Merleau-Ponty que me ajuda na reflexão, pois o que me toca na cena são, principalmente, as percepções sensíveis que Alice e Heitor vivem com as cores e o material, que para mim são constituintes da criança pequena em sua expressividade. Com Alice e Heitor, proponho ao leitor aprofundar comigo os conhecimentos evocados pelo autor sobre percepção, que dão a ideia de como as crianças percebem, sentem e vivem o mundo. Ideias que enriquecem e dão abertura de possibilidades daquilo que se define "o que é artes visuais" na primeira infância.

Entre o azul e o vermelho

"Hoje eu fiz diferente, coloquei a Mesa de Desenho em dois lugares, galpão e no meio do Quintal, para ver qual espaço eles preferem, e não estou dando conta de acompanhar dois grupos ao mesmo tempo. Acho que eles preferiram aquele (me aponta), na passagem entre Quadra e Quintal". Esse comentário da professora me faz lançar o olhar para Alice e Heitor, ambos de três anos.

As mesas são baixas, abaixo da altura do quadril das crianças, e a ausência de cadeiras faz com que elas desenhem em pé ou agachadas. Os dois amigos desenhavam, coloriam com vivacidade e trocavam ideias. Chamados pelos colegas, vez ou outra param e olham o entorno. As brincadeiras acontecem muito próximas a eles, mas nada lhes tira o foco do que acontece na Mesa de Desenho. Alice faz vários desenhos com listas verticais, alterna as cores azul e vermelha e diz para Heitor (Figura 31):

Alice: "Eu tô fazendo o céu de azul. Eu adoro o azul".

Heitor: "Eu também adoro o azul. É a minha cor preferida".



FIGURA 31

Os materiais que Alice elege são o lápis de cor e o giz pastel seco, que parece com o giz de lousa e produz o efeito esfumaçado. Encantada em esfregar o giz no papel, com as mãos ou os dedos, Alice me mostra um papel completamente preenchido pela cor vermelha, escondido abaixo do de listas e diz: "Olha, que vermelhão!". Percebe as próprias mãos tingidas pela cor e acrescenta: "Olha a minha mão!" (Figura 32). E passa a marcá-las em vários papéis, como se estivessem impregnadas com tinta. Em certo momento, usa essas marcas para iniciar traços, criar formas e escrever o A de seu nome (Figuras 33 e 34).



FIGURA 32



FIGURA 33



FIGURA 34

Já Heitor, faz traços que insinuam formas geométricas de riqueza reveladora, e bem características de outras pesquisas gráficas que tem realizado (Figura 35). As formas são preenchidas por cores. O material para colorir são o giz de cera e, prioritariamente, o lápis de cor, que exige da criança um esforço enorme. Enquanto desenha e colore, Heitor comenta sobre as cores que ambos utilizam. Mostra-se tão animado com suas produções que, em determinado momento, me diz: *Hoje nos vamos desenhar o dia inteiro!* Com um gesto afirmativo de Alice, que sorri com a ideia.



FIGURA 35

Composição livre com as cores

O que me excita no trabalho é isso aqui: esta manchinha branca no chão. Há quem prefira que lhe leiam poemas, textos, sei lá o que mais. Para mim, essas coisas estão absolutamente descartadas. É esta mancha branca que faz para mim o papel de estimulante, de incitador: este vermelho e este preto (...) (MIRÓ, 1990: 41)

Entusiasmo-me em ver que o tema elegido pela dupla (Alice e Heitor) é a cor, elemento das artes visuais. Sem que nenhum professor tenha dito: "vamos estudar a cor", lá está ela, na Mesa de Desenho, sendo vivenciada e discutida por crianças de apenas três anos. A pesquisa de cada uma foi bem distinta: Heitor com muita habilidade preenchia os espaços vazios, criados a partir dos próprios desenhos (Figura 36).



FIGURA 36

Alice criava manchas vermelhas e ou azuis, inicialmente para representar o céu, e, depois, aparentemente, com o propósito de compor livremente com as cores (Figura 37). A composição de imagens com as cores é fundamental para o procedimento de pintura e colagem.

A maior revolução estética da pintura ocorreu quando a cor passou a ser usada estruturalmente; com isso os quadros deixaram de ser desenhos coloridos. Ou seja, os artistas pararam de aplicar a cor aos objetos representados e passaram a criá-los a partir da cor. (DEWEY, 2010: 359,340).

John Dewey (2010) fala da Arte Moderna que, inegavelmente, ampliou as possibilidades expressivas e de uso de materiais e suportes. Alice não preencheu espaços com cores, criou espaços com elas; isso nos mostra como o pensamento Moderno e Pós-Moderno está em sintonia com o pensamento da criança e como nós, professores, precisamos sempre nos atualizar em relação aos dois para que novas proposições apareçam no ensino da arte.



FIGURA 37

No período em que observei Alice e Heitor, ambos estavam nitidamente envolvidos pela temática proposta pela professora Priscila, do Grupo 3, que iniciara um projeto com a investigação do céu. A ideia do projeto é descrita da seguinte forma por Priscila:

No início do ano, “diversos super-heróis, fadas e princesas” planavam ao nosso redor e “emanavam seus poderes”, destacando-se o desejo de voar. A construção de foguetes e as histórias relacionadas a eles, e às outras personagens, levaram as crianças ao céu e a lugares que só a imaginação pode alcançar. O interesse de subir em árvores e pular cada vez mais alto, e os comentários da transformação do céu e sua situação climática, iniciou uma interessante pesquisa sobre o céu. A imaginação foi o motor da investigação, que começou pelo céu: com as nuvens, os pássaros, as personagens e os objetos voadores; e estendeu-se para as experiências com a luz natural e artificial e a descoberta das sombras. Estamos agora na investigação das cores e as misturas delas, com atenção especial para as sensações que elas nos provocam.

(Registro da professora Priscila Sollito Cardozo para a exposição de Arte da Escola Grão de Chão, 2014).

A primeira proposta de artes visuais, sugerida ao grupo, foi a pintura do céu e, em vez de Priscila preparar a tinta guache com várias tonalidades de azul (o que seria o usual, uma vez que a maioria das pessoas “veem” o céu nessa cor), ela perguntou às crianças: *Qual é a cor do céu?*

Apoiadas nas observações feitas no Quintal e nas vivências pessoais e subjetivas, elas responderam da seguinte forma: Rafael, Lea e Tito disseram que é azul; Heitor que é cinza; para Lucas o céu é preto; para Chico é verde; o céu da Aurora, Mia e Alice é rosa; e amarelo para Sofia, Rafael H. e Martin. *Então, o céu se transforma?* Pergunta novamente Priscila.

Chico: *Sim! Eu não sei em quê, mas eu vou descobrir.*

Aurora: *Quando fica o pôr do sol. Fica rosa, laranja e vermelho.*

Martin: *Em rosa e vermelho. Vai anoitecendo, o sol vai indo embora, indo embora, até chegar à noite, a lua e as estrelas.*

Chico: *Mas como o sol se transforma e não acontece nada na nossa casa?*

João: *Em lua, em estrelas...*

Sofia: *É! Em lua e estrelas!*

Heitor: *Uma cor laranja porque quando está ficando noite, ele fica laranja.*

Alice: *Rosa, depois que o sol desaparece.*

Tito: *Em outra cor, preto.*

Lea: *Quando chove.*

Lucas: *Preto, quando fica de noite.*

Victoria: *A Lua e o céu preto.*

(Registro feito em sala pela Professora Priscila Sollito Cardozo, 2014.)

A relação da criança com a cor

A partir do diálogo das crianças é possível perceber a diversidade de cores que surgem das observações do céu e as hipóteses delas do porquê ele se transforma. Cores que estão presentes também em outros elementos da natureza, nos objetos, nas pessoas, nos sonhos; enfim, na vida. Cores que mudam e transformam-se; e isso depende do dia, da hora, do clima, do ponto de vista de cada observador e até do estado de espírito de cada um. O registro da conversa leva-me a pensar que o fato de a professora não ter subestimado a capacidade das crianças de investigar o mundo, deu a ela a real dimensão do que é um céu para crianças de três anos e colaborou para a diversidade das produções em artes visuais.

No momento da pintura, preparadas as cores com a tinta guache (Figura 38), algumas crianças pintaram o céu com as cores observadas por elas, outras pintaram com as sugeridas pelos colegas, e teve ainda aquelas que optaram por cores inesperadas, surgidas a partir das sucessivas misturas durante a exploração.



FIGURA 38: Observação das cores preparadas

(Foto do acervo da escola)

Liberdade de expressão

Há, no uso das cores, assim como no traço, a liberdade expressiva e, na primeira infância, as crianças estão em idade de experimentar as cores, com as quais descobrem novas relações. Nesse período, raramente existe relação entre a cor escolhida para pintar um objeto e o objeto representado (LOWENFELD, 1977).

Viktor Lowenfeld (1903 -1961), austríaco, estudou arte e psicologia, e dedicou-se a escrever sobre o desenvolvimento gráfico da criança e outros interesses dela, que se interligam aos processos criativos, que incluem as cores. O autor foi um grande defensor da autoexpressão (ou livre-expressão), cujo fazer está em permanente sintonia com as experiências pessoais, que revelam sentimentos, emoções, acuidade perceptiva e sensibilidade estética pelo uso de materiais artísticos.

Esse pensamento, que exige do aluno autonomia, influenciou muitos educadores no Brasil, sobretudo aqueles que tinham por ideal os princípios da Escola Nova, que ganhou impulso em nosso país na década de 30. Ele contribuiu para a minha investigação, pois a semente desse pensamento está na Mesa de Desenho, que encoraja a criança no desenvolvimento da autêntica expressão do eu, de algo que parte dela mesma, a partir do que ela se identifica. Pensamento que está em diálogo com outros dentro do Grão, que não exclui a autonomia e a colaboração do professor nesse processo que constitui a identidade da criança.

Se fosse possível que as crianças se desenvolvessem sem nenhuma interferência do mundo exterior, não seria necessário estímulo algum para seu trabalho artístico. Toda criança usa seus impulsos criadores, profundamente arraigados, sem inibição, confiante em seus próprios meios de exprimir-se. Quando ouvimos uma criança dizer "não sou capaz de desenhar", podemos estar certos de que houve alguma espécie de interferência em sua vida. Esta perda de fé nos seus próprios meios de expressão pode ser um indício de que a criança se fechou em seu próprio eu. (LOWENFELD, 1977: 19)

Na época em que Lowenfeld postulou a livre-expressão, muitos educadores não a viram com bons olhos, porque a liberdade expressiva não era algo que se contemplava nas escolas. Era um mundo dominado pelas práticas manuais e pelas cópias estereotipadas e, segundo o autor, era lamentável que os adultos encorajassem frequentemente esse modo mecânico, automático de expressão.

O radicalismo do autor para com as influências do mundo externo, sobre os desejos da criança, fomentou a discussão e abriu espaço para que se pensasse que a criança estava completamente sozinha nesse processo, que ela fazia o que queria; era o *laissez-faire*, isto é, como se o professor não estimulasse nem orientasse as iniciativas da criança.

Ao analisar mais profundamente a obra do autor, é possível perceber que para ele o professor tem papel fundamental no desenvolvimento da capacidade criadora do aluno. O professor, apresentado pelo autor, é dedicado, carinhoso e está em suas mãos a motivação e o auxílio à expressão criadora individual; portanto tem postura distinta daquele que dirige o processo do começo ao fim, que impõe, que dá ordens e instruções.

Para ensinar arte às crianças, o fato de maior importância é o próprio professor. [...] O professor tem a importante tarefa de proporcionar uma atmosfera conducente às expressões de inventiva, de exploração e de realização. Assim, no ensino artístico, um mau professor é pior que não haver professor algum. (LOWENFELD, 1977; 78)

Para aqueles que abraçaram a ideia era o fim da criança passiva e o nascimento da criança livre, segura e confiante. O termo "livre-expressão" associou-se rapidamente a outros, como: experiência, exploração, liberdade, alegria, gozo, originalidade, gosto estético, autoidentificação, flexibilidade, sensibilidade, percepção e espontaneidade. E seguiu firme na contramão da hesitação, da perfeição, dos padrões rígidos, da repetição, do estereótipo, da incapacidade, do inalterável, do modelo, da perturbação, do medo de expor-se, da passividade.

Após o surgimento dessas novas ideias, que se vincularam à arte infantil e postulavam a liberdade, a criatividade e a espontaneidade vieram às más práticas nas escolas, que não colaboraram para mantê-las vivas. Enfrentar os problemas da criação não é tarefa fácil; a liberdade foi confundida com bagunça, e a espontaneidade identificou-se com originalidade imaculada por influências e vínculos, apartada da cultura, e também como um comportamento sem compromisso. Vejamos o que diz Ostrower (1984: 147) sobre o que é ser espontâneo:

Ser espontâneo nada tem a ver com ser independente de influências. Isso em si é impossível ao ser humano. *Ser espontâneo apenas significa ser coerente consigo mesmo.* Este é o problema. Não será impossível, mas fácil também não será. Porque, para ser espontâneo, para viver de modo autêntico e interiormente coerente, o indivíduo teria que ter podido integrar-se com sua personalidade, teria que ter alcançado alguma medida de realização de suas possibilidades específicas, uma medida de conscientização. Nessa medida ele será espontâneo diante das influências.

É oportuno dizer que tanto Lowenfeld (1977) como Ostrower (1984) foram grandes referências para mim, principalmente no início de minha profissão, como professora de arte. Analisar a Mesa de Desenho, trabalho que encontra ressonância nesses autores, tem significado muito especial para mim; é o resgate de uma prática muito querida e, que neste documento, faço-a também muito mais consciente do quanto especial ela é. A Mesa surgiu na década de 90, como resistência a outro pensamento sobre o ensino da arte apontado na década de 80 - a Metodologia

Triangular (hoje, chamada Proposta ou Abordagem Triangular), criada por Barbosa¹³.

Nos anos 80, foi criada e difundida no Brasil uma abordagem do ensino da arte que passou a ser conhecida como Metodologia Triangular e que hoje mais corretamente chamamos de Proposta Triangular. **Essa abordagem vinha quebrar o conhecido sistema da arte, especialmente visual, em que o aluno era levado apenas a se expressar**, e propunha que se trabalhasse com três ações mental e sensorialmente básicas quais sejam: criação (fazer artístico), leitura de obra de arte e contextualização. (BARBOSA, 1998: 33 in BARBOSA (org), 2005: 143) (grifo nosso)

O trecho destacado mostra perfeitamente como a Proposta Triangular surge para se contrapor à “livre-expressão”. Na época, participei de vários encontros com outros profissionais de arte em espaços culturais e em escolas (eu trabalhava na escola municipal de São Paulo) para a assimilação dessa nova prática que, rapidamente, virou referência para a maioria dos programas de arte-educação no Brasil. Assisti pessoalmente a várias aulas com Ana Mae, e era empolgante ouvi-la falar sobre o assunto.

Hoje, as novas palavras para o ensino e aprendizagem da arte são: escola e museu, obra de arte, apreciação, fruição, metodologia, artista, leitura, releitura, interpretação, história da arte, contextualização, representação, imagem, significado, apropriação, análise, relação, conhecimento. Por fim, a arte na escola encontra o seu lugar no conhecimento formal, e, infelizmente, não pelo fazer, que ficou meio obscurecido, mas sim por uma ação mais intelectual. Em muitos espaços – sem que a autora o quisesse, não tenho dúvidas, sob o nome de “releitura” – a criação virou cópia novamente, e esse aspecto é o que mais urgentemente precisa ser revisto nas escolas.

Essa é a grande confusão que se faz na Educação Infantil ao tentar aproximar a produção da criança ao do adulto, na busca insana de igualá-la, principalmente aos artistas consagrados. As famosas “releituras” das obras de arte eliminam por completo o traço singular e particular da criança, em detrimento de resultados cujas expectativas parecem-me ter parado no tempo.

Citei no capítulo anterior - “Os cavalos de Gabriel” - que há certo interesse de alguns teóricos de acentuar na arte o caráter cognitivo, visivo e contemplativo, e entendo que todos os estudos no campo da estética são importantes para os profissionais que atuam em arte (estudantes, professores, críticos de arte, artistas e outros). Qual é a relevância desse predomínio para as crianças da primeira infância? Ou, pensando bem, para qualquer outra faixa etária?

¹³ BARBOSA, Ana Mae foi a primeira brasileira a conquistar o título de Doutora em Arte-educação, em 1977. Foi diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo entre outras atividades; hoje, é aposentada da pós-graduação em Arte-educação da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). A Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa é ainda hoje a base da maioria dos programas em arte-educação do Brasil, principalmente depois de ter sido referência nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. A Proposta consiste em três abordagens para se construir conhecimento em arte: contextualização histórica, fazer artístico e apreciação artística.

Muitas vezes, testemunhei aulas com longas explicações sobre vida e obra de artistas, com as crianças já cansadas, irritadas pela ausência do trabalho prático de ateliê, que deveria, a meu ver, ser o essencial nas escolas. Pois é no fazer que a criança aprende, e o adulto também. Arte é conhecimento, e o é de maneira própria e inconfundível: pelo desenvolvimento dos processos criativos, singulares e autônomos, a revelação de coisas inesperadas e surpreendentes que aparecerem no momento da execução, a descoberta de novos sentidos, as relações de troca com os pares, enfim... a história da arte é apenas uma pontinha do iceberg. Embora a criança possa sofrer influências ou influenciar-se pela história da arte, ela segue naturalmente o seu fazer sem a pretensão de nela se atualizar. Ela trabalha com toda liberdade, completamente fora das tradições pictóricas e sem vínculos das obrigações sociais ou históricas. Aos olhos do poeta Mario de Andrade, a criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de expressão artística - batuca, cantarola, dança, desenha - e é essa vagueza de tendências que permite a ela ser mais total que o adulto (ANDRADE, 1976).

De que adianta a criança olhar as cores das obras do Matisse, se ela não puder descobrir as suas por conta própria? Ou saber tudo sobre a história do teatro, sem nunca ter encenado com os amigos? Ou trabalhar em cadernos didáticos, sem ter espaço de compartilhamento?

E se, depois da apreciação, se há de fato o trabalho de ateliê, qual o sentido de imitar o que foi apreciado? E pergunto onde está a natureza, os interesses, os quintais, o faz de conta, a imaginação, as memórias, os sonhos, as experiências sensoriais, os gestos, as fantasias, os desejos, os brinquedos, os objetos queridos, a liberdade de expressão, as marcas pessoais, os desenhos livres? Onde está a criança?

Diante dos resultados vistos, fruto do mau entendimento e aplicação da Proposta Triangular, analiso que só é possível garantir que as influências externas favoreçam a criação, se a pessoa estiver fortalecida na autoexpressão, naquilo que lhe é peculiar. A individualidade, vista como valor, é parte do acervo humanista (OSTROWER, 1984) e é isso que tento destacar com minha narrativa, ao lado dessas pequenas pessoas: Gabriel, Alice e Heitor. E abro a possibilidade de nós, professores, conhecermos a identidade de cada um pela observação de sua ação e produção, para com isso podermos pensar melhor os projetos em arte. A pergunta que faço é: como nos apropriamos disso e colaboramos para que o projeto pessoal continue com liberdade?

A percepção da criança - a unidade do corpo

"Não há cor que não provoque uma atitude"
Goethe. (apud MERLEAU-PONTY, 2006: 214).

As qualidades apresentadas pelo material suscitaram uma experiência com a cor, que envolveu Alice de uma forma especial. O giz pastel seco comporta-se também como tinta, e com ele é possível tingir, criar texturas e manchas. Em determinado momento, nem é preciso mais do giz, pois o instrumento são os próprios dedos e as palmas das mãos que trabalham com o pó espalhado pelo papel. Algo quente pode surgir da fricção do material e ser fonte de enorme prazer. Alice declara seu amor pelo azul, mas o vermelhão, que impregnou suas mãos, braços, rosto e roupa, contestou a sua predileção.

Entre uma parada e outra para ver o que surge no papel, Alice acaricia o desenho com movimentos muito delicados; ele já está ali configurado, mas as mãos continuam a percorrer as listras vermelhas de cima abaixo (Figura 39); é o prazer sensorial que se evidencia no seu fazer.



FIGURA 39

Só percebi mais claramente esse prazer ao rever as filmagens da cena; precisamente depois de um tempo, quando precisei fotografar partes do filme para ilustrar este documento. Como observadora, revivi o acontecimento de outra forma e descobri nos gestos de Alice a intensidade da experiência sensorial (Figuras 40 e 41), que se faz presente no fazer expressivo de toda criança pequena. A ideia da recepção das sensações, evocada por Merleau-Ponty (2006), já germinava em mim; e é ela que me ajuda a perceber, descrever e interpretar a cena de Alice e Heitor em seus processos de criação e de expressão. O contato com a obra do autor levou-me a reconhecer que existem formas de conhecimento que podem ser obtidos através dos sentidos e do pensamento humano, isto é, da fenomenologia.

“A arte respira com os sentidos, nossos corpos e nossos sentidos são a ferramenta de nosso pensamento”. (PRICE in: ALBANO, STRAZZACAPA, 2011: 52)

Para Merleau-Ponty, a recepção das sensações exige do corpo uma totalidade, pois diante delas não é possível distinguir o que é dado pela vista, pelo toque e outros; elas se correlacionam com as diferentes partes do nosso corpo e entre si, e também com o mundo exterior. Por isso a criança diz querer “ver” o som, por exemplo. Há experiências no campo perceptivo em que há a influência dos sons sobre a percepção das cores, o que indicaria a existência de relações intersensoriais (MERLEAU- PONTY, 2006).

(...) A fluidez, a mornidão, a cor azulada, a mobilidade ondulosa da água da piscina são dadas de uma vez, umas através das outras, e é essa significação total que se chama “água de piscina”. Foi o que bem viu um pintor como Cézanne, que declarava poder pintar tudo, fossem formas, cores, odores, sabores. (MERLEAU- PONTY, 2006: 214)

Pouco a pouco, essa ideia adquire consistência para mim, a partir do que vejo e escuto das crianças no meu dia a dia na escola. Certa vez, uma professora do Grão fez tinta de café com crianças de três anos. Feita a pintura, depois de seca, as crianças ficaram empolgadas com a textura resultante e o cheiro que inalava do papel; diante disso foi pedido a elas que dissessem do que se lembravam; uma criança disse que sua pintura lembrava pão com manteiga! É extensa a amplitude das conexões que as crianças fazem e que podem, inclusive, corresponder a um estado afetivo.

A criança desenha porque não pode traduzir em palavras o que sente. A dificuldade de compartilhar o que sentimos também acontece com nós, adultos, e para dar conta da tradução ou interpretação do sensível, assim como elas, o caminho é usar a poética.

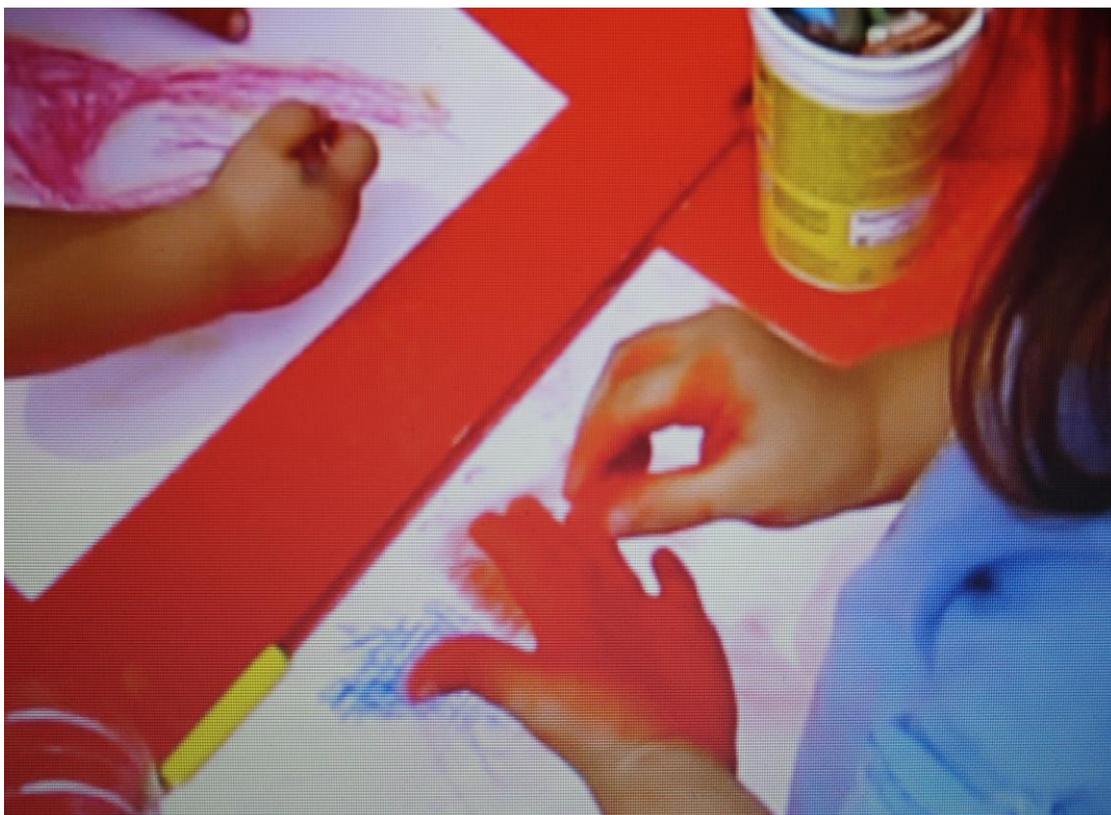


FIGURA 40: A descoberta de novas sensações



FIGURA 41: A delicadeza dos movimentos de Alice

A Arte Contemporânea utiliza, de forma cada vez mais radical, a comunicabilidade entre os sentidos no fazer artístico e na recepção estética. Assim se fez o projeto artístico de Helio Oiticica, Ligia Clark e de muitos outros artistas.

A arte obriga-nos a perceber o outro; receptor e artista tem um diálogo, que se realiza pela obra. Mas não só. O ser e o mundo são intersensoriais e há também uma comunicabilidade entre os corpos (MERLEAU-PONTY, 2006). É inseparável, portanto, a experiência do outro da minha. "Desde a origem eu sou dois. Mesmo querendo ser um, eu sou sempre dois pelo olhar do outro". (*passim* JOÃO FRAYZE, 2013, do curso psicanálise e arte, USP).

Esse aspecto da obra de Merleau-Ponty, de um mundo intersensorial, no qual nos nutrimos das percepções dos outros, foi aprofundado por mim durante as aulas na Psicologia da USP (Universidade de São Paulo) no curso "Psicologia Social no Campo da Recepção Estética", ministrado por João Frayze, cuja pesquisa de doutorado baseia-se nas percepções do espectador frente à obra de arte. Percepções que se alteram e comunicam-se com a obra, com as intenções e as subjetividades do artista, do curador, dos outros espectadores e, inclusive, com o ambiente. Para o autor estamos mergulhados no mundo, encarnados nele.

Importante falar sobre a circularidade do sensível, da comunicabilidade entre os corpos, pois estamos sempre em relação com o outro, aprendemos e sensibilizamos mutuamente, e por muitos caminhos que não só a linguagem verbal. Esse aspecto é para mim realmente fascinante; e, no momento em que deparo com Heitor e Alice, esse pensamento ilumina completamente a cena.

Estavam um ao lado do outro, em uma troca muito significativa: as palavras, os gestos, os olhares, o entusiasmo para desenhar. Tudo mostrava o interesse de um pelo outro, de como e o que faziam; diferentemente de Gabriel que, embora estivesse acompanhado de amigos, estava em processo individual com seus cavalos. Existia também entre eles a conexão pelo assunto: as cores; que como vimos já estava no ar pela investigação do céu – desenvolvida em sala com a professora.

Dias depois, ao olhar separadamente os trabalhos dos dois, da produção mais ampliada de cada um, descubro que Alice é quem traz a predominância da cor em seu projeto estético, entre outros aspectos. Provavelmente, no dia da filmagem, Heitor embarcou no interesse da pesquisa de Alice e foi influenciado por ela, pois não consegui encontrar em nenhum outro desenho dele o colorido que vi naquele dia.

Tornando visível o projeto estético de Alice

Notemos os desenhos, de um e de outro, na fase em que estavam entre três e quatro anos de idade - os desenhos de Alice identificados com a letra A; e os de Heitor com a letra H; ambos em números sequenciais, mas não cronológicos.



FIGURA 42A



FIGURA 43A



FIGURA 44H



FIGURA 45H

É possível perceber a predominância das cores no trabalho de Alice? Essa predominância se dá pela escolha do material, que ajuda naquilo que lhe interessa, as massas de cores. Na Figura 42A, os materiais são lápis de cor e giz de cera; e, na Figura 43A, aquarela e giz de cera. Já Heitor utiliza as cores, poucas, para desenhar e, bem raramente, para preencher. O material que ele quase sempre é a caneta hidrocor.

Identifico em cada um uma maneira muito particular de expressar-se; um estilo, um conjunto de características na produção que se mantém por um bom tempo, tempo suficiente para ser reconhecido por mim (ou qualquer outro adulto) e fazer-me pensar no que a criança busca. Os desenhos e as pinturas apresentados aqui são frutos da Mesa de Desenho e foram recolhidos em um ano. Vejamos outro trabalho de Alice.



FIGURA 46A

Na Figura 46A encontramos de novo as massas de cores com características muito parecidas com as Figuras 42A e 43A. Alice não mistura as cores, o que seria mais comum em crianças da sua idade, ela as coloca uma ao lado da outra e testa matizes e tons - observemos quantos azuis ela encontra com as tintas aguadas. No gesto dela há muita afinção, clareza e organização nessa ação expressiva. As sensações e as percepções em relação às cores são muito fortes para as crianças pequenas, e isso está evidente nos desenhos ou pinturas de Alice.

Não há formas compreensíveis nos trabalhos dela, diferentemente do que podemos observar nas produções de Heitor, que são figurativas. É necessário destacar que, na investigação que fiz dos desenhos dela, durante um ano (que incluiu uma

pastas com todos os trabalhos feitos na Mesa e também em sala), havia a figuração mais estruturada – a figura humana, outros elementos naturais e letras. Mas Alice abre mão dessa conquista na Mesa de Desenho para desenvolver predominantemente as formas abstratas.

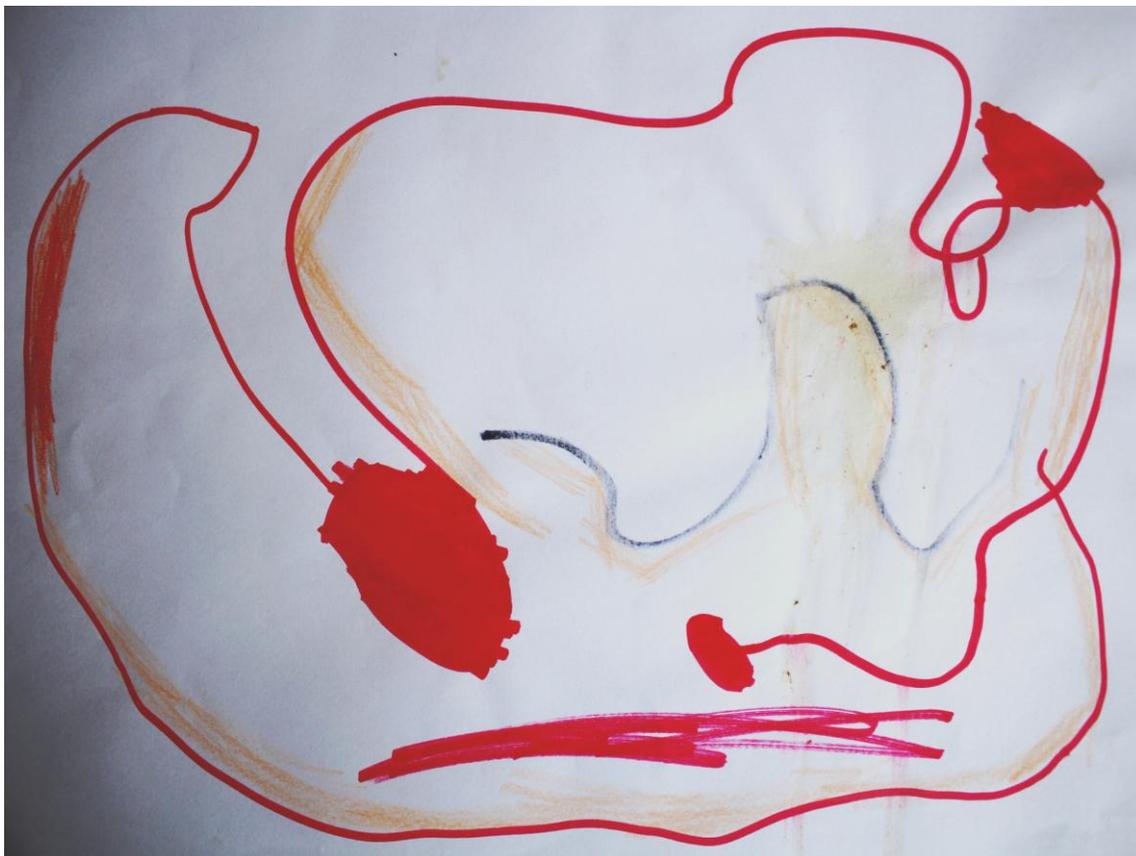


FIGURA 47A

É possível notarmos o diálogo também entre as estruturas de formas (Figuras 42A, 43A e 47A). Vejamos como Alice compõe de maneira a mexer com a percepção do espectador: as formas convergem para o centro do papel, onde se adensam. No entorno, linhas coloridas envolvem e aconchegam as formas centrais, às vezes, de forma puramente perceptual, invisível (Figura 43A); às vezes, mais visível (Figuras 42A e 47A), em que usa uma forte linha vermelha para delimitar um campo dentro e outro fora. Bem juntinho dessa linha vermelha, reparem, há outra que parece uma pequena sombra também vermelha, que corre por dentro, feita com outro material. Isso é de uma delicadeza, de um pensamento estético, que não pode ser entendido como ao acaso. Há muita elaboração nessas linhas, formas e cores, que vem de um olhar que se apura no próprio fazer. E, em certo momento da criação, articula-se e estrutura-se no papel.

Esse engendramento no entre-espço da imagem visual e da experiência sensível é o que Mario Pedrosa (1996a) diz ser uma espécie de "conceitualização representacional".

Mario Pedrosa (1900 - 1981) foi professor, jornalista e um dos maiores críticos de arte do Brasil. Nos anos de 1940, acompanhou Ivan Serpa com seus alunos na Escolinha de Arte do MAM (Museu de Arte Moderna - Rio de Janeiro) e interessou-se pelo ensino da arte e seu papel no desenvolvimento de habilidades técnicas, no amadurecimento emocional e na criatividade. Pedrosa valorizava a arte abstrata e juntou seus interesses - os aspectos da forma e os problemas da percepção - com essa experiência do MAM para desenvolver vários pensamentos sobre a arte infantil. Pedrosa elogiava Serpa que, desde cedo, despertava o interesse da criança pelo visual, estimulando o aprendiz a compreensão do nascimento da forma e de sua complexidade crescente.

Na passagem do visual ao representacional se encontra a transformação do *perceptum* mais elementar à forma artística finalizada, de modo que a pura percepção sensorial se cristaliza em conceito visual. Nesse caminho de liberdade expressiva, sem medo de errar - e se não for interrompido pela ortopedia pedagógica ou pela técnica do desabafo - o sujeito constata que no interior da percepção coexistem fatores intuitivos, sensíveis e lógicos... (PEDROSA, 1996a apud DIONÍSIO, 2012: 74).

Nas Figuras 48A e 49A, destaco alguns traçados de Alice, retirados de desenhos deixados na Caixa de Desenho. Observem os rabiscos (movimentos de vai e vem) que meticulosamente adensados formam linhas que, unidas, fazem aparecer formas.



FIGURA 48A

Essas formas possuem predominância de ângulos agudos, retos e por isso insinuam formas geométricas. Note-se que Alice utiliza-se da mistura de técnicas (colagem e desenho) para dar mais ênfase à geometrização da produção (Figuras 48A, 49A, 50A); cola formas geométricas, que aparentemente são recortadas por ela, e o efeito é maravilhoso. Na Figura 49A ela cola um pedaço de lã vermelha (que atravessa o desenho e faz a vez da linha desenhada), e separa duas formas parecidas com losangos. Com isso, notem, uma forma se torna o reflexo da outra, num jogo lógico e simétrico.

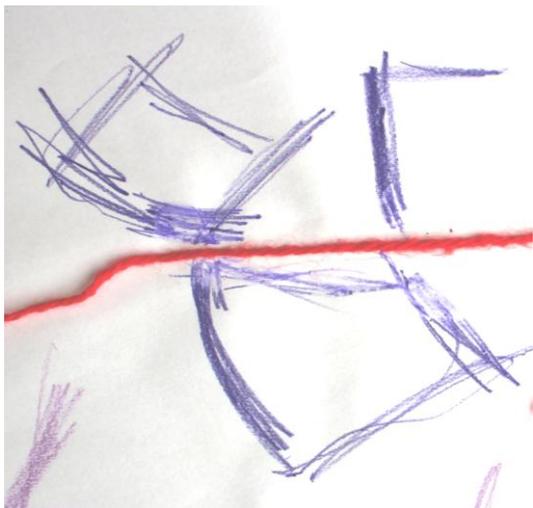


FIGURA 49A



FIGURA 50A

Na Figura 50A, nada é aleatório, e é possível perceber a combinação de cores dos rabiscos com as cores dos papéis recortados - tudo gira em torno do laranja, vermelho, preto e azul. Aqui também existe a predominância de adensar as figuras no centro do papel, como um grande útero, encontrada nas figuras anteriores.

Abaixo (Figura 51A), podemos observar outro desenho que ilustra a investigação de Alice com as formas, as cores e as linhas. Desenhos em que são resguardados aspectos que se comunicam e progridem. Em Alice, encontro a mesma atenção seletiva que Gabriel possui para o desenvolvimento do seu projeto estético, no qual se revela a singularidade de cada um, a integração e o domínio deles com os materiais e os instrumentos, e o estado de sensibilidade que configura um processo mais rico, que é, com efeito, a lição primordial dada pela arte infantil.



FIGURA 51A

A criança acordada – o projeto estético de Heitor

No reino das imagens incolores, a criança acorda;
assim como, no reino das imagens coloridas,
ela sonha seus sonhos até o fim
(BENJAMIN, 2012: 261)

As crianças sentem-se acordadas quando criam com linhas e formas, mais atentas aos acontecimentos, e mais dispostas à descrição gráfica e verbal. Na pintura, entram numa atmosfera que se revela bem próxima aos sonhos. Manchas e borrões aparecem, e elas estão livres para imaginar um mundo diferente (BENJAMIN, 2012). Enquanto Alice, com as cores, imerge no sonho e percorre um caminho mais íntimo, difícil de supor, Heitor está acordado, atento para o que o cerca e trata de nos contar muitas histórias. A natureza de seus desenhos é completamente diferente dos de Alice; é mais gráfica e narrativa.

Walter Benjamin enaltece as gravuras em preto e branco, a *reprodução sóbria* e *prosaica* dos livros infantis do passado, que levam a criança a sair de si mesma e estimular a palavra e a descrição das imagens.

Estas imagens são mais eficazes que quaisquer outras na tarefa de iniciar a criança na linguagem e na escrita... Por isso ela não se limita a descrever as imagens: ela as escreve, no sentido mais literal. Ela as rabisca. (BENJAMIN, 2012: 261).

Na Figura 52H, vemos um desenho de Heitor - a composição possui várias figuras e detalhes, que ajudam na construção de uma cena. Com habilidade excepcional para uma criança entre três e quatro anos, Heitor escancara seus interesses e revela graficamente sua sensibilidade e experiência num mundo cheio de carros, pessoas, prédios e coisas que sobem e descem - as nuvens, a poluição, a chuva ou o som. O traçado vermelho parece-me aleatório, pois o que Heitor procura é desenvolver a percepção das formas, que expressa de maneira genial através do grafismo. Eu já havia mencionado a preferência dele pelas canetas hidrocor - material que se encaixa bem para seus propósitos.

Assim, como nos lembra Walter Benjamin, para quem tem anseio de contar algo (seja através da linguagem oral, escrita ou desenhada), não há como pensar em viver o projeto estético como Alice ou Gabriel. Heitor, esse garoto sério e de poucas palavras, escolheu o caminho que mais lhe agrada: desenhar, desenhar e desenhar...

Histórias e mais histórias. É isso que faz todos os dias ao chegar à escola. É assim também que nós, professores e crianças, temos a oportunidade de conhecê-lo melhor. Sim, porque seus desenhos provocam admiração nas crianças, que imediatamente querem saber o que faz.



FIGURA 52H

Gabriel e Alice saíram da escola no final de 2014; e, embora tenha acompanhado por mais de um ano o processo dos dois, consigo analisar o projeto estético de Heitor por um tempo mais estendido, pois ele ainda frequenta o Grão. As Figuras 44H, 45H e 52H foram feitas entre 2013 e 2014, as Figuras 53H e 54H são de 2015.

Entre um ano e outro, constato algumas diferenças que correspondem ao desenvolvimento gráfico e ao crescimento da criança, que não impedem que a pesquisa continue numa mesma direção, pelo menos no caso de Heitor. Vejam nas Figuras feitas em 2015, como ele mantém seu interesse pelo traço descritivo e pelo material - a caneta hidrocor. Descobre-se também a predileção dele por narrar assuntos que venham da água ou do céu e também por objetos motorizados - carros, motos, lanchas, barcos e afins.

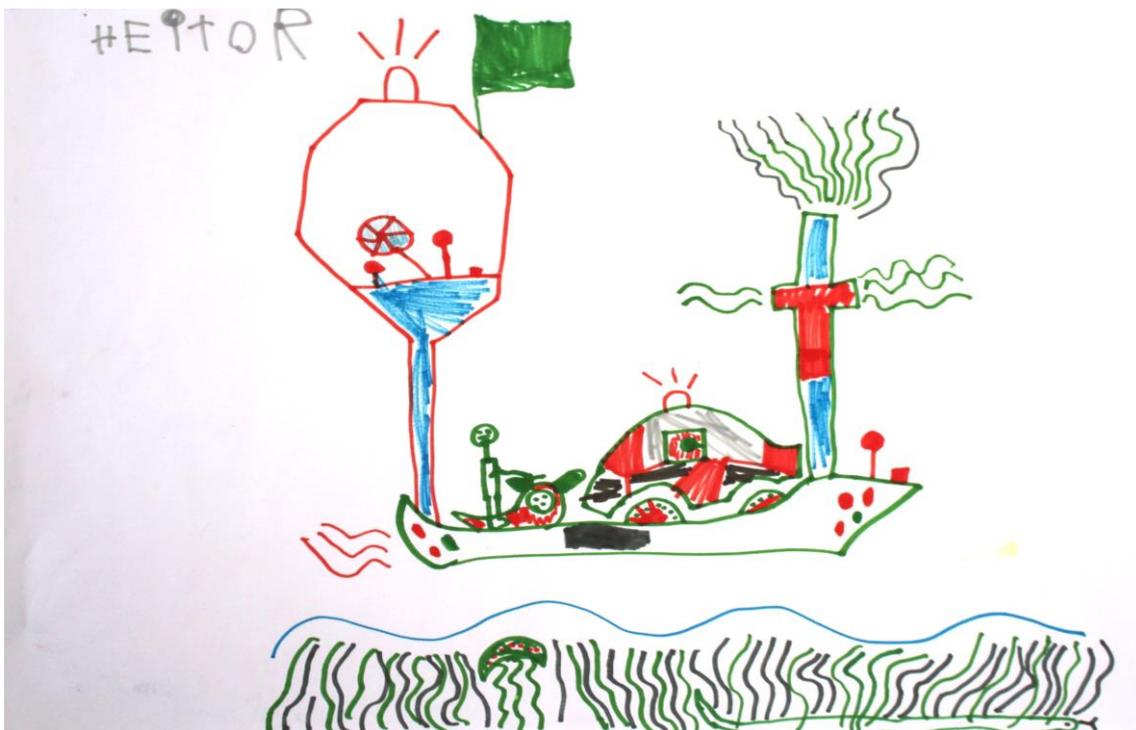


FIGURA 53H: Veículos motorizados - balsa, carro e moto - atravessam o mar. Desenho de 2015.

Há traços que revelam mais nitidamente as figuras em movimento – a água do mar ou do rio, o motor da embarcação, a fumaça que sai da chaminé e a luz em cima da cabine (Figura 53H). Há também o início do aparecimento da natureza - como animais e plantas (Figuras 53H e 54H).

Em 2015, apesar de manter a forma arbitrária de usar as cores, sem o compromisso com o real, percebo que seus traços estão mais coloridos, o que sinaliza outra relação de Heitor com elas. Observemos a Figura 54H – no meio do desenho verde, surge a cor marrom para destacar uma árvore, que, inclusive, parece estar numa perspectiva diferente das outras figuras. Muitas outras cores surgem com mais intensidade na Figura 53H - verde, preto, cinza, azul claro e vermelho.

Ele aprecia também assinar as suas produções - em 2014, letras do seu nome aparecem espelhadas em meio ao desenho - com cinco anos, já consegue escrevê-lo corretamente.

Heitor reafirma a noção de projeto (pró-jet), lança-se para frente (ALBANO, 2012) e faz surgir o seu próprio alfabeto expressivo na interação com o material (as canetas); apropria-se delas e usa-as com maestria.

Os interesses de Heitor, seu potencial criativo e habilidades me leva a pensar em como seria bom se nós, professores, pudéssemos promover atividades que começassem pelos interesses das crianças e terminassem nos artistas, e não ao contrário. Vejam que mundo cheio de possibilidades Heitor abre para nós, quantos

elementos, quantas histórias, cores e texturas ele nos apresenta. Devíamos estar alimentando projetos que fossem dos interesses das crianças, que explorassem o potencial criativo de cada uma. Que pudéssemos cultivar em nossos alunos a criatividade, a cooperação, a invenção, a inovação e a investigação, assim como as habilidades fundamentais.



FIGURA 54H - Aparecimento de animais -desenho de 2015

A relação espacial experimentada ao desenhar

Na cena descrita de Alice e Heitor, a professora optou por criar dois ambientes: um mais tradicional, com mesas e cadeiras embaixo do galpão (que não observei), e outro menos convencional com tábuas sobre módulos de madeira, entre o terreno de terra do Quintal e a Quadra da escola.

A meu ver, esse segundo espaço ampliou para as crianças a forma de exploração dos materiais e a relação espacial e corporal experimentada com os desenhos; estar de pé possibilitou a mobilidade para circular, aproximar-se, distanciar-se; enfim, ter outros pontos de vista da folha de papel. Ganharam também força para colorir com giz e lápis; debruçados sobre a tábua, a intensidade gráfica foi muito maior do que se estivessem sentados. As cores explodiram e, sem dúvida, causaram grande prazer visual à dupla, motivo das deliciosas conversas que presenciei.

No dia da filmagem, cada um dos dois (Alice e Heitor) fizeram cinco desenhos. Alice usou exclusivamente o giz pastel para desenhar e colorir e, com todos eles, usou somente as cores: vermelha e azul. É possível notar que, na Mesa (Figura 55), há várias outras cores e materiais disponíveis, mas ela foi insistente e seletiva na pesquisa tanto do material quanto das cores. Já Heitor migrou algumas vezes do lápis de cor para o giz de cera; com eles fez dois desenhos bem coloridos e três mais gráficos, como é de seu perfil.

Citei, no começo deste capítulo, o esforço que notei em Heitor para colorir seu desenho. O material escolhido foi o lápis de cor, que tem a ponta fina e impede o preenchimento rápido, ou seja, é preciso rabiscar muito para fechar os espaços vazios. Cada material tem suas características distintas, e o trabalho é pensado em função das possibilidades que ele oferece. Colorir nessas condições é tarefa dura para qualquer criança pequena, e Heitor (com o corpo completamente livre) testa movimentos que o ajudem a realizar com o máximo desempenho o procedimento que escolheu para seu trabalho. Ele contorce e enrijece o corpo e, apesar do nível de tensão evidenciado, não tem medo de enfrentar e experimentar a situação. A motivação para seguir em frente parece ser o próprio desenho que, aos poucos, surge à sua frente e deixa-o entusiasmado.

Notem as fotos, em sequência cronológica, que mostram os movimentos de Heitor durante a ação de colorir um dos cinco desenhos. A complexidade de suas ações indica que tudo que faz tem sentido e significado, e o resultado impressiona pela qualidade estética.

Começo do desenho. Observem a postura das mãos de Heitor: uma segura firmemente o papel; e a outra, o lápis - deitado para que a ponta toque lateralmente o papel - excelente estratégia para o preenchimento mais rápido da figura (Figura 55).

Heitor faz uma pequena pausa para apreciar o que começa a configurar no papel. É um momento importante para decidir novas ações. Um breve silêncio se faz entre ele e Alice (Figura 56).



FIGURA 55



FIGURA 56

Depois da pausa, o retorno ao trabalho. A posição do papel continua a mesma, é Heitor quem se desloca para firmar o lápis e obter a intensidade desejada de cor e traço (Figura 57). É preciso inclinar-se ainda mais sobre o papel para continuar a ação de colorir com o material de ponta dura - perna ao alto para equilibrar-se! (Figura 58).

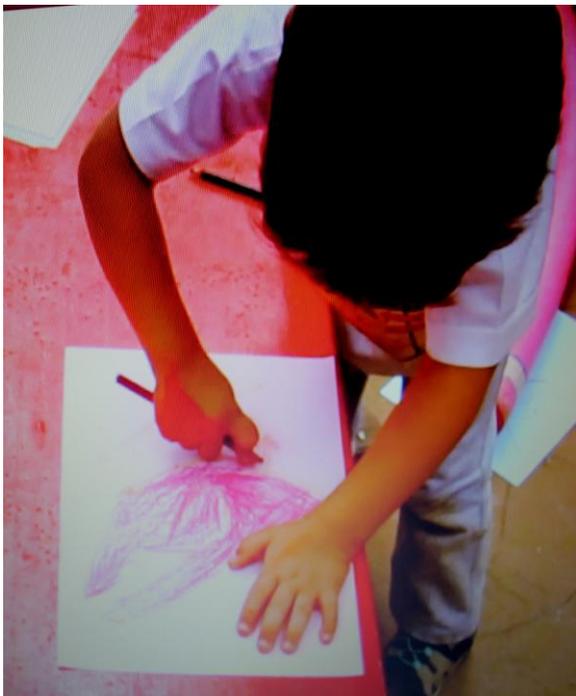


FIGURA 57

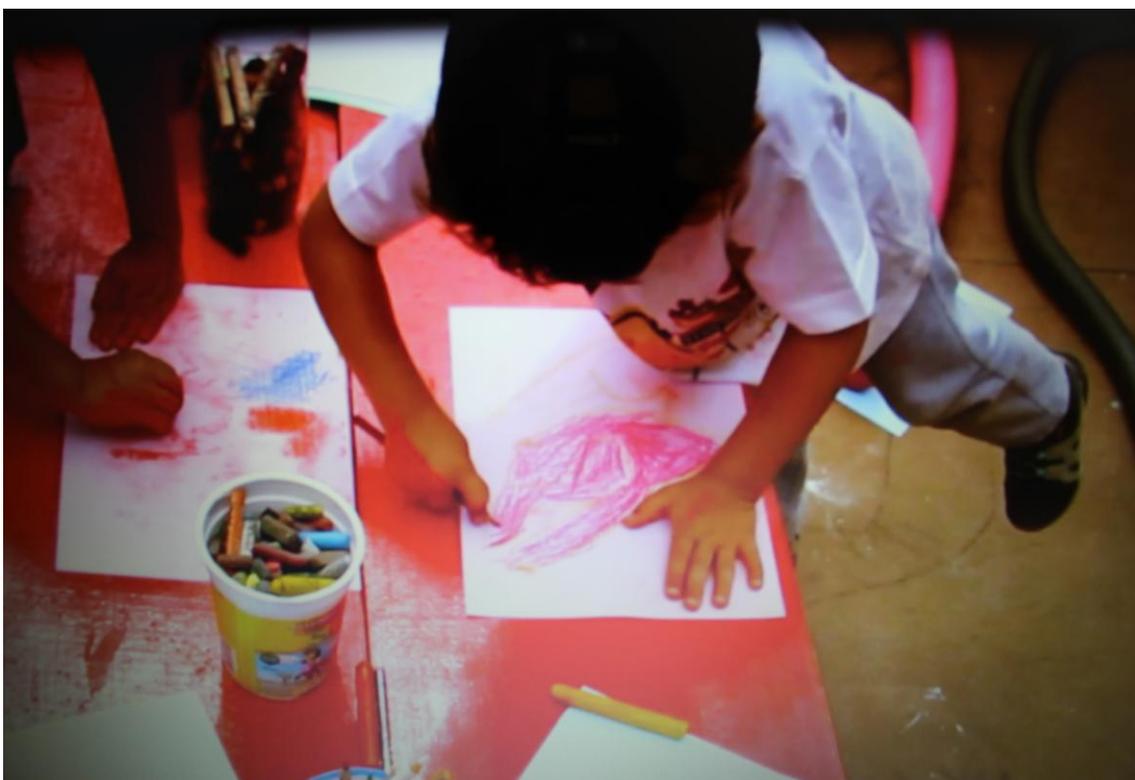


FIGURA: 58

Aos poucos, o desenho ocupa cada vez mais o espaço em branco, e Heitor conta-nos sobre o seu mundo - nasce e toma forma uma espécie de nave espacial alienígena. Há certa calma novamente. Será o fim? (Figura 59). Há algo mais a ser feito... E Heitor recomeça. É perceptível a tensão dos ombros ao fim do desenho. Tanto esforço pelo prazer de realizar algo, um desenho, um desejo. A estética é liberdade e expressividade, é também busca e lugar de experiência (Figura 60).



FIGURA 59

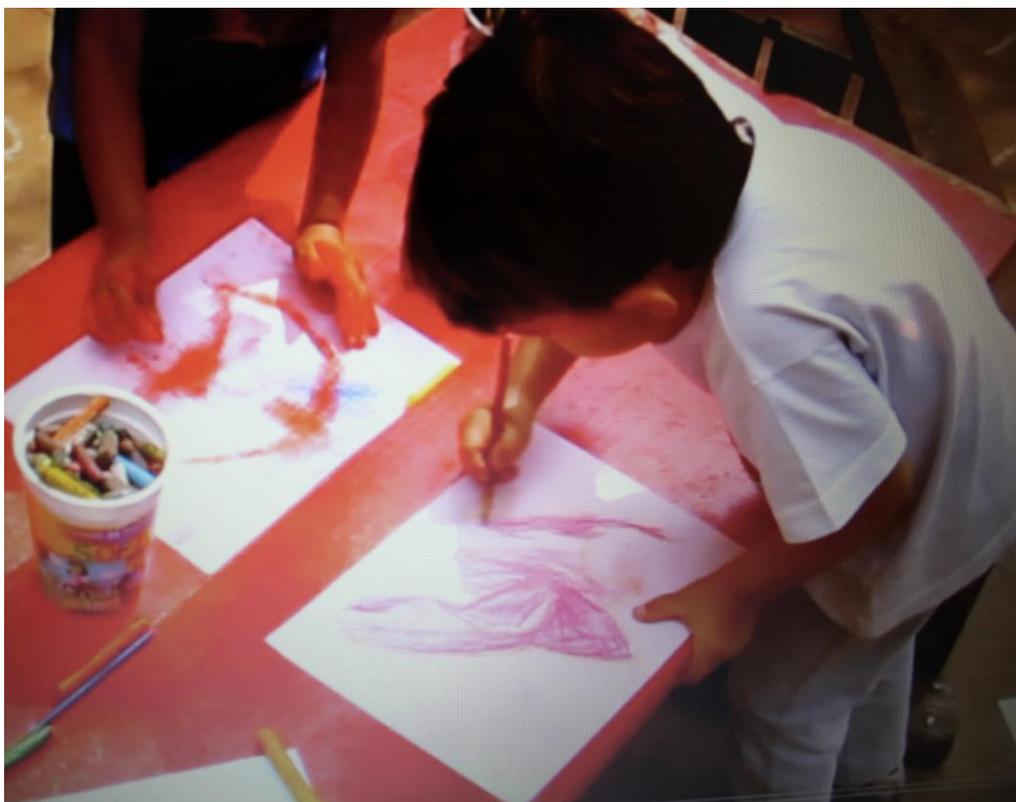


FIGURA: 60

Hoyuelos (2006), ao tratar de aspectos das obras de Malaguzzi, descreve os prazeres revelados pelas crianças no momento da expressão gráfica. Prazeres que, segundo ele, devolvem à expressão gráfica da criança toda sua riqueza e complexidade. São muitos os prazeres apontados pelo autor, como: o prazer motor e cinestésico, o da repetição, o emocional, o rítmico-temporal, o relacional e assim vai.

Em minhas observações, além do prazer visual, provocado pelas cores e formas, identifiquei também o prazer tátil e auditivo, provocado pela textura da tábua.

Lara, uma criança que entrou em cena por alguns instantes na Mesa de Desenho, fez movimentos frenéticos com o giz de cera, e o atrito com o papel e a superfície rugosa da tábua produziu um barulho forte e ritmado (Figura 61 e 62). A intenção barulhenta de Lara contrastava com a delicadeza de Alice que, cuidadosamente, colocava um papel sobre o outro antes de iniciar suas explorações, como se não quisesse a interferência dos veios da madeira. Ou seria apenas uma brincadeira de esconde-esconde? Em ambos os casos, a textura impressa no papel distinguiu-se e provocou olhares curiosos de uma criança em relação à outra.



FIGURA 61: O olhar curioso de Lara



FIGURA 62: O rabisco barulhento de Lara

Pensar com seriedade a organização do espaço, visando também à mobilidade e o posicionamento das crianças em relação aos suportes é muito importante nas atividades expressivas. Tanto quanto a escolha de materiais, que poderão estar mais ou menos acessíveis.

PROJETO ESTÉTICO DE FRANCISCO

O desenho da criança pequena

Antes de falar de Francisco, com a introdução de mais desenhos no estudo, que se seguirão a partir deste capítulo, considero a relevância de compreender melhor o modo como a criança pensa e realiza o seu desenho, para podermos propor experiências à altura da grandeza delas.

A partir do período Moderno, o desenho não tem mais a única missão de representar o objeto em todos os seus detalhes, mas de desenhar certo número de traços, de movimentos nos quais se reconhecerá não mais o aspecto visível dele, mas seu movimento interno (MERLEAU-PONTY, 1990). Assim, o desenho começa a parecer mais um esboço e aqui percebemos uma conexão entre a produção do artista moderno e da criança. Frente a esse fato, é possível pensarmos que a construção de um desenho pode não ser um equivalente do objeto; ele pode ser muitas outras coisas que vêm da relação de quem o faz com o mundo percebido. O desenho infantil será sempre um ensaio de expressão e não a cópia do mundo.

Com as rupturas propostas pela arte (final do século XIX e começo do XX), ela passou a brincar com a subjetividade, o inconsciente, o emocional e tornou-se eminentemente mais expressiva e livre para operar. Foi essa liberdade que levou alguns pintores, como Picasso, Matisse, Klee e Kandinsky a se arrisarem e levarem a cabo a máxima do retorno à infância; redescobriram a lição primordial dada pela arte infantil, que é a reeducação da sensibilidade, e chegaram bem próximos das configurações infantis.

É fundamental para quem trabalha com a criança pequena conhecer a visão que Merleau-Ponty tem do desenho infantil, pois ele anuncia o não interesse dela em imitar as coisas; o que a criança transporta para o papel é a relação que ela vive com as coisas e não um substituto do objeto. Há então uma subjetividade no desenho da criança e para compreendê-lo, nós, educadores, precisamos ir em direção a um sentido que não está contido na objetividade. A criança registra aquilo que o objeto desperta nela e sua expressão é intermediada pelos sentidos. A marca expressa é um símbolo da coexistência da criança com o objeto, portanto ela nos oferece e nos comunica o contato pessoal que tem (ou teve) com ele. “O desenho exprime a

personalidade total da criança antes de sua inteligência" (MERLEAU-PONTY, 1990b: 221).

Merleau-Ponty (1990), certamente um dos maiores estudiosos da percepção humana, fala da subjetividade no desenho da criança e, ao mesmo tempo, da objetividade dela ao exprimir o que vê. No campo perceptivo, as crianças mostram-se mais livres que os adultos, pois conseguem colocar no papel as coisas de forma mais total, com a simultaneidade imperiosa que o mundo se apresenta para nós. São tentativas prá lá de bem sucedidas que resultam em aparências completamente diferentes dos desenhos dos adultos, que constroem no papel um ponto de vista de um equivalente do objeto, ou seja, interpretam em vez de expressar o desenho em perspectiva real. O adulto mostra com isso que tem menos acesso à realidade, porque o desenho é, então, um ponto de vista sobre a coisa e não a coisa total (MERLEAU-PONTY, 1990).

Segundo o autor todo desenho nessas condições é um empobrecimento do percebido. No ensaio, "A Dúvida de Cézanne", ele mostra toda a sua inquietude com esse tema no entroncamento com a arte e analisa a fidelidade das pesquisas do artista em relação à perspectiva. Abaixo, na Figura 63, uma pintura de Cézanne para apreciação.

Assim também o gênio de Cézanne consiste em fazer com que as deformações de perspectiva, pela disposição de conjunto do quadro, deixem de ser visíveis por si mesmas na visão global e contribuam apenas, como ocorre na visão natural, para dar a impressão de uma ordem nascente, de um objeto que surge a se aglomerar sob o olhar (MERLEAU-PONTY, 2014: 117).



FIGURA 63: Ginger Pot with Pomegranate and Pears, 1893

A criança transpõe para um único plano o que nós, adultos, vemos em profundidade, por isso ela utiliza o assentamento e outras formas para representar as figuras no espaço (Figuras 64 e 65). Essas são algumas das representações legítimas de percepção, tão válidas quanto o desenho em perspectiva.



FIGURA 64: Formas de representar as figuras no espaço.



FIGURA 65: Assentamento das formas – sobreposição.

Lembremos ainda que a criança produz para si, sem esperar o acolhimento do outro. Para ela o desenho interessa enquanto processo (ALBANO, 2012). Essa maneira de a criança relacionar-se com a própria produção põe em cheque as exposições de arte feitas nas escolas, os usos de mural em sala e ateliês, as apresentações e tudo que se destina a mostrar a arte infantil. Se a criança vive a arte como uma brincadeira e se a sua experiência expressiva se dá de maneira tão inteira no momento em que a realiza, qual seria a importância de expô-la?

É certo que a criança não faz para o outro, mas a partir do momento que ela começa a reconhecer seus traços, ela demonstra prazer em rever sua produção e mostrar para o outro. Nessa fase, a criança passa a se preocupar também com o destino do que produz; foi o que fez Gabriel com os cavalos no momento de sua performance e, no dia seguinte, quando me perguntou se eu os filmara ou fotografara.

Se a exposição ou apresentação, em sua concepção, despreza a característica processual da arte infantil e dá importância somente ao resultado, creio que é preciso repensá-la. Caso contrário, acho uma boa oportunidade de conhecer e compartilhar os pensamentos, a sensibilidade e as formas expressivas conquistadas pelas crianças. Para isso, é imprescindível na exposição o uso de recursos como fotos e vídeos, que auxiliem os espectadores na visibilidade dos processos vividos.

Interpretação visual dos desenhos

Logo depois da filmagem de Alice e Heitor, surgiu em mim o interesse de procurar outros desenhos para que eu pudesse ter uma ideia melhor da produção de cada um; assim, resolvi vasculhar a Caixa de Desenho - lugar onde guardamos a produção das crianças antes delas serem distribuídas pelas salas.

Na realidade, por uma desorganização da equipe de professores da tarde, que deixou acumular vários desenhos (durante quase dois meses não houve a distribuição deles nas pastas das crianças), dado o grande volume que veio parar em minhas mãos, senti-me motivada a olhar mais atentamente o que acontecia com outras crianças também. Selecionei algumas delas, que já me indicavam um caminho e, durante alguns meses, coletei, separei e fotografei (escanear) os desenhos de cada uma, produzidos na situação de desenho livre.

A partir dessa primeira coleta, que foi muito significativa, segui os rastros das produções em outros lugares; fiz isso porque a própria pesquisa me fez perceber o quanto as crianças pulverizam os desenhos e objetos que produzem pela escola: colocam em estantes, carregam consigo para brincar, levam para casa, dão de presente, escondem nas salas, enfim.

Há também outra situação que desenvolvo mais a diante, que amplia e ilumina ainda mais o fazer livre e a dispersão da produção, que é a constatação do que acontece fora da Mesa de Desenho, em cantos que as crianças armam para o desenho mais particular ou em grupo, por exemplo.

Os desenhos de Alice e Heitor apresentados para vocês nos capítulos anteriores, alguns foram coletados nessa primeira leva do final de 2014, e outros foram coletados no decorrer de 2015. Para perceber o desenvolvimento do projeto estético de cada criança foi de grande relevância para a pesquisa conseguir juntar um número razoável de trabalhos de cada uma para a análise.

A produção de Gabriel eu examinei exclusivamente no momento em que ele produziu seus objetos; fiz várias fotos e filmes dele no contexto da Mesa e usei-as para a análise. De Alice e Heitor usei filmes e fotos da observação direta, com o acréscimo da análise de trabalhos que coletei depois.

Apresento agora Francisco, criança que observei durante o primeiro semestre de 2014 na Mesa, mas não filmei nem fotografei. Nesse período, não tinha a intenção de investigar de perto seu projeto estético, e - na coleta do final do semestre de 2014 - ao deparar com seus desenhos (que eram muitos), resolvi incluí-lo. De modo que, apesar de conhecê-lo bem, a interpretação foi feita com base mais na coleta de trabalhos - eu não vi e nem ouvi a criança no momento da produção dos desenhos que apresento a seguir. Achei interessante o exercício de interpretação visual, sobretudo com base em conhecimentos que tenho em Artes Visuais; porém foi inevitável na análise não compor a produção com o que sei dela.

Em termos de metodologia de investigação, o processo que vivi com Francisco foi para mim um meio caminho para o que fiz depois, e que introduzirei no próximo capítulo - coleta e aproximação dos trabalhos de uma mesma criança, sem tê-la observado na Mesa, com identificação do projeto estético baseada somente na interpretação visual.

As criaturas de Francisco

[...] Por nenhum preço ela pode ser encontrada. Quando ela faz careta, dizem-lhe que basta o relógio bater as horas e a careta ficará para sempre. O que há de verdade nisso tudo, a criança sabe-o em seu esconderijo. Quem a descobrir pode fazê-la petrificar-se como um ídolo debaixo da mesa, incrustá-la para sempre como fantasma na cortina, bani-la para sempre na pesada porta. Por isso, quem é tocada por aquele que a procura, a criança deixa escapar com um forte grito o demônio que a transformaria, para que este não a encontre – na verdade nem espera por esse momento, antecipa-se a ele com um grito de autolibertação. Por isso ela jamais se cansa da luta com o demônio. [...] (trecho do ensaio - A criança escondida de BENJAMIN, 1984: 80)

Comecei a observar e a coletar a produção de Francisco a partir de 2014; ele tinha três anos e era um frequentador assíduo da Mesa de Desenho. Chamava a atenção o seu jeito barulhento de desenhar – cada gesto da mão, cada traço impresso no papel vinha acompanhado de sons que fazia para expressar ações: *Bum! Bruuum! Zap! Cabum! Toctoc!*. Apareciam também narrativas longas e fluentes, de histórias que inventava, ali, na hora, de acordo com o aparecimento dos traços. Ao contrário de Heitor que desenhava em silêncio, Francisco desenhava alardeando suas histórias.

Muitos desses desenhos, presenciados por mim ou coletados, eram criaturas, a maioria vindas de várias partes – da lua, de marte, dos cometas, debaixo da cama, escondidos atrás da porta, de dentro da terra, de dentro da barriga. E existiam também muitos personagens “maus”, que ele tratava de desenhar e fazê-los crescer, para depois matar, jogar, arremessar, pisar, dar uma espadada. Essas histórias de valentia ele contava para ele mesmo ou para os amigos, que sempre o seguiam pelo Quintal, nas brincadeiras com os objetos. Chico, como carinhosamente é chamado, é também um habilidoso construtor, não como Gabriel que faz seus objetos com papel, mas com os grandes materiais não estruturados (pneus, caixas, panos, cadeiras, módulos de madeira, cordas entre outros).

Apesar de assíduo na Mesa, até hoje noto nele intenso movimento de entrada e saída dela, pois não quer perder nada. Adora brincar de desenhar, mas também de participar das outras possibilidades do Quintal, e das interações advindas delas.

O período dos desenhos das criaturas durou mais de um ano; e, parece-me, que havia um significado especial para ele. Chico demonstrava medo de algumas personagens de histórias e de situações do cotidiano, tinha pesadelos à noite e chorava muito quando alguém o desafiava. A temática era forte para ele, e era possível conhecer seus embates internos pelas intensas narrativas que fazia ao desenhar e brincar.

Os desenhos apresentados a seguir foram todos coletados entre o segundo semestre de 2014 e 2015, ou seja, não presenciei a feitura de nenhum deles; estão identificados com a letra F, com números sequenciais. Embora muitos deles não tivessem data, foi possível mapear a ordem cronológica pela minha coleta - encontrei os mais antigos guardados nas pastas de trabalho; e os mais recentes na Caixa de Desenho, onde a produção acumula-se até que seja distribuída pelas salas. Portanto apresento os desenhos dele em ordem cronológica.

O projeto estético de Francisco define-se pelo assunto, mas não só. Vamos ver? Nos primeiros desenhos (Figura 66F e 67F) observamos uma profusão de carinhas com expressões bravas, que lembram muitos os personagens ninjas. Percebam como Francisco possui um traço solto, como um esboço.

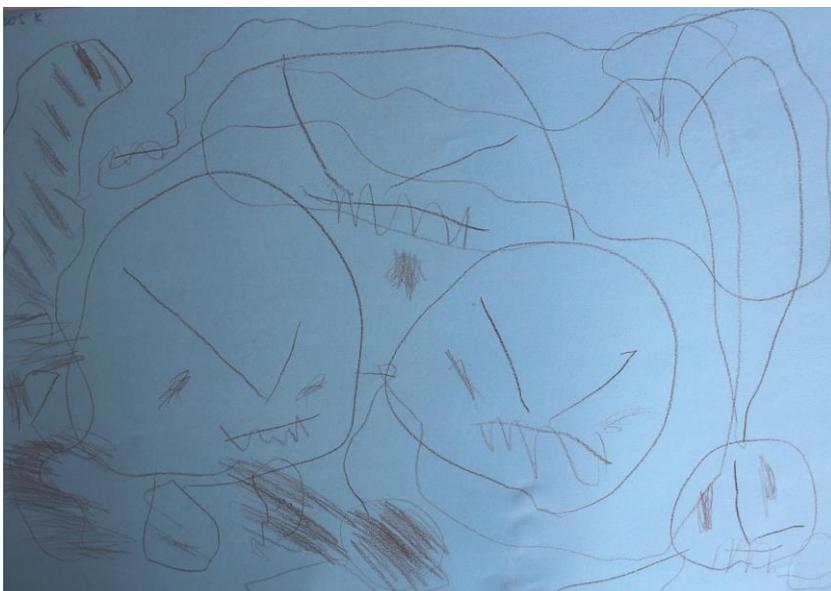


FIGURA 66F



FIGURA 67F

Nas Figuras 68F, 69F e 70F, podemos observar outros personagens, para mim, menos ninja e mais bicho papão, onde se destacam os olhos e as bocas cheias de dentes. Vejam a profusão de traços que se embaralham e se misturam. Tem também a intencionalidade de colorir ou destacar partes do desenho, ora preenchidas com intensos rabiscos (Figura 68 F), ora com tinta aguada (Figura 69F). Gostaria de destacar algo no fazer de Francisco, que lhe é muito peculiar – num mesmo dia, ele faz e refaz os mesmos desenhos várias vezes, o resultado não é o mesmo, mas muito semelhante. Observem e comparem as figuras dos ninjas e depois as três figuras abaixo.



FIGURA 68F



FIGURA 69F



FIGURA 70F - VERSO

Vejam, isso também se repete nas Figuras 71F, 72F e 73F. Em todas as três séries – ninjas, bichos papão e carinhas malvadas - recolhi mais de cinco desenhos com o mesmo aspecto, de cada uma. O interessante é que por esse movimento muito particular, é mais fácil saber o que ele produz no mesmo dia.

Um recurso formidável utilizado por Francisco para a reprodução do mesmo desenho é o uso do verso. Ele desenha de um lado, depois vira a folha e usa os traços do primeiro desenho para fazer o segundo. Isso é bem nítido nas Figuras 71F e 72F, onde uma é o verso da outra e na Figura 73F, que é o verso de outro desenho não apresentado aqui.

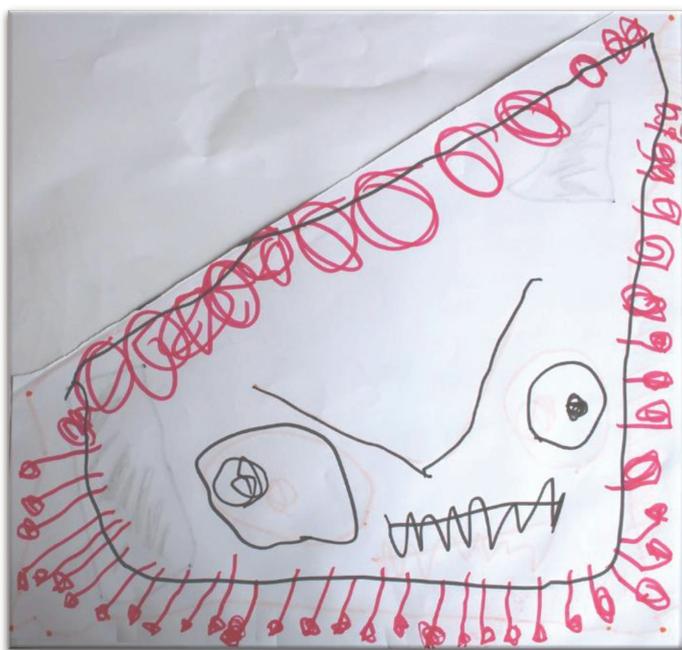


FIGURA 71F



FIGURA 72F - VERSO



FIGURA 73F

A repetição e o retorno estão claramente estampados nos desenhos de Francisco. Para a criança a essência do brincar não é um fazer como se, mas um fazer sempre de novo, porque ela quer sempre saborear de novo a vitória da aquisição de saber fazer, incorporá-lo. É a lei da repetição, que como sabemos é para a criança a alma do jogo; que nada a alegra mais do que o “mais uma vez” (BENJAMIN, 1984:75).

Para ela, porém, não basta duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes. Não se trata apenas de um caminho para tornar-se senhor das terríveis experiências primordiais, mediante o embotamento, juramentos maliciosos ou paródia, mas também de saborear, sempre com renovada intensidade, os triunfos e vitórias.

Enquanto a narrativa não se esgota, o assunto entre Francisco e as personagens continua, e o desenho também; parece-me que o fazer e refazer faz parte dessa experiência profunda dele com as personagens que cria – tanto para a superação dos medos, como da aquisição gráfica, do aperfeiçoamento expressivo das formas que ele busca.

A arte diz-nos algo do mundo, apresenta o mundo em uma nova experiência – faz a experiência voltar-se para si mesma, a fim de aprofundar e intensificar a qualidade vivenciada não para nos afastar da realidade, mas para nos ajudar a aceitar a vida em toda a sua incerteza, mistério, dúvida e semiconhecimento. (DEWEY, 2010:108)

Vejamos outros personagens, que agora possuem corpo e aspecto mais de bicho. As Figuras 74F e 75F não parecem dinossauros? De novo, dá para visualizar a repetição na frente e no verso e a semelhança entre os bichos.



FIGURA 74F - FRENTE



FIGURA 75F - VERSO

Mais para o final de 2014 percebo mudanças nos desenhos. A temática continua a mesma, e os traços denunciam mais nitidamente o movimento: são muitas linhas contínuas e pouca troca de cores 76F e 77F. Isso indica um jeito de desenhar rápido, que dá ao desenho um aspecto de menos acabado; o que não deve ser mal interpretado pelo adulto já que, como vemos, faz todo o sentido para o projeto de Francisco, pela forma como ele se relaciona com a sua produção.



FIGURA 76F

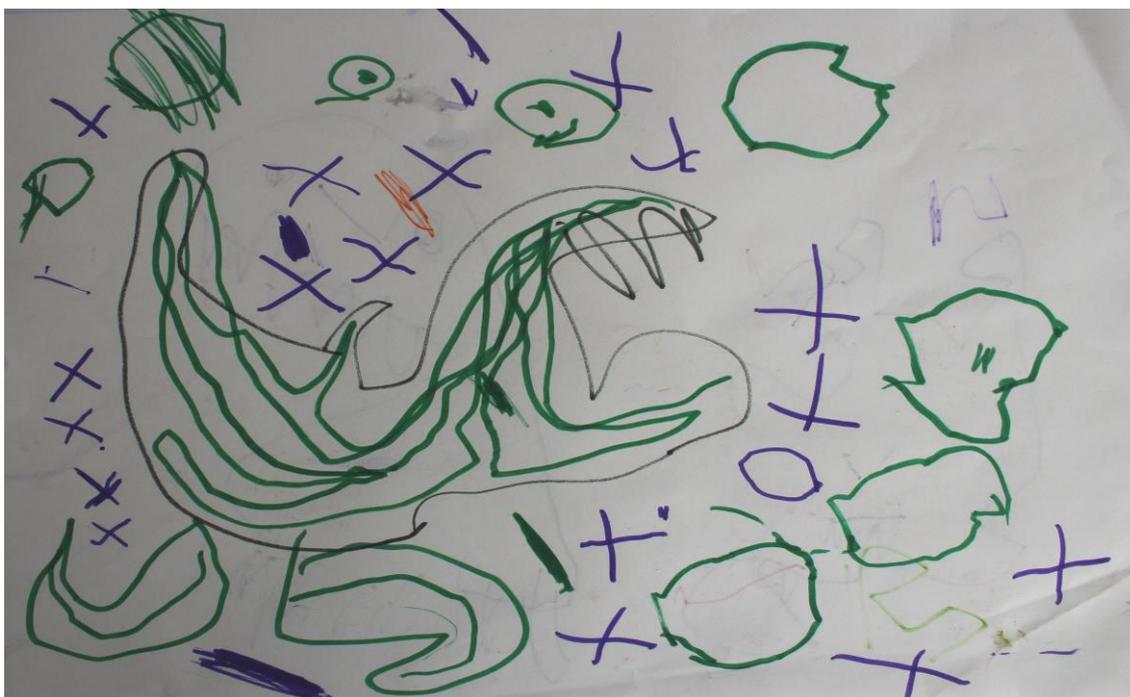


FIGURA 77F

Na produção de 2015, Francisco está com quatro anos. Observem: as criaturas continuam no imaginário e no discurso gráfico dele, mas as caras bravas desaparecem. Eles parecem mais alegres e engraçados (Figura 78F, 79F, 80F). Dá para notar a diferença no traço? Ele está mais limpo, claro e organizado. Há também ampliação no uso das cores (Figuras 78F).



FIGURA 78F

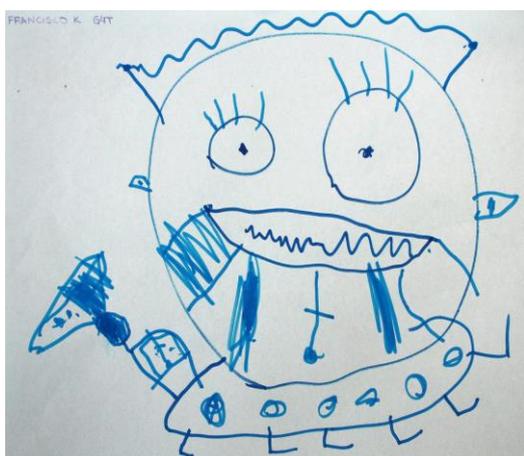


FIGURA 79F

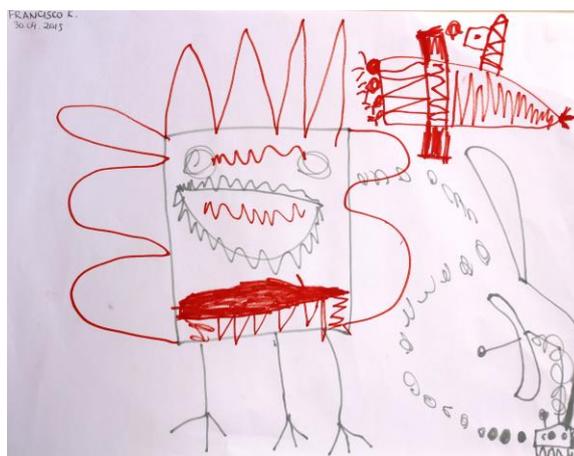


FIGURA 80F

Em concomitância às personagens, que continuamente despertam nele muito interesse, Francisco descobre outras formas de narrar suas aventuras, agora cheias de máquinas e foguetes (Figuras 80F, 81F e 82F). Com as novas configurações, percebo a ausência do exercício de repetição, que era tão forte em sua produção aos três anos. Traços contínuos ainda ocorrem, como na Figura 82F.



FIGURA 81F



FIGURA 82F

OUTROS PROJETOS ESTÉTICOS

Na sequência de Francisco, apresento desenhos que coletei e selecionei de outras crianças, com faixas etárias variadas, para a apreciação dos leitores. Esses trabalhos, que não possuem interpretação escrita, evidenciam para mim outros projetos estéticos – com assuntos e formas peculiares de expressão.

Os desenhos produzidos exclusivamente dentro do conceito de livre expressão foram coletados durante um ano, não estão em ordem cronológica e não representam a totalidade da produção de cada criança; já que algumas possuem um acervo enorme de desenhos; fiz uma pequena seleção e coloquei-os todos juntos, em uma mesma folha; fiz isso como estratégia para a observação do conjunto, que considero importante para descobrir o diálogo, a conexão entre os desenhos. A seleção de trabalhos feitas por mim, já entendo como uma maneira pessoal de interpretação do projeto de cada criança; com a nítida sensação que se fosse feita por outra pessoa, poderia ser outra coisa.

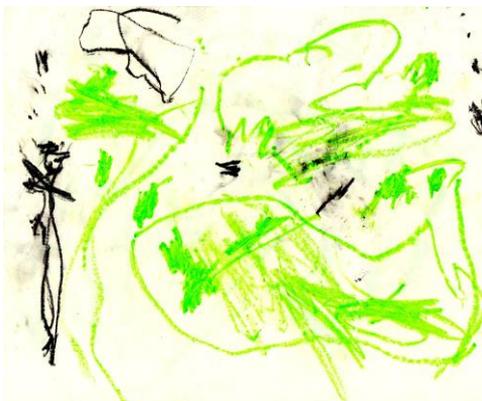
Selecionei apenas cinco desenhos de cada criança (o que não foi fácil), pois tive de restringir-me ao tamanho da folha disponível para a dissertação. Sugiro ao professor, que quiser passar por essa experiência, fazer a interpretação com mais amplitude, frente ao maior número possível de desenhos, como fiz com Alice, Heitor e Francisco. A captura de desenhos variou de uma criança para outra; consegui criar um acervo para cada uma entre 15 e 20 desenhos.

A forma de registro - fotográfico, filmagem e escâner - foi muito boa; e chamo a atenção para o registro fotográfico que tende a escurecer o desenho - escanear, quando possível, é muito mais eficiente em termos de resultado final.

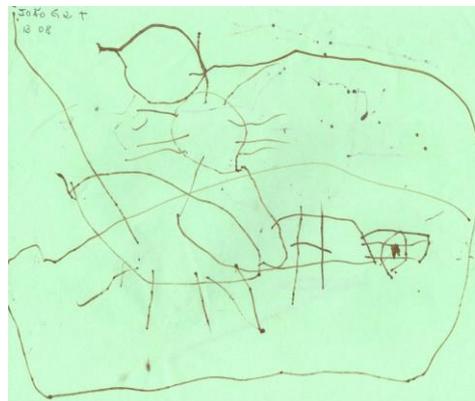
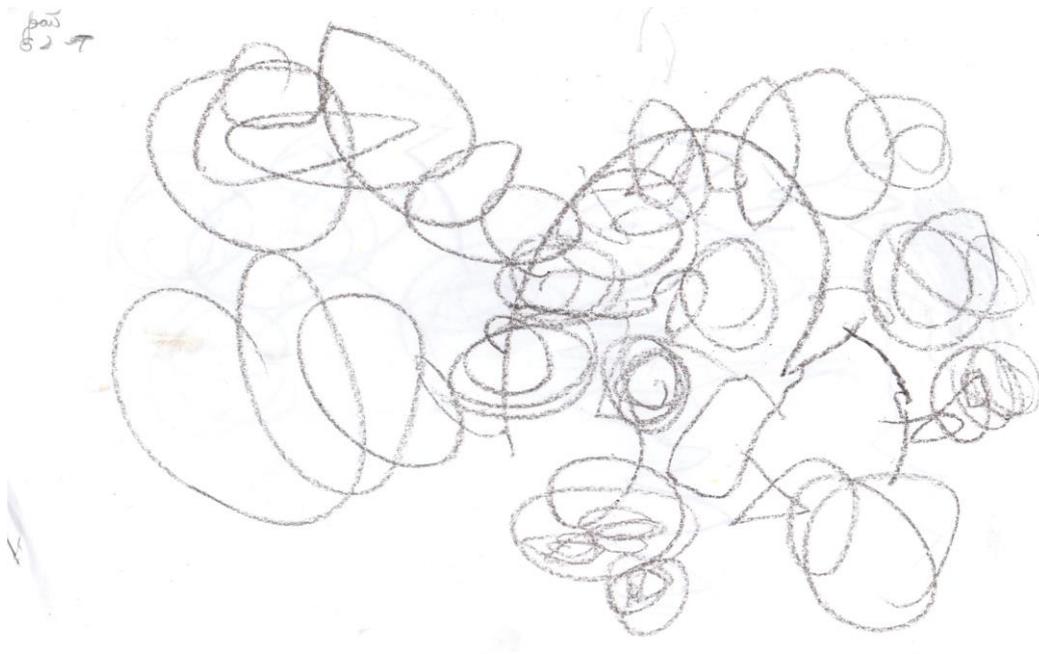
Embora o desenvolvimento gráfico seja uma constatação entre as crianças de faixas etárias diferentes, a ideia dessa apresentação não é comparar nem igualar umas às outras; a minha seleção voltou-se inteiramente para a descoberta do diálogo entre uma produção e outra da mesma criança, e se isso evidenciava o modo de ser de cada uma.

Nesta seleção apresento mais projetos de crianças entre seis e sete anos, pois as pesquisadas nos capítulos anteriores tinham entre três e cinco anos - Francisco (3 anos), Alice e Heitor (4 anos) e Gabriel (5 anos). Aquelas de um ano foram excluídas, uma vez que sua produção, a meu ver, ainda não se diferencia - falo sobre isso mais adiante, no último capítulo da dissertação. Para apresentar a seleção, coloquei apenas o nome da criança e a idade, não intitulei o conjunto, pois não achei conveniente. Já que a proposta é a interpretação visual, preferi não sugerir o leitor.

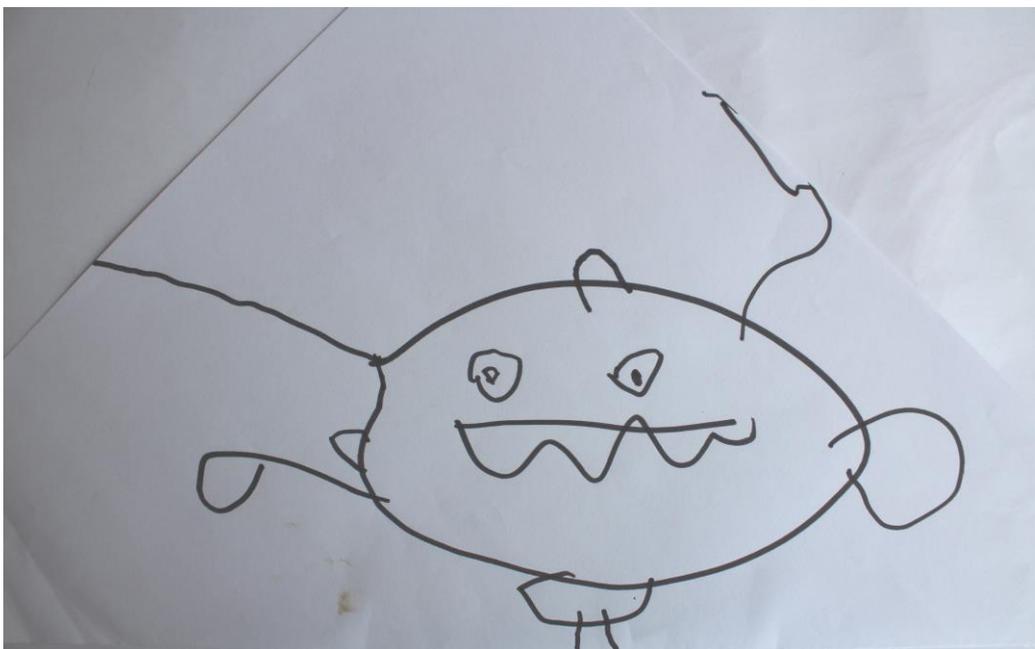
LUISA - 2 ANOS



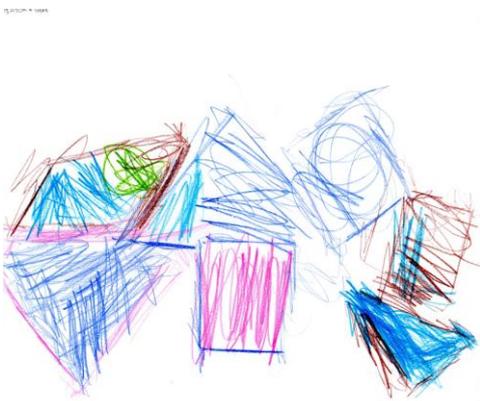
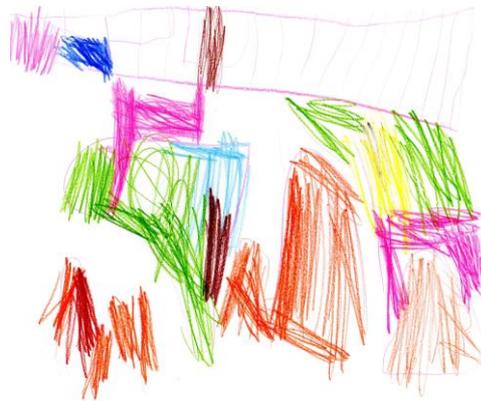
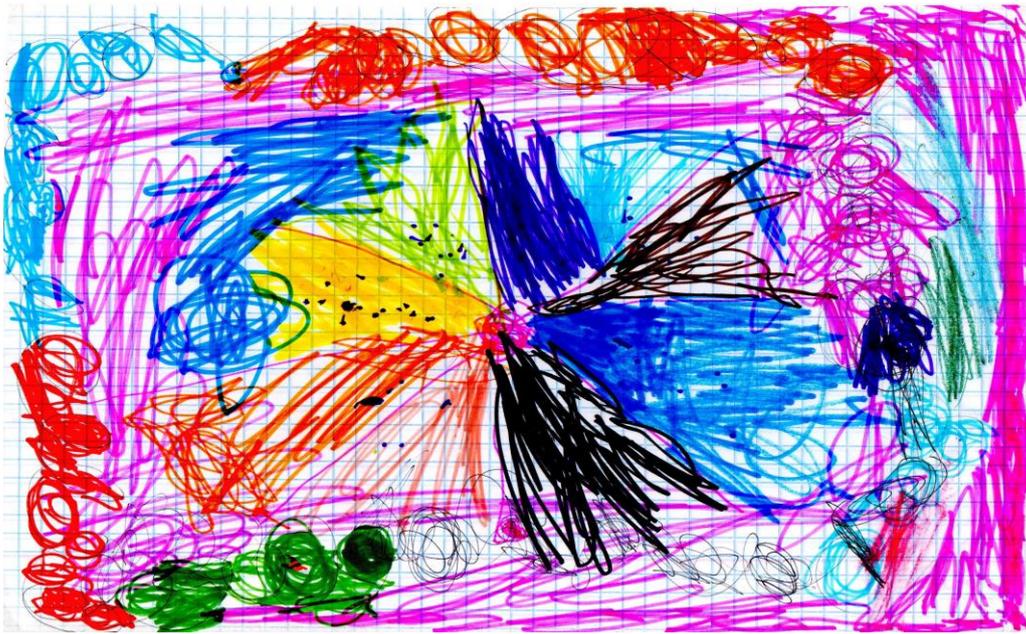
JOÃO - 2 ANOS



LUCAS - 3 ANOS



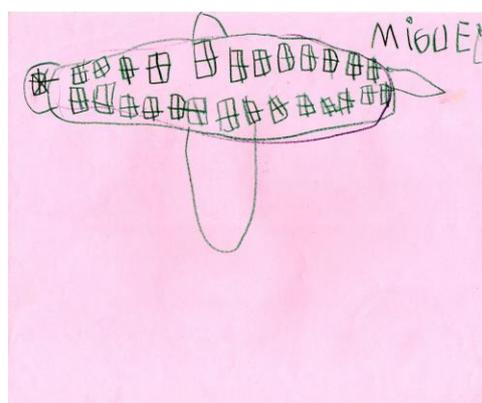
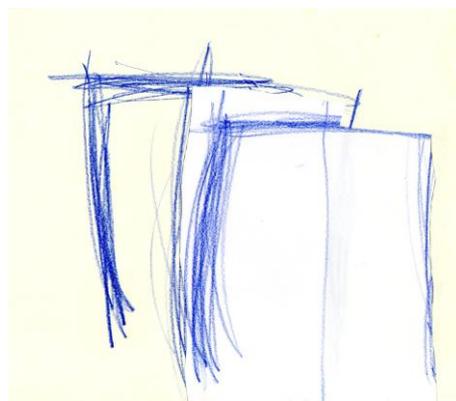
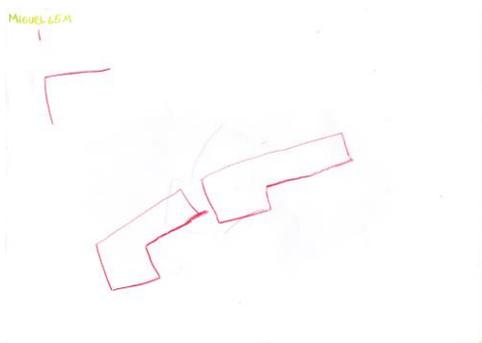
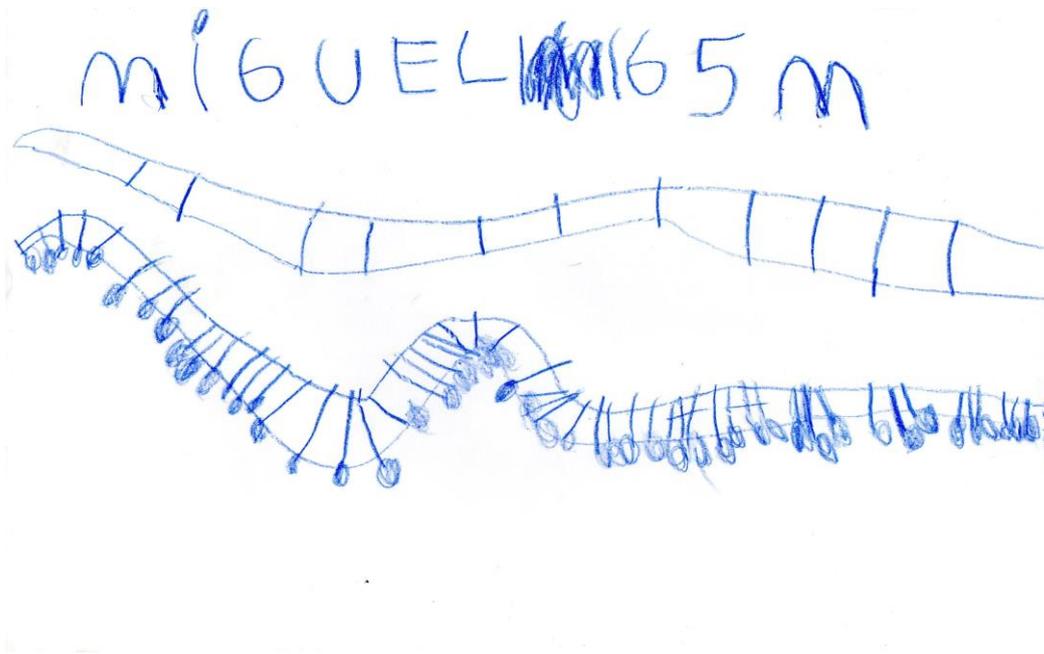
ISADORA -4 ANOS



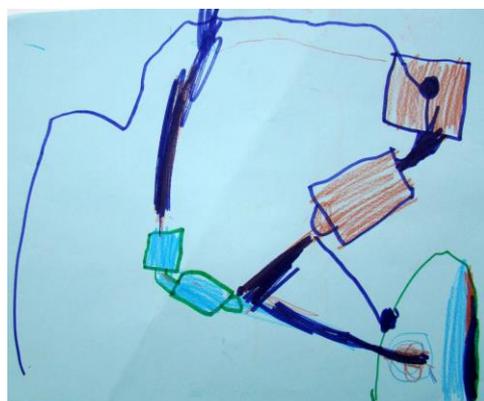
LETÍCIA - 5 ANOS



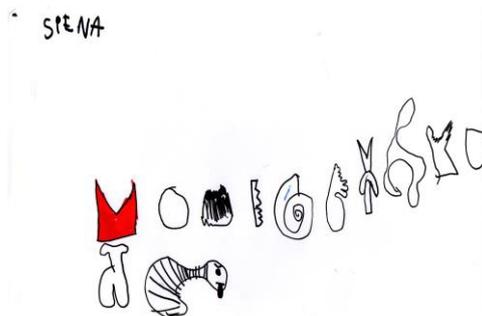
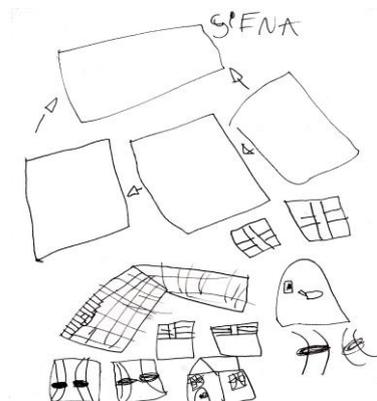
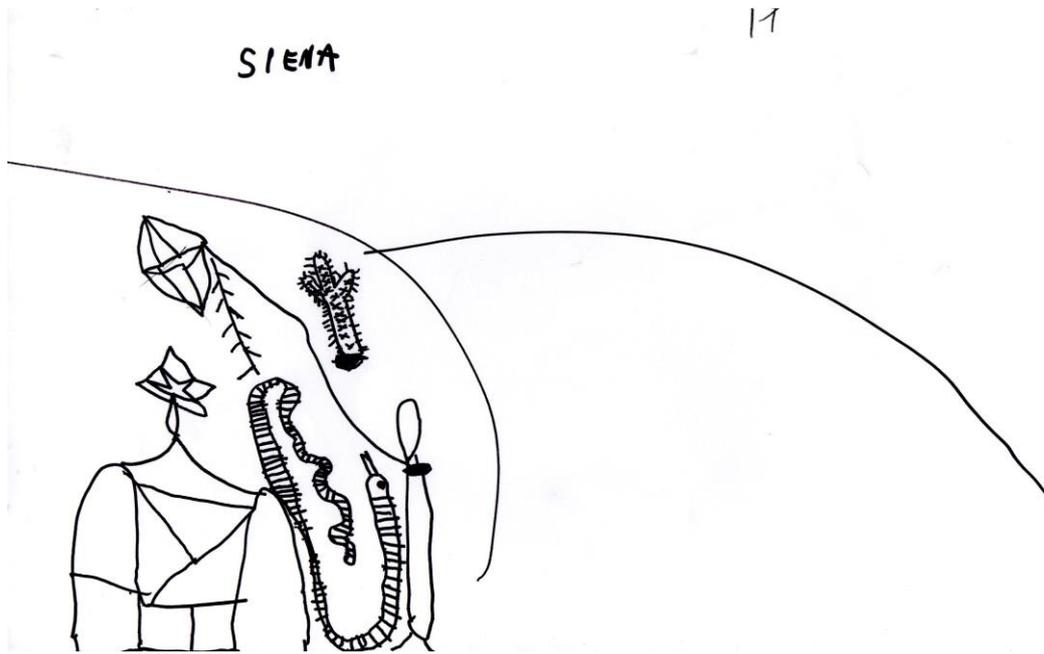
MIGUEL - 5 ANOS



EDUARDO - 6 ANOS



SIENA - 6 ANOS



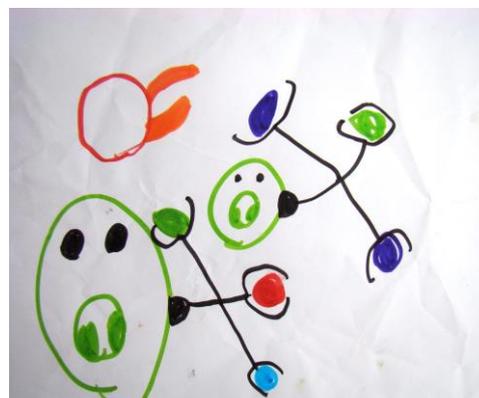
JOAQUIM- 6 ANOS



MAURÍCIO- 7 ANOS



PEDRO- 7 ANOS



V

A MESA DE DESENHO
DESDOBRAMENTOS

O diálogo com o Projeto de Sala e vice-versa

Após a filmagem dos cavalos de Gabriel, que ocorreu no início do ano letivo de 2014, ele continuou a produzir seus rolinhos na Mesa, e esse processo foi testemunhado por mim em outras filmagens, durante todo o primeiro semestre. Não sabia, porém, que os rolinhos eram guardados pelo professor do G5 (grupo de crianças de 5 anos), com o qual Gabriel estudava.

Dentro dos rolinhos “escondiam-se” desenhos, que o professor considerava valiosos para o processo expressivo de Gabriel. No entanto, havia certo descuido da criança com sua produção e, muitas vezes, ela se perdia pelo Quintal ou era abandonada na Mesa de Desenho. A produção era tanta, que o professor fez uma “caixa de rolinhos”, colocou-a na sala e incentivou Gabriel a guardá-los ali. A iniciativa do professor empolgou a criança, que passou a cuidar mais de seus desenhos enrolados.

O volume da produção aumentou e, como o grupo desenvolvia um “projeto de medidas”, depois de certo tempo, vislumbrou-se a possibilidade de medir os rolinhos do Gabriel. O grupo teria de começar ligando os rolos (Figura 83), como fazia Gabriel na Mesa de Desenho, para transformá-los numa “obra” coletiva. O conteúdo da Matemática virou Arte, e nasceu *O Rolinho Gigante*.

O resultado coletivo foi medido com instrumentos tradicionais (régua, fita métrica e trena) e também por outros não-convencionais, como: palmos, pés e até crianças! (Figuras 84 e 85).

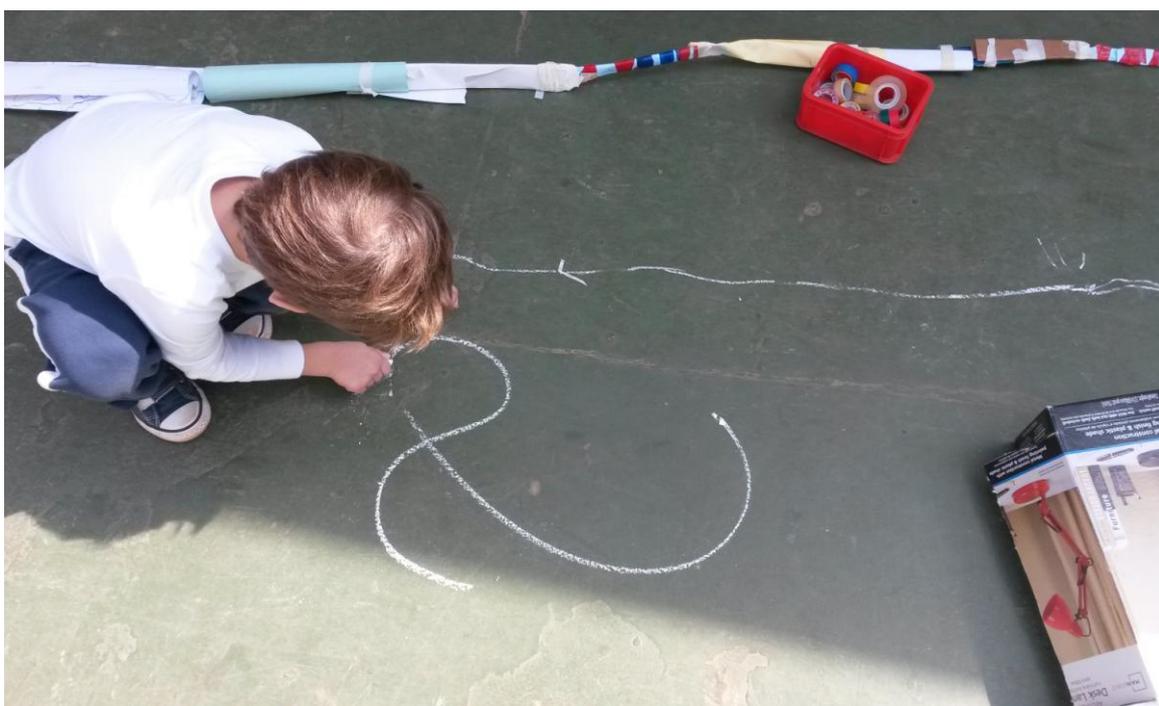


FIGURA 83

(Foto do acervo da escola)

Os interesses individuais dos alunos também contagiam os colegas. No início das manhãs, Gabriel produzia inúmeros desenhos na Mesa de Desenho e depois os enrolava. Comecei a guardar seus rolinhos e propus ao grupo uma construção. Os rolinhos emendados formaram uma obra muito comprida, com aproximadamente onze metros. Durante este processo, as crianças puderam se aprofundar na exploração de linhas, retas, medidas, proporções e métodos para medir as coisas. (Registro do professor, João Paulo Aly Cecílio, para a exposição de Arte, 2014).



FIGURA 84

(Foto do acervo da escola)



FIGURA 85: Quantas crianças cabem num rolinho gigante?

(Foto do acervo da escola)

A experiência da criança na Mesa de Desenho pode influenciar os projetos desenvolvidos em sala e vice-versa. Os rolinhos produzidos por Gabriel foram ressignificados no trabalho de sala. O que Gabriel construiu foi tão importante, que pode ser usado pelos amigos, e eles passaram a fazer parte do seu projeto estético; a produção de Gabriel serviu como mediador lúdico das relações e das investigações de medidas. Já os desenhos feitos na Mesa, por Heitor e Alice, que estavam nitidamente encantados e motivados pela temática do céu, nasceram do projeto de sala: "O céu que transforma".

No decorrer da pesquisa, sempre atenta ao que acontecia entre Mesa e Sala ou Sala e Mesa, presenciei no final de 2015, mais um exemplo dessa interlocução de produções com as crianças do Grupo 6 (de seis e sete anos), que passam pelo processo de alfabetização¹⁴

Na série de desenhos e pinturas, que mostro a seguir, notemos o diálogo mantido pelo tipo de traço que as crianças desenvolveram a partir de um interesse comum, crescente, gerado entre elas durante o exercício do desenho livre.

¹⁴ A escola mantém em sua estrutura o trabalho de alfabetização, que, antes, fazia parte da Educação Infantil e chamava-se Pré-Primário; hoje, é chamado de 1º ano, pois passou a fazer parte do Ensino Fundamental. A escola tem permissão para funcionar como Ensino Fundamental, mas tem por opção seguir somente com o 1º ano.

No começo de 2015, chegou à sala do G6 um desses cadernos de colorir, que viraram verdadeira febre entre crianças e adultos, em várias cidades do Brasil; e podem ser adquiridos em livrarias e revistarias. O caderno, doado por uma família da escola, passou a habitar a pequena biblioteca da sala do G6 e, vez ou outra, as crianças pegavam-no para folhear e, evidentemente, colorir.

No caderno havia lindas composições de mandalas e jardins; feitos com desenhos minúsculos, delicados, com muitos detalhes, arabescos, texturas gráficas incríveis que criavam os espaços para serem preenchidos. Virava e mexia lá estava o caderno de colorir no canto da Mesa de Desenho do G6, que lentamente mudou de função: em lugar de ser pintado, passou a inspirar os desenhos que as crianças faziam.

Alguns resultados desses desenhos, feitos a partir dessa inspiração compartilhada, do modo de fazer, vieram sobretudo das meninas e podem ser observados a seguir (Figuras 86, 87, 88, 89)

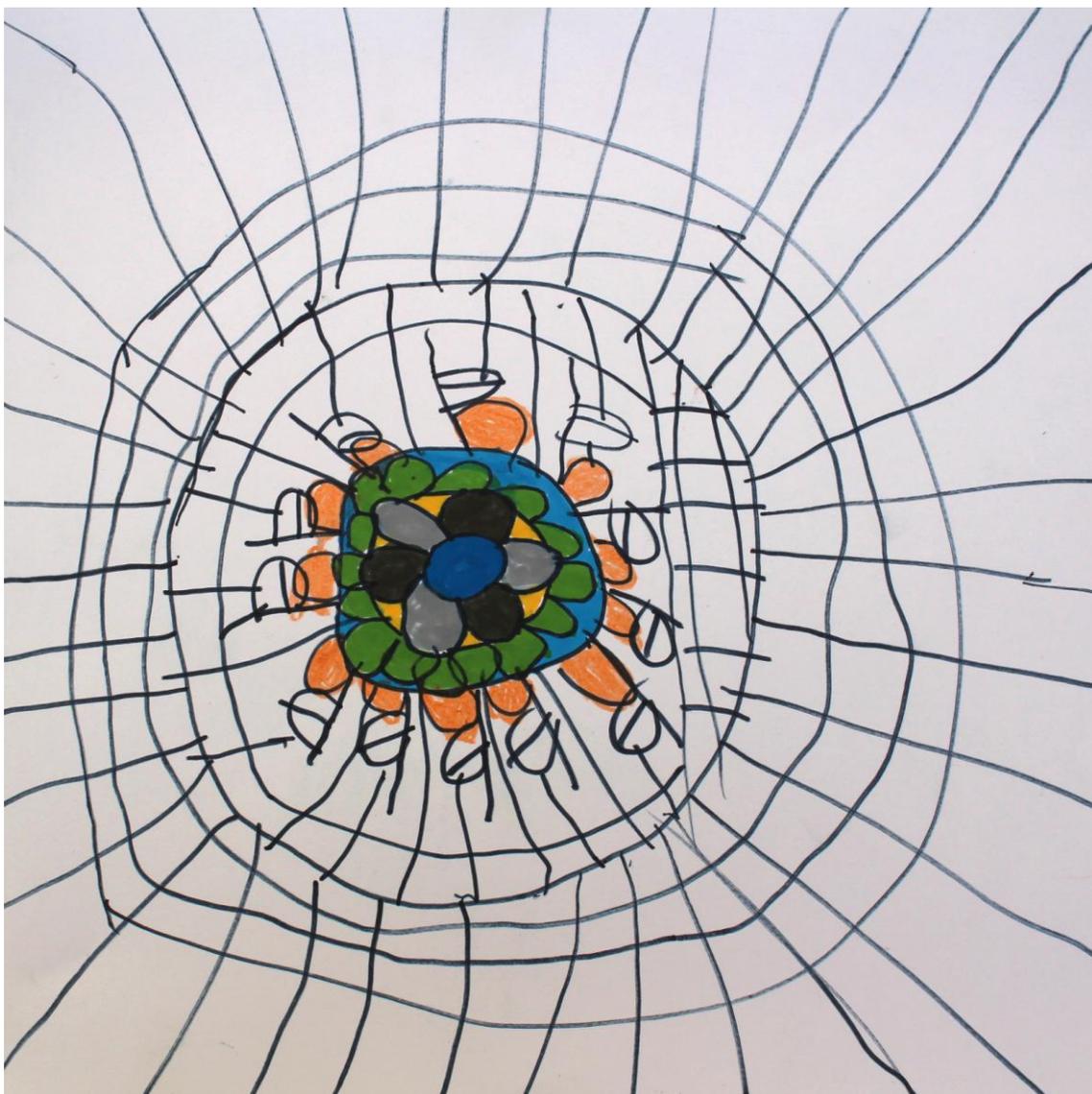


FIGURA 86



FIGURA 87



FIGURA 88



FIGURA 89

O que começou como uma investigação da Mesa de Desenho, em certo momento invadiu os cadernos de lição de casa, as produções de Oficinas de Arte, e cada criança, a sua forma, integrou os arabescos e as texturas gráficas na produção pessoal. Abaixo (Figura 90), uma folha da lição de matemática - a criança respondeu à questão sobre a quantidade de tesouras a serem distribuídas entre as crianças e, depois, desenhou uma tesoura emergida em arabescos - como as figuras do caderno de colorir.



FIGURA 90

Foi muito empolgante ver a ampliação de repertório decorrente da aplicação de texturas gráficas, principalmente para as meninas, numa fase em que várias delas (não todas) tendem a ser mais limitadas que os meninos nas configurações. É comum, mas não regra, fazerem personagens femininas, flores e outros elementos da natureza e muitos, muitos corações - não porque estejam apaixonadas, é porque são “sensíveis e amorosas” - resposta que tive de Laura, 6 anos.

Se olharmos bem, quase todos os desenhos mostrados, têm alguns desses elementos apontados por mim. Parece que o conteúdo do caderno para colorir foi ao encontro do interesse que naturalmente as meninas já têm pela natureza, e foi muito significativo ele ter sido doado pela mãe de uma delas. Isso pode ter chamado a atenção das meninas e ter contribuído para todo o desenvolvimento gráfico e expressivo, iniciado na observação e no preenchimento com cores de formas pré-estabelecidas. Posteriormente, as formas passaram a ser criadas por elas, pois é muito mais atraente e divertido colorir o que é criado por nós, do que pelo outro, principalmente se esse outro for um desconhecido.

Visualizar todo esse processo só foi possível porque a professora do G6 indicou-me o caminho. Ela precisou de minha opinião e ajuda para prosseguir com um trabalho coletivo de pintura que havia feito com as crianças. Elas queriam fazer personagens diferentes, monstros e outros, e decidiram criá-los a partir do desenho das próprias sombras (Figura 91). Num grande papel craft sobreuseram pernas, braços, troncos; criaram garras, tentáculos, rabos e cabeças, depois pintaram.

Com o papel estendido no chão (2,20 m x 1m), olhávamos e pensávamos em como inserir os detalhes nas grandes manchas coloridas (Figura 92). Fariam os detalhes pintados, com colagem ou desenho? O que seria melhor para não perder as grandes formas que estavam interessantes? A opção pelo preenchimento gráfico aconteceu porque, no meio da conversa, ela me contou do interesse e dos desenhos recentes que as crianças faziam na Mesa - com as texturas gráficas e arabescos. Achou que conseguiria incentivá-los a fazerem o mesmo no papel craft. E, assim, a professora pendurou a pintura no mural da sala e, durante quase três semanas, as crianças preencheram e deram vida as suas figuras e aos seus monstros. Faziam isso em vários momentos do dia, numa dinâmica muito parecida com o que acontece na Mesa de Desenho, com muita autonomia. O trabalho foi duro, minucioso e contou com a participação de todas as crianças - meninos e meninas, como podemos notar a seguir.

Alguns professores têm um olhar muito atento para a produção da Mesa; percebem o potencial dela e criam diálogo, assim como as crianças o fazem naturalmente, pelo interesse que os assuntos de sala despertam nelas. A professora do G6 é uma dessas; formada em pedagogia, tem muita curiosidade pela arte, dentro e

fora da escola. É tão sensível em suas conduções, que a qualidade estética alcançada é sempre surpreendente.

Em nossas relações com as crianças, a criança é aquilo em que nós a transformamos. Isso não tem importância se sabemos o que introduzimos (ver em toda resposta da criança uma reação à pergunta do adulto). Essa relação circular, mesmo que implique um perigo de ilusão, não pode ser evitada: não há outro meio de acesso à criança. É preciso saber separar, pouco a pouco, o que vem de nós e o que é dela. Em suma, a relação entre observação e ação, teoria e prática, nunca é uma relação de puro conhecimento, mas uma relação de existência; com uma crítica suficiente, pode-se esperar constituir um saber real. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.84)



FIGURA 91

(Foto do acervo da escola)



FIGURA 92

(Foto do acervo da escola)

Veamos o resultado dessa parceria - professor atento e alunos criativos (Figura 93).



FIGURA 93

Abaixo, em detalhes, o rebuscamento e a variedade de traços criados pelas crianças, que tiveram origem no desenho livre (94, 95 e 96).



FIGURA 94



FIGURA 95



FIGURA 96

Construções que têm origem na Mesa de Desenho:

Cabra de Picasso, lição de metamorfose:
 de como um cesto vira barriga
 duas cabaças viram úberes
 cepos de parreira viram chifres
 argila e ferro viram pernas e pés
 folhas de palmeira viram pelos
 lata dobrada vira sexo
 um pedaço de cano vira ânus
 de cabra
 de como lixo vira bicho

Poesia de Ferreira Gullar (2003)

Gabriel mostra-se habilidoso nas construções e o que produz na Mesa de Desenho quase sempre usa para brincar: faz pontes, binóculos, aviões, prédios, animais e outros objetos não identificados aos adultos (Figura 97).

A Mesa, mergulhada no Quintal, potencializa a inventividade e esse aspecto é identificado, em vários momentos, na produção de outras crianças também. No uso de papéis, pequenas sucatas, linhas, barbantes e fitas, há sempre o desejo da criança de utilizar imediatamente o que foi construído nas brincadeiras. Estivesse a Mesa fechada numa sala, onde normalmente se situam os Ateliês de arte, teria Gabriel desenvolvido este percurso com tanta vitalidade e riqueza?



FIGURA 97

No dia em que Gabriel construiu os cavalos, a produção da Mesa de Desenho girou naturalmente em torno dos brinquedos trazidos de casa, dada a empolgação das crianças por eles. Algumas criaram cenários (Figura 98), outras, como Gabriel construíram os próprios brinquedos: uma menina fez um labirinto de papel - com olhos e boca (Figura 99) e algumas meninas - leques (Figura 102), outras fizeram desenhos de observação dos brinquedos (Figuras 100 e 101).



FIGURA 98: Carro do Batman.



FIGURA 99: Labirinto com olhos e boca



FIGURA 100: Desenho de observação



FIGURA 101: Desenho de observação



FIGURA102 - Leques

Colabora para a construção de objetos brincantes uma tradição antiga da escola de pegar “coisas” muito velhas das casas ou das ruas para transformar ou para inserir no faz de conta das crianças; e o gosto por construir, manufaturar, confeccionar pessoalmente também. Valorizam-se os brinquedos, os livros, a comida e outros objetos produzidos por crianças, pais e educadores; o aspecto rústico, as marcas pessoais ou coletivas e as imperfeições neles impregnadas produzem experiência da qual não abrimos mão.

No contato com os materiais (artísticos, naturais ou sucatas) a criança modifica o uso convencional e cria estruturas com as quais passa a brincar, como fez Gabriel com os papéis. Nesse caso, a pesquisa revela também os interesses, os desejos e a diversidade de objetos produzidos na Mesa de Desenho, e o uso deles nas brincadeiras.

No “faz de conta”, o mesmo objeto, construído ou simplesmente capturado, pode transformar-se, disfarçar-se e ter significados que subvertem a brincadeira o tempo todo. Com mãos e mentes livres para criar, e sem o adulto para “domá-la”, a criança pode experimentar o brincar em sua plenitude, com prazer (HOYUELOS, 2006).

As crianças constroem armas e armadilhas para todas as espécies de bichos, dos ferozes aos pobres insetos encontrados no jardim, há também toalhinhas, roupas

para os nenês, adereços, bolas, instrumentos, carros, microfones, foguetes, mapas e muitos outros.

No começo de 2013, quando iniciei as filmagens da Mesa, retratei três garotos, na época com quatro anos, em um caça ao tesouro. O desenho do mapa foi feito por Eric na Mesa de Desenho; no decorrer da brincadeira, novas ações eram registradas no papel - uma parada aqui, outra ali, com o apoio dos bancos espalhados pelo Quintal e uma caneta no bolso, Eric criava outras estratégias para acrescentar em seu mapa.

Estavam escondidos embaixo do Brinquedão (Figura 103), confabulando e, no momento da foto, ao deparem comigo, deram risadas e encolheram o corpo, certamente para esconder algo (um segredo, talvez); pois mapa, tesouro, esconderijo, pirata e espada combinam com segredo!



FIGURA 103

No decorrer da pesquisa, várias vezes, visualizei dois dos garotos - Theo e Eric na Mesa de Desenho, pois eram frequentadores assíduos dela. A produção dos dois era muito diversificada, e era comum ver Eric com os mapas em mãos. Não me atentei o suficiente para isso, pois já tinha muito material filmado e fotografado para analisar, de modo que deixei de lado a cena que presenciei e esses indícios apontados por Eric.

No entanto, no primeiro semestre de 2015, aconteceu outro evento, que me fez voltar a olhar novamente para a produção dos garotos, que mantinham o interesse de confeccionar mapas e transformar-se em caçadores de tesouros. Ao final da manhã, notei Eric sentado numa das mesas do Galpão, sozinho, à espera dos pais. O grupo de professores e eu estávamos reunidos na mesa ao lado, e ele disse que queria nos mostrar algo, e sacou um papel dobrado de dentro de um envelope confeccionado por ele, com uma caveira vermelha (Figura 104). O papel, com muitas dobras, foi se revelando e agigantou-se no espaço da mesa. Eric começou a falar de seu novo projeto - um mapa de grandes dimensões - em processo (Figura 105).

Passado um ano e meio, constato que Eric continua a fazer mapas, com nítido desenvolvimento gráfico, o que lhe permite ampliar suas narrativas imaginárias e suas estratégias. A elaboração é afinada também com o desenvolvimento do pensamento topológico de espaço: da escola e de outros espaços que ele cria, como as ilhas, em vista aérea, que estão representadas no mapa gigante, entre outros elementos.

Ver o novo projeto de Eric me fez ir atrás de outros desenhos dele e de Maurício, o terceiro garoto da foto, pois Theo já não estuda mais no Grão. Sempre na perspectiva do desenho-livre, vasculho a Caixa de Desenho, as pastas em que se arquivam os trabalhos pessoais e, no caso desses dois, o caderno de desenho de sala, pois as crianças de seis anos possuem esse material para desenhar.



FIGURA104

Procurar, coletar e agrupar indícios do projeto estético de cada criança mostrou ser um procedimento essencial para a minha pesquisa. Se for dada à criança a liberdade expressiva, se isso for verdadeiro na filosofia da escola, o que a pesquisa me ensina é que a produção dela estará em qualquer lugar: dentro das mochilas, no chão, em cadernos, nas estantes, em cima de um móvel, no Quintal, nas paredes, recolhida em pastas, nos murais...

Assim, como pesquisadora, sinto-me imersa em uma aventura parecida com o que Theo, Maurício e Eric vivenciam todos os dias no Quintal - uma caçadora de tesouros.

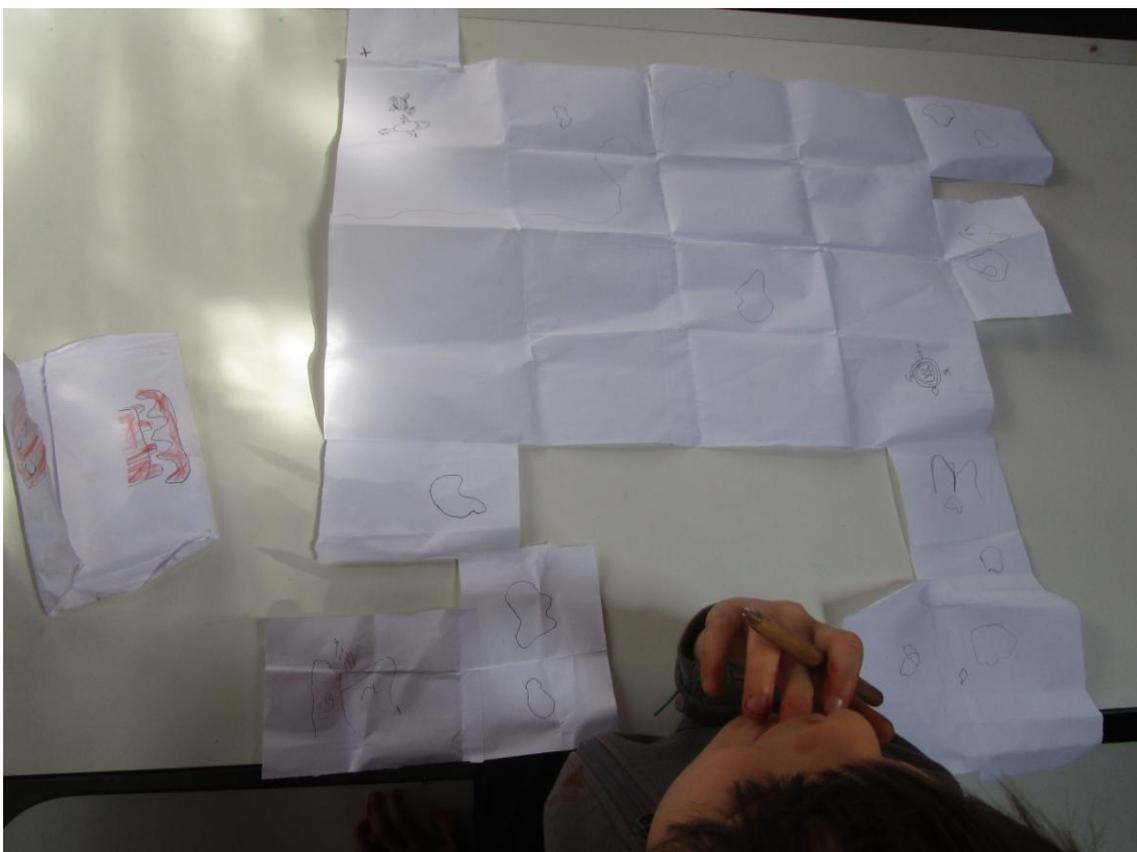
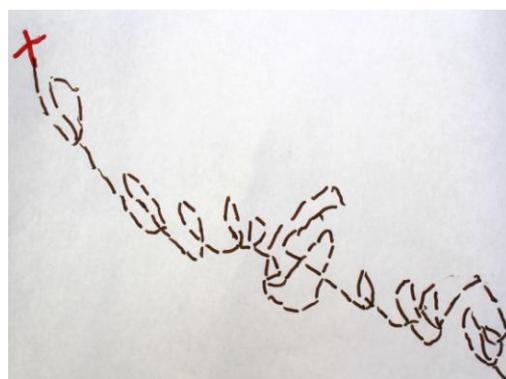
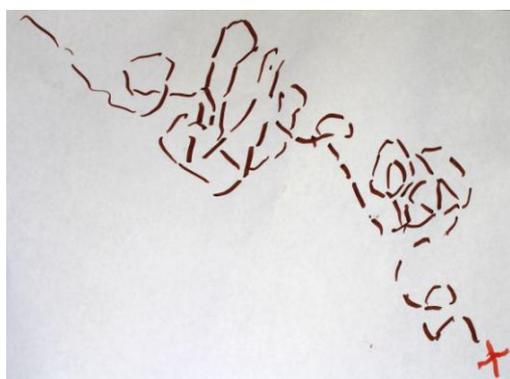
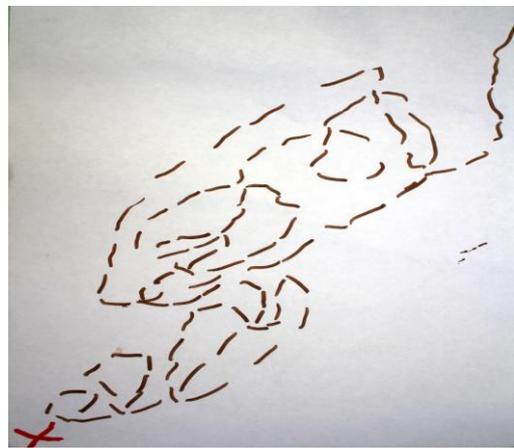
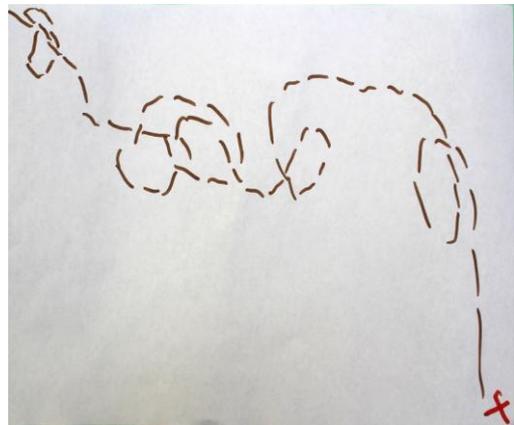
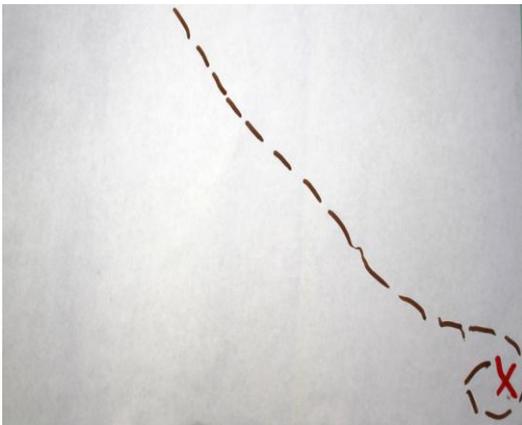
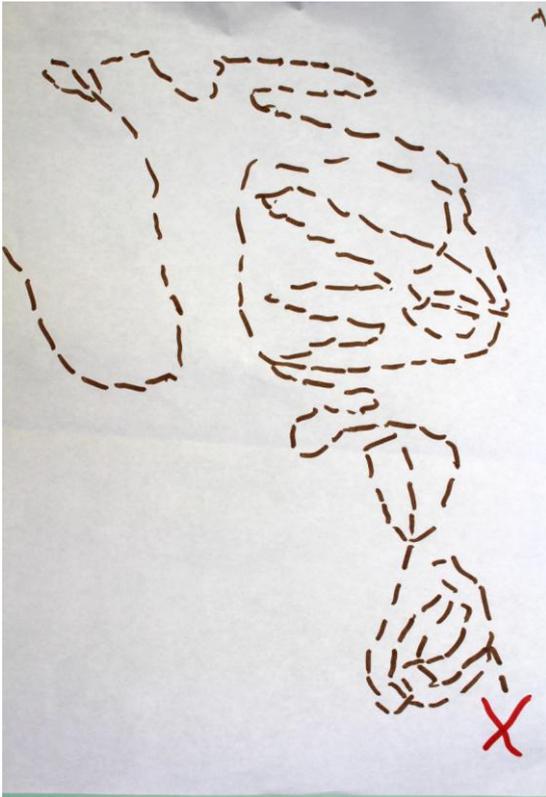


FIGURA105: Mapa gigante de Eric

Dos indícios de Eric encontrei outros mapas e personagens; e, no caderno de Maurício, veja o que descobri - pontos e linhas - muitos caminhos, muitos tesouros, pura poesia visual.





Maurício fez mais de 14 desenhos, todos com caneta hidrocor marrom e vermelha; com diferenças muito sutis nas configurações e nas espessuras dos traços - alguns mais grossos e outros mais finos. A inspiração para a produção, eu perguntei a ele, foi o tema pirata/tesouro que se evidencia fortemente entre as crianças do G6, meninos e meninas. Analiso a produção de enorme potência e de primorosa realização, pois mostra controle e muita habilidade para experienciar os pequenos traços. Se olharmos bem, alguns desenhos, sobretudo os primeiros, dão a sensação de tridimensionalidade: progressão de linhas ascendentes e descendentes. Maurício faz-nos acreditar o quão difícil será o caminho para o aventureiro que tiver seus mapas em mãos - ele não poupa contornos, voltas, reviravoltas, idas e vindas.

Maurício e Eric estão juntos nessa empreitada de construir elementos significativos para brincar de caça ao tesouro. A temática é comum, e eles socializam e interagem com a produção de um e de outro. Cada um evidencia o seu fazer de modo bem particular: o mapa do Eric é gigante e está em processo; ele não tem pressa de terminar e isso diz tudo do seu jeito de ser: calmo, articulado e curioso. Já o de Maurício é intenso e multiplicador, não basta um, é preciso muitos. A linha forte, determinada, é característica de sua pesquisa gráfica, que visualizo com interesse desde os seus dois anos de idade.

Embora a teoria sobre a experiência de Walter Benjamin seja muito ampla, penso na dimensão nostálgica e romântica de sua obra para abordar a construção de objetos e para dar significado a eles como experiência individual e coletiva. O fazer artesanal, devido ao ritmo lento e orgânico, e ao caráter totalizante, permite sedimentação progressiva das diversas experiências, unificando-as. A experiência coletiva, o fazer juntos, o trabalho de tempo compartilhado, opõem-se ao pensamento capitalista de caráter fragmentário, ágil e solitário. Benjamin, firmado em suas crenças marxistas, mostra em sua obra a grande preocupação que tem com a perda da memória e da tradição comum.

Assim, em seus ensaios sobre brinquedos e livros antigos, reconheço pensamentos que coincidem com as práticas do Grão - de incentivar e reconhecer o desejo da criança de querer saber como são feitas as coisas, pois é isso que faz com que estabeleça relação viva com elas. "É natural que ela compreenda muito melhor um objeto produzido por técnicas primitivas do que um outro que se origina de um método industrial complicado" (BENJAMIN, 1984: 93).

O autor afirma ainda que desde o Iluminismo, pedagogos tentam criar objetos (materiais ilustrativos, brinquedos ou livros) supostamente apropriados às crianças, como se elas fossem seres diferentes de nós, adultos, como se esses objetos fossem imprescindíveis para a educação, como se as crianças não pudessem produzir o seu próprio brinquedo.

(...) Pois as crianças têm um particular prazer em visitar oficinas onde se trabalha visivelmente com coisas. Elas se sentem atraídas irresistivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam - na construção de casas, na jardinagem, na carpintaria, na alfaiataria. Nesses detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original. Assim, as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmo no macrocosmo (BENJAMIN, 2012: 256 e57).

De fato, a pedagogia não precisa de grandes instrumentos ou aparatos para despertar a atenção das crianças. “Esse pequeno mundo de coisas”, (BENJAMIN, 1987) repleto dos mais incomparáveis objetos, é que nos sugere o caminho para os interesses delas (Figura 106).



FIGURA 106 - O pequeno mundo das coisas.

(Foto do acervo da escola)

Memória - o encontro da arte com a vida

É possível relacionar objetos produzidos na Mesa com os objetos expostos no MAM (Museu de Arte Moderna), em São Paulo, em 2014, pela artista mineira, Rivane Neuenschwander. Ela coletou objetos produzidos e deixados nas mesas por pessoas que frequentam bares e restaurantes. São objetos divertidos e criativos feitos no momento da espera, do bate-papo entre as bebidas e as refeições. Os materiais são rolhas, papéis, palitos de dente, tampa de refrigerante, tampas de vinho, suportes de cerveja, canudos, caixas de cigarro, guardanapos e assim por diante.

A artista chama a atenção para aquilo que, a mim, parece ser inerente ao homem, adulto ou criança, que é o desejo de exercitar com as próprias mãos suas potencialidades inventivas. Sem dúvida, um modo também de se alegrar, de se comunicar, de relaxar a mente, de passar o tempo e brincar com o outro ou consigo. Quem já não passou por essa experiência?

Quando eu era pequena e saíamos para comer fora de casa, meu pai brincava comigo e meus três irmãos de “resta um”, com palitos de dente; ou, então, estimulava-nos a fazer mini esculturas com miolo de pão. Com os dedos umedecidos, tínhamos também o desafio de “tirar um som” da boca dos copos. A obra de Rivane (Figura 107) resulta para mim a reflexão do quanto a Arte integra a vida cotidiana e está impregnada no homem comum, ou seja, não necessariamente naquele a quem se chama artista.

Brincar não é exclusivo da criança, é próprio do homem e uma das atividades sociais mais significativas. Porém as crianças brincam, continua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias, não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério (SARMENTO, 2002: 15).



FIGURA 107 - Esculturas involuntárias (da exposição Atos da fala).

O diálogo com o Quintal – as grandes construções

*De que vale olhar sem (te) ver
Flor, nuvem, estrelas, mar...
Imaginar é ver mais
Do que a imagem presente
É buscar aquilo que está
Ausente, o que ainda não
está, o que pode ser.*

Cecília Meireles

Entrelaçam-se também aos interesses e às criações da Mesa de Desenho, as grandes construções com materiais não estruturados (conduítes, madeiras, panos, caixas, tonéis, pneus, cordas e outros) e, neste caso, adultos e crianças trabalham juntos e transformam o Quintal num ambiente acolhedor (quase um cenário) para o faz de conta (Figura 108). Configurações surpreendentes surgem e dão espaço à inventividade, ideias e hipóteses mirabolantes que habitam a mente da criança pequena.



FIGURA 108

(Foto do acervo da escola)

O educador que convive diariamente com os pequenos, não deve nunca perder a capacidade de se comover e se interessar pelas narrativas e atitudes infantis, muitas delas sem pé nem cabeça. “Essa viagem ao infinito, que prescinde de organização temporal e espacial, que dá vida aos objetos, que rompe com a realidade, é que abre portas e janelas para a expressividade artística da criança pequena”. (MACHADO, 2010:73)

As relações adulto-criança poderão tornar-se mais flexíveis e generosas na medida em que o adulto abandonar a estética realista, brincar mais, apropriar-se da sua capacidade de criar metáforas, paradoxos, nonsense. Essa atitude enriquece o que é mundo e a cultura compartilhada.

Aceitar o estado onírico da vida da criança é permitir que ele aconteça em qualquer atividade expressiva da primeira infância. A Mesa de Desenho, imbricada no espaço do Quintal, serve como facilitador da fabulação e, sem entraves, dá continuidade a essa capacidade. Gabriel, na aderência da situação vivida, focado na ação de construir seus cavalos, em nenhum momento titubeou em jogá-los no chão e começar a brincar com eles. Segundo Merleau-Ponty (2011) essa aderência das crianças às coisas é o aspecto existencial que a impede de representacionalidades; ela está no mundo de maneira fenomênica e indivisa; ela não o representa, ela o vive.

Para além da Mesa, de forma imaginativa e livre, as crianças envolvem-se em construções com materiais não estruturados ou naturais, deixados ao alcance delas pelo Quintal. São muitos os interesses dos pequenos construtores, que não perdem a chance de coletar, agrupar, carregar, puxar, erguer, furar, dobrar, empilhar, justapor, encaixar, sobrepor, equilibrar.

Toda a investigação engendra desafios de combinar e incorporar materiais e objetos de várias procedências, e lidar diretamente com eles no espaço. Qualquer material que tenha propriedade tridimensional mostra-se adequado para esse tipo de produção. As construções ampliam também a ideia das crianças sobre escultura, que podem ser pequenas e leves (como as feitas por Gabriel, na Mesa de Desenho) ou grandes e pesadas como a do barco pirata (Figura 108).

Ao agirem sobre os materiais, as crianças organizam o mundo a seu modo, o que gera um ambiente de criação. Esses ensaios de arranjos de objetos são chamados por Albano (2012) de “desenho no espaço lúdico”.

Durante as brincadeiras, podemos perceber como a criança dispõe seus brinquedos no espaço, como ela desenha o espaço lúdico (ALBANO, 2012: 16-7).

É desenho a maneira como organiza as pedras e folhas ao redor do castelo de areia, ou como organiza as panelinhas, os pratos, as colheres na brincadeira de casinha. Entendendo por desenho o traço no papel ou em qualquer superfície, mas também como a criança concebe o seu espaço de jogo com os materiais de que dispõe.

Essa noção de desenho do espaço, segundo a autora, será percebida pelo exercício de observação e escuta dos professores durante as brincadeiras livres de seus alunos; e nos vestígios deixados por eles após o brincar. A arrumação de brinquedos e objetos, feita pela criança, conta sobre o projeto e a história dela. (ALBANO, 2012)

Destaco o Tanque de Areia como outro espaço no Quintal que torna visíveis as construções (e desconstruções) e outras ações, como: desenhar e modelar. Em sintonia com a Mesa de Desenho, ele é também um ateliê a céu aberto.

As crianças sozinhas ou incentivadas por adultos fazem comidinhas, bolos, castelos, constroem casas, represam água, fazem rios e encanamentos, comparam, alinham, delimitam espaços e materializam grandes projetos. Exercitam habilidades e aprendem também a revolver, perfurar, virar, preencher, sobrepor, enfiar, rastelar, marcar, esconder, misturar, encharcar, transformar...

No Tanque de Areia, dada à variedade dos materiais ofertados que ajudam nas modelagens e composições, é possível identificar facilmente os rastros dos desenhos espaciais. Há bacias, baldes, panelas, formas, pás, rastelos, peneiras, funis, tubos de PVC e sucatas diversas; e os elementos naturais - água, terra, pedras, gravetos, folhas, sementes e outros. Esse processo é facilitado pela autonomia de acesso e de produção das crianças, mesmo das pequenas, de um e dois anos.

Em vista disso, é recorrente os professores colocarem dentro do Tanque, mesas velhas ou bancos altos, com areia, para que as crianças experienciem as composições e os desenhos, em pé, em outra perspectiva (Figura 109).



FIGURA 109

(Foto do acervo da escola)

A cena das crianças de três anos na construção de um foguete, durante as brincadeiras de Quintal foi registrada com fotos e vídeo por uma professora (a mesma que trabalhava com o céu e as cores) – que, assim como eu, observava o desenrolar dos acontecimentos. A configuração resultante do foguete, objetos organizados em cima de uma grande mesa, seguiu a lógica infantil e a da própria brincadeira (Figuras 110, 111 e 112) – mais um exemplo do “desenho do espaço lúdico”. O adulto, que passasse por ali e não tivesse seguido toda a ação, dificilmente teria compreendido a produção. E, o pior, teria pedido para as crianças arrumarem a bagunça!



FIGURA 110: Busca do material pela escola



FIGURA 111: Elaboração do foguete



FIGURA 112: Conclusão do foguete

Em dias subsequentes ao foguete das crianças de três anos, outros foguetões apareceram em nosso Quintal, feitos pelo mesmo grupo, cujo assunto não se esgotara. Na Figura 113, vemos a construção dos meninos com canos de PVC na areia. Na figura 114, mais um foguete, só que feito em colaboração, professores e crianças, para a continuidade da brincadeira.



FIGURA 113

(Foto do acervo da escola)

Esse movimento construtivo e de interação com os materiais e os ambientes é próprio do fazer da criança, e podemos reconhecer isso também em experiências estéticas contemporâneas presentes em espaços públicos e privados.

Giulio Carlo Argan (1992), um dos maiores historiadores e críticos de arte do mundo, em consonância com Benjamin (2012), afirma que – depois da chamada morte da arte (consumada por um conjunto de técnicas artesanais) – criou-se um vazio cultural, e a experiência estética passou a ser diferente. Abandonam-se as técnicas utilizadas nas obras artísticas, para os indivíduos; e adapta-se à produção de massa. Superado o problema da arte-objeto (quadros, estátuas, palácios, objetos preciosos entre outros), o protagonista da experiência estética passa a ser o ambiente, como espaço em que indivíduos e grupos sociais inserem-se e vivem. Muitos artistas

sentiram a necessidade de deixar de lado objetos artísticos para trabalhar nos ambientes, sobre a paisagem (*Land-art*), com o próprio corpo (*Body-art*) ou por meio de ações (*Happenings*).

O reaproveitamento de objetos do uso cotidiano para fabricar outros ou rearranjar é muito característico da arte contemporânea. A prática, como já foi dito, está nas ruas, nos metrô, nos museus e galerias, enfim, na vida das pessoas; e pode ser inserida também nas práticas escolares pelos adultos, assim como fazem naturalmente as crianças.

A arte "pobre", em sentido amplo, é a que não dispõe de uma técnica própria e não procede a uma seleção de materiais artísticos, mas utiliza matéria da realidade (panos, tubos, pedaços de madeira etc.) ou nem mesmo utiliza material algum, mas toma como tal o ambiente ou até a pessoa física do artista. (ARGAN, 1992: 587)



FIGURA 114: Foaquete construído por adultos e crianças

(Foto do acervo da escola)

É certo que, devido a isso, devemos estar muito mais atentos a esses novos pensamentos e as formas de fazer arte, e para o que as crianças produzem na escola ou o que esperamos delas. É preciso refletir se a escola está aberta para a criança e o professor inventivo, e de que maneira (particular de cada instituição) é possível acolher manifestações dessa ordem. “A estética move-se em águas da transgressão” (HOYUELOS, 2006: 34); há irreverência de quem se ocupa dela – apresenta, portanto, papel subversivo a educação tradicional.

Espaços mutantes – ambientes criativos

Brincar e trabalhar ao ar livre, no espaço externo, é princípio do Grão, e é ele que leva a equipe a pensar e a organizar diariamente o espaço do Quintal e ambientes com especial atenção e carinho. Essa organização visa a criar um lugar amistoso, que propicie movimento, interação e interdependência com os acontecimentos do dia. O projeto organizativo desvela a originalidade e os traços próprios da escola, e dele participa a Mesa de Desenho.

As crianças vivem com desembaraço os espaços - apropriam-se de cada cantinho, correm, brincam, observam, experimentam e participam das transformações dos ambientes. Possuem muita autonomia para circular; em pequenos grupos, servem-se de fantasias, brinquedos, panos e outros objetos, e organizam seus lugares brincantes, com ou sem a ajuda dos professores.

Cada lugar construído, transformado, tem sua intencionalidade, comunica; enfim, está ali para dar vida ao nosso cotidiano. Ao explorar o potencial do ambiente, tornando-o multissensorial, oferecemos numerosas e inquietantes experiências para a criança.

É fundamental criar espaços, transformá-los em lugares (preenchidos pelas relações), subvertê-los e potencializá-los para novos encontros, novas gramáticas corporais e afetivas – um espaço de liberdade e valorização da vida. Um espaço com pouca intervenção é um espaço parado, em que o corpo se acostuma com respostas mecânicas. (*passim* BARBIERI, 2015, em encontro com professores sobre: “Desfrutar” e “Para ver a Paisagem”).

O fato de dispor as coisas, de criar ambientes, dá a possibilidade de pertencer a algum lugar e, a partir daí, pôr-se em relação. Criar um lugar de encontro para habitar, para que o homem se sinta albergado, também em sua temporalidade existencial. (HEIDEGGER, 1984 in HOYUELOS, 2006).

Com vitalidade e muita organização, os espaços podem ser utilizados de várias formas, a depender da hora, do dia e das intenções de crianças e adultos. Por isso, é interessante que muitos ganchos se projetem das paredes para possíveis amarrações (Figura 115). Bancos, cadeiras e mesas também ajudam na divisão dos ambientes, para dar apoio aos materiais e criar nichos.

A criação de ambientes é concebida como um partícipe do projeto pedagógico. "(...) Malaguzzi comenta, nesse sentido, que o ambiente é um educador a mais, que entre outras coisas, não paga seguridade social" (HOYUELOS, 2006: 73). A atenção à dimensão estética é evidenciada nas novas configurações de ambientes, já que a busca do belo também pertence aos processos autônomos do pensamento da criança.



FIGURA 115: Amarrações feitas a partir de ganchos

(Foto do acervo da escola)

O que é compartilhado

Recupero agora o desenho do professor, na Mesa de Desenho (mencionado no início desta dissertação), pois esse aspecto inspirador esteve na minha mira, durante as filmagens, na busca de elucidar como essa ação é absorvida pelas crianças. Vejamos os exemplos que trago para observar e analisar, a partir de uma cena gravada da Mesa de Desenho.

A Figura 116 mostra o desenho feito por uma criança, que originou o tema árvore. A Figura 117 é o desenho da professora que, inspirada pela criança, faz o seu a partir da observação de uma árvore da escola. Em um momento, enquanto desenha diz: *Existem vários jeitos de desenhar uma árvore. Uma delas é olhar para ela...*



FIGURA 116



FIGURA 117

Nesse dia, a Mesa estava repleta de crianças, não menos que doze, e embora os desenhos apresentados tivessem temática única para as crianças maiores (árvore), as de dois e três anos variaram muito os assuntos - em especial, estavam todas muito motivadas a aprender a apontar lápis e a cantar.

As figuras 118, 119, 120 e 121 são árvores desenhadas por crianças (de quatro a sete anos) e foram feitas concomitantemente à da professora, que elaborou a sua aos poucos; uma vez que foi preciso interromper várias vezes o desenho para atender às

diversas solicitações das crianças. Ao olhar para as árvores desenhadas, o que vocês acham, elas se parecem ou são distintas?



FIGURA 118



FIGURA 119



FIGURA 120



FIGURA 121

É certo que houve influência da professora nas crianças maiores pelo interesse que ela demonstrou pela árvore, que, inclusive, desenhou. Porém, senti também bastante entusiasmo de poderem fazer e estar junto à professora e, por esse caminho, mais afetivo, entendendo também como uma forma de estarem juntas, fazendo o mesmo que ela.

O desenho compartilhado não é exclusivo da relação adulto e professor. Em um ano e meio de filmagem verifiquei isso entre as crianças de várias idades, sobretudo entre as maiores e com muita frequência. Na Figura 122, as meninas de seis anos estavam sozinhas (sem a presença de um adulto) e a temática era “as amigas queridas”. Todas que estavam na Mesa, incluídas na conversa, desenhavam o mesmo assunto, embora, como pudemos verificar nas árvores, de forma bem distinta. Vejamos a cena ampliada em que é possível verificar o assunto no desenho das crianças. Notem que uma delas classificou com números as amigas mais próximas.

Depois, por iniciativa delas, o assunto foi compartilhado com o professor (Figura 123), que é também representado no desenho da direita (Figura 122) como o maior - o primeiro da lista.



FIGURA 122: Assunto compartilhado - “As amigas queridas”



FIGURA 123: Compartilhamento com o professor

Podemos constatar a partir desses dois exemplos que a temática única existe no desenho livre, e que ela não tira o vigor, a originalidade do traço de cada criança. Também incluo aqui como exemplo os mapas feitos por Eric e Maurício, citados no capítulo - Construções que têm origem na Mesa de Desenho. O assunto entre eles era compartilhado, porém a forma de fazer, as configurações resultantes eram bem distintas, vocês se lembram?

Talvez aqui possamos refletir o quanto é possível em um trabalho proposto pelo professor em ateliê ou sala seguir em direção à autenticidade, pois como constatamos, as crianças fazem isso naturalmente, com assuntos compartilhados entre elas, em espaços de livre expressão como a Mesa de Desenho ou nas brincadeiras de Quintal. Não é porque o assunto é o mesmo que as produções terão que ser unificadas.

No caso das árvores, identifico um detalhe que penso tê-las aproximado em termos de configuração - todas as crianças fizeram apenas uma árvore, como fez a primeira criança e a professora, o que significa que o modo de fazer também pode ser compartilhado e, de novo, sem perder a singularidade e a marca pessoal.

No capítulo anterior (O diálogo com o Quintal - as grandes construções), os meninos de três anos (dos foguetes), conseguiram compartilhar os dois aspectos citados anteriormente - assunto e modo de fazer - já que as construções eram coletivas. A experiência dos garotos (com alguns conflitos, pois teve muita negociação para os entendimentos) seguiu por quase um ano com características

muito semelhantes a um projeto individual - persistência na ideia, autonomia e com desejos expressos de configurar algo esteticamente agradável para todos os envolvidos. A brincadeira para eles consistia em inventar e construir foguetes, de forma peculiar a esse grupo.

Pela perspectiva sociológica, abarcada por Manuel Jacinto Sarmiento (2002), sociólogo da Infância e diretor da Universidade de Minho, em Portugal, quando falo em desenho ou qualquer outro tipo de produção compartilhada, saio da análise restrita da produção que revela a personalidade singular da criança, por quem é elaborado e constituído, para inscrevê-lo também na produção simbólica de um grupo social - a infância - que possui estatuto diferente na sociedade. O compartilhamento de temas, os modos de fazer e outros, pertencem às culturas da infância. Segundo o autor, a interpretação dos desenhos infantis deve se dar na polissemia das suas formas e cores. Sarmiento propõe uma análise de triplo enquadramento, articulando as várias dimensões:

[...] primeiro, como um acto realizado por um sujeito concreto, para qual são mobilizados saber, vontade, capacidade físico-motora, destreza técnica, emoções e afectos que identificam o sujeito como realidade singular e como produtor cultural único; segundo, no quadro da cultura de inserção que autoriza ou inibe a expressão gráfica da criança, que a exalta ou a recalca, que a instrui, a proíbe ou a liberta, e que o faz através do sistema específico de crenças, das representações e imagens sociais sobre a infância e das instituições que possui; terceiro, como uma expressão geracional específica, distinta da expressão plástica dos adultos, veiculadora de formas e conteúdos expressivos e representacionais que necessitam ser lidos de acordo com uma gramática interpretativa das culturas de infância (SARMENTO 2004 in BORDIN E BUSSOLETTI, 2014: 442-3) .

Voltando ao desenho do professor, entendo que a qualidade da presença da professora acrescentou ideias sobre o que é uma árvore, alargou a experiência e abriu o olhar da criança para algo que não era esperado por ela. O desenho da professora não serviu de modelo; pois o fazer dela foi percebido como um compartilhamento, como fazem as crianças entre si. Compreendo ainda que o ambiente criado pela Mesa é um facilitador, pois as crianças veem o professor nesse espaço de maneira mais despretensiosa, quase como mais um entre elas, já que há poucas exigências em relação à produção.

Albano (2012) aborda essa questão do desenho do adulto, e analisa que ele não será modelo para a criança se a relação entre eles estiver pautada na confiança e no reconhecimento do que é próprio de um e de outro. Portanto é possível que crianças e adultos desenhem juntos e conservem cada qual o seu traço, a própria expressão. "Se na relação com a criança o adulto é o que sabe e julga, então o seu desenho é o certo e à criança só resta copiá-lo" (ALBANO, 2012: 72). A relação, permeada pela dominação do adulto, não estimula a criação e leva à cópia e a uniformização da produção.

Para além da Mesa de Desenho

Para além da Mesa de Desenho, outros lugares da escola (e com a pesquisa isso ficou muito nítido para mim) acolhem as produções das crianças, em especial os desenhos. O que denota que a prática, iniciada nela, reproduz-se em qualquer canto, em qualquer lugar e nos momentos livres de Quintal, dada a autonomia alcançada pelas crianças, que se sentem autorizadas a criar os próprios espaços.

A prática constante, diária da Mesa é uma conquista dentro da rotina, e um ponto que nos permite refletir o quanto isso é relevante para qualidade de produção alcançada pelas crianças do Grão e para o desenvolvimento do projeto estético, para que ele exista e possa ser reconhecido.

As crianças do G6, eu não havia abordado ainda, participam muito pouco da Mesa de Desenho do Quintal. Desde quando comecei a pesquisa, notei que, nos três grupos pesquisados - de 2013, 2014 e 2015, houve tendência a criar "nichos de encontro para desenhar" em várias partes da casa, e principalmente na própria sala. Adoram recolher-se para desenhar juntos, comparam, trocam informações, compartilham assuntos, criam histórias, identificam-se e solidificam as amizades.

Às vezes, misturam-se meninos e meninas; noutras, dividem-se por gênero. Desenhavam em papéis soltos, como acontece na Mesa, ou em cadernos de desenho, que possuem em sala, ou usam coletivamente o quadro branco da sala. Às vezes são permeáveis a pessoas que queiram compartilhar o que fazem; noutras, mostram-se bem resistentes, mudam de lugar e escondem-se.

Numa pilha de desenhos feitos e acumulados para serem guardados, quando chamados para identificá-los são capazes de reconhecer os assuntos, os traços e o jeito de cada amigo expressar-se. Chegam a opinar sobre os desenhos dos colegas que dividem a sala no período oposto ao que estudam, pois são muito, muito observadores.

Na Figura 124, vemos três meninas de seis anos em uma estrutura particular da Mesa de Desenho - feita por elas, com muita autonomia; motivadas, quem sabe, pelo desejo de estarem sozinhas e poderem compartilhar suas produções mais intimamente. A organização se deu na sala das crianças pequenas, no horário do segundo Quintal, quando a "Mesa oficial" normalmente está desmontada. Vejam como elas usaram as esteiras para acomodar os corpos e delimitar o espaço, só delas.



FIGURA 124

Na Figura 125 e 126, outro momento de desenho livre, agora organizado pelos meninos, que usaram o quadro branco da sala para brincar de guerra – cadeiras foram colocadas por eles para o acesso à parte de cima do quadro. Aqui chamo a atenção para o suporte escolhido – na vertical e grande - adequado para o desenho coletivo. Nesses dois casos, diferentemente do que acontece na Mesa, as crianças maiores dificilmente são acompanhadas por adultos; existe a preocupação de saber onde e como estão, são olhadas e cuidadas, mas dadas as várias tarefas que se apontam no Quintal, principalmente no segundo, elas seguem sozinhas.

Abaixo, parte do diálogo dos meninos, que transcrevi do filme feito por mim:

Depois eu faço as pretas (bolinhas e estrelas) e você as azuis. Cada uma é de uma cor...

Quantas eu faço?

Se ele não morrer, caem todas as estrelinhas aqui e faz pum!

Esse é o canto do André e esse é o nosso canto...

Não apaga isso! É uma ponte. Eu vou desativar a ponte.

Vamos, agora, interação!(ou interligação, não sei ao certo).

Quando eu falar misture tudo, a gente coloca a linha aqui...

Agora cata pum pau! Uma bomba!

Eu vou apagar...

Não, não apaga nada, a gente tá fazendo...

Eu vou fazer um monstro.

Tá bom.

Quem me empresta o apagador?

Quem me empresta o mega destruidor? (o apagador)

Olha o que aconteceu aqui!

Sabe o que vou fazer? Eu vou fazer a sala dos animais selvagens. Me ajuda?



FIGURA 125

Unidos pelo assunto, material e espaço, os meninos compartilham e saboreiam os desenhos e a história - é permitido fazer acréscimos em um ou em outro. Há a solicitação de ajuda, propostas de divisão de espaço, apreciação e respeito pelas ideias e configurações que surgem, tudo para dar continuidade à aventura a que se propõem. “O desenho infantil, considerado como uma forma de comunicação, em relação à cultura de pares e às culturas de infância, podem exprimir a interatividade e a comunicação entre as crianças no momento de sua produção em grupos” (BORDIN e BUSSOLETTI, 2014:443).

Na observação desses encontros, aprendo que o desenho feito coletivamente ainda mantém os aspectos peculiares de cada criança. O modo de fazer de cada um não se perde, mantém-se o frescor original; a troca estimula novas aquisições, o que é bastante favorável aos processos criativos e expressivos.



FIGURA: 126

Os desenhos dão suporte à história, e têm movimento, estão em ação, em execução; assim como os corpos também estão, ao transitar de um lado para outro, para cima e para baixo, em pé, agachados, com mãos e braços que se cruzam, que apontam e tocam-se. Observem mais exemplos de suportes que propõem o traçado

em outra perspectiva, que exigem do corpo outra relação com o desenho – parede de azulejo (Figura 127), chão, (Figuras 127 e 128) e lousa (Figura 129).

Esses suportes permitem muita liberdade para o desenho, principalmente o chão ou a parede que têm dimensões gigantes para a criança pequena. Olhem para a Figura 128 e imaginem qual é o limite para as pernas da figura humana, que surge das mãos do garoto.

Ainda que as crianças, ao desenhar em suportes menores, individualizados, interajam e comuniquem entre si, destaco o potencial desses suportes maiores para evidenciar ainda mais esses dois aspectos (interação e comunicação) e também a articulação de ideias e a elaboração de imagens evocativas e referenciais de um modo distinto de um ou vários grupos de crianças.



FIGURA 127

(foto do acervo da escola)



FIGURA 128

(foto do acervo da escola)



FIGURA 129

(foto do acervo da escola)

VI

ARREIMATE

A Mesa dos bebês

No âmbito formativo, nesses três anos de pesquisa, em que me via e me viam observando as crianças, perguntando sobre seus desenhos e outras produções, sobre o que faziam, sempre para lá e para cá com a câmera na mão, recolhendo material, olhando murais, pastas, estantes; surge como reflexo dessa mexida na escola, que não passou despercebida a ninguém - o interesse das professoras dos bebês, das crianças de um ano, de instaurar no dia a dia, por conta própria, a prática da Mesa de Desenho, no Grãozinho - outra unidade, que funciona em uma casa distinta a escola maior - o Grão.

O trabalho de adaptação vivido nessa unidade perdura por um período longo, e há sempre muitos aspectos a serem cuidados, principalmente os de ordem emocional e afetiva. O começo do dia no Grãozinho se faz em meio aos choros de separação, as solicitações de colo, as necessidades de aconchego entre outras coisas; por isso, a Mesa de Desenho, no começo do dia, era contemplada de vez em quando, mas nunca teve a sistemática da outra casa, do Grão. A tentativa de instituí-la diariamente foi audaciosa e começou a acontecer por volta do segundo bimestre de 2015, pela equipe da tarde e, depois, pela da manhã que se sensibilizou com os registros feitos pela equipe da tarde.

Instituída a Mesa para os pequenos, ela toma rumos inesperados, com a preocupação já incorporada das professoras de procurar saber dos interesses, das possibilidades expressivas dos bebês, de como se relacionam com os materiais, com os suportes, com o próprio traço, com o traço do outro, dos gestos, das falas. O modo de conduzir, dando a autonomia necessária para a pesquisa da criança, sem deixar de olhar com apuro para os acontecimentos, já analiso como resultado desta minha investigação da Mesa, que passou a fazer parte de nossas reflexões sobre as artes visuais e a criança pequena.

Preocupadas também em como dar visualidade ao que descobrem e vivem com as crianças, os professores fazem seus próprios registros (escrito, fotográfico ou filmado) com o intuito de compartilhar entre elas, educadoras, e pais. Vejamos algumas fotos selecionadas por mim, tiradas pela equipe da manhã e da tarde do Grãozinho, que dão pistas do olhar do adulto e da escuta dele para o que vem da criança na Mesa.

Na Figura 130, o papel foi fixado à Mesa para ser preenchido por qualquer criança. Algo de interessante existe nessa ação dos professores, que trabalharam muito mais com os suportes coletivos do que com os individuais; será possível perceber isso em todas as fotos apresentadas, porque no exercício autônomo do desenho as crianças de um ano não dão importância aos suportes individuais - elas desenham naquele que está à sua frente e também no do colega, na mesa, no chão, enfim, não é preciso diferenciá-los já que o que importa é o rabisco, o movimento, a energia motora e sensorial.

O rabisco é isento de nomes e significados. "Os rabiscos se parecem; não são, portanto singulares, mas ao mesmo tempo, são a raiz da descoberta/de cada rabiscador/ do traço e das possibilidades entre um papel, um lápis ou caneta e ele" (MACHADO, 2002: 8).

Percebam na Figura 130, o interesse da criança pelo restinho de papel que está embaixo da Mesa, é lá que ela quer desenhar.



FIGURA 130

(foto do acervo da escola)

Com a parede toda disponível (Figura 132), Tomás testa também a madeira que serve de apoio para seus pés (para que não afundem na areia). E desenha com as duas mãos! (Figura 131). Para a criança pequena não há regras; é maravilhoso aprender com elas, e ver como são livres para experimentar. Com a ausência de crianças maiores (no Grãozinho há apenas crianças de um e dois anos), a ideia do suporte coletivo faz muito sentido para a ação da criança.

Na Figura 132, é possível também ver Tomás rabiscado no braço. Na maioria das vezes, o corpo é o próprio suporte para o desenho da criança pequena. Tomás não está sem blusa só porque está calor, mas também porque lhe é permitido desenhar no corpo, pintá-lo, expressar-se por ele.

**FIGURA 131**

(foto do acervo da escola)

**FIGURA 132**

(foto do acervo da escola)

Ao desenhar, a criança brinca com o lápis, a caneta, o giz e o papel; o material vira também brinquedo; e fonte de interação. Nas Figuras 133 e 134, as crianças mostram os seus interesses em investigar os materiais, e são minuciosas e muito atentas a eles - aproximam dos olhos, examinam por todos os lados, colocam na boca, jogam no chão, tiram sons, apertam, esmagam, cheiram...



FIGURA 133

(foto do acervo da escola)



FIGURA 134

(foto do acervo da escola)

Observem os trechos construídos pela professora da tarde para a comunicação aos pais sobre esse processo vivido na Mesa Desenho, sobretudo:

...o intuito é de perceber os interesses do grupo quanto à dinâmica da atividade, o tipo de material e como cada um se permite à investigação dos materiais. ... Desenho com rabiscos explorando com o que se risca e em que suporte se risca; contudo, consideramos que para as crianças pequenas, essa aproximação tem como principais características a exploração e a experimentação. (texto de reunião de pais - professora Sandra Araújo G1 tarde - março 2015).

... quero dar atenção especial ao grafismo que já começa a se evidenciar de forma mais clara a partir de agora. Durante as experiências expressivas e plásticas, algumas manifestações afetivas podem ocorrer no momento em que a criança "trabalha". No caso do desenho, durante o traçado algumas verbalizavam como se criassem algum enredo sobre o que estavam fazendo. Além de se evidenciar o prazer mecânico, ou seja, aquilo que diz respeito ao próprio ato motor de rabiscar, também destaca-se, agora, o prazer visual e imaginativo enquanto as crianças estão no processo de criação de seu desenho. (texto de reunião de pais - professora Sandra Araújo G1 tarde - setembro 2015).

A criança desenha para brincar (Figura 135). O desenho é lúdico, é impulso para a invenção. (ALBANO, 2012)

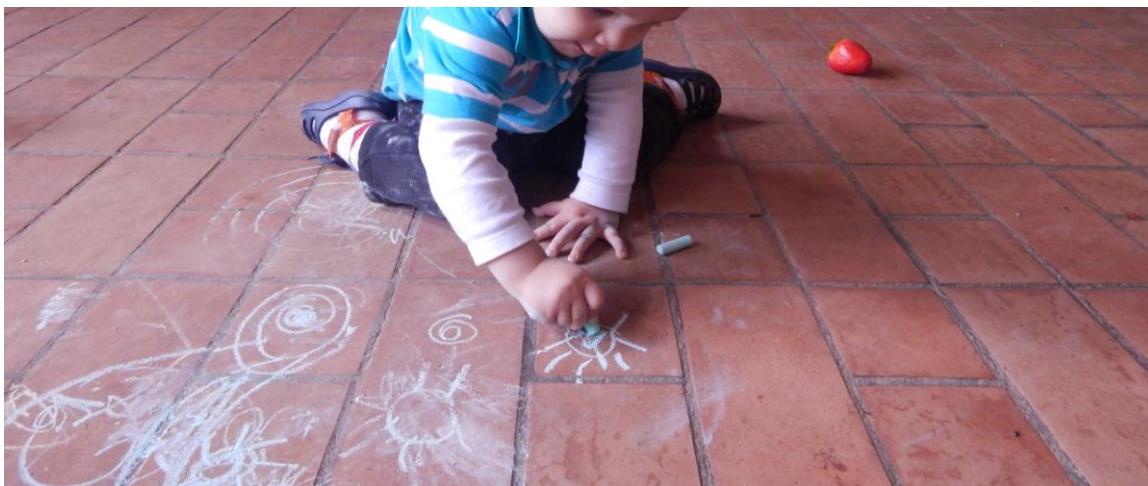


FIGURA 135

(foto do acervo da escola)

Como vimos, a Mesa é uma prática simples e, ao mesmo tempo, produz significados importantes para a expressividade da criança, para os processos autônomos, singulares, inventivos e criativos. A Mesa "abandonada" pelo professor (com o ambiente bem montado e materiais à disposição), ainda trará algo de especial para a criança, pois ela não deixará de produzir; mas não trará nada para o professor. A qualidade da presença dele é que fará a diferença para ambos.

Considerações finais

Ao revisitar os registros compartilhados neste trabalho, percebo que as descobertas que fiz vieram pelo desejo de estar sensível com as crianças e suas produções; só vi o que vi, porque estava na relação com elas. Coloquei-me em busca, observei, fiz escolhas, insisti e dialoguei com alguns autores; nesse processo, aos poucos, ganharam forma e corpo os desejos e os quereres delas em relação as suas produções, e evidenciou-se a singularização de cada uma.

Na ampliação das observações me dei conta das coisas que foram sendo reveladas e, no decorrer do estudo, me perguntei várias vezes como nunca havia percebido esse movimento tão forte da criança em relação a sua marca pessoal, a sua pesquisa estética. A vontade foi debruçar-me e afetar-me ainda mais, entrar completamente no fluxo dessa relação que se criou entre as crianças e mim.

Descobri também no exercício de reflexão e interpretação das produções a riqueza expressiva do traço, das cores, das texturas, dos gestos, da linguagem, do sentido, do percebido, do vivido por cada criança.

Muitos aspectos que o processo de pesquisa engendra não puderam ser totalmente enxergados ou compreendidos, a tempo de serem acolhidos nesta pesquisa. Em compensação, tudo que pude descobrir nele, surpreendeu-me, e pude reatualizar-me. Das águas turvas e pouco límpidas, alguns véus foram tirados e fui profundamente afetada pelas narrativas visuais das crianças, pela seriedade, concentração e disponibilidade que elas têm consigo e o desejo incontestável delas de ir em frente com suas investigações.

No processo de registrar, e na fase posterior de interlocução com as cenas filmadas ou fotografadas, aprendi a perceber aquelas que eram significativas e aquelas que poderiam ser descartadas. Houve o tempo todo, intensa revisão de imagens e pensamentos para conseguir destacar e iluminar para o leitor: os gestos, as expressões, as produções de cada criança. Deixei que as minhas "escolhas fotografassem as cenas ou que as cenas fotografassem as escolhas... Mas que elas pudessem comunicar: o que eu vejo? Como vejo? O que penso sobre o que vejo? Como o que vejo, me toca? O que faço com o que vejo?" (GIANNELLA, 2009: 74).

A pesquisa ensinou-me que é preciso exercitar o olhar, manter o foco e rever as intenções para que o material faça sentido; o processo de quem registra é transformador e modifica o modo de estar nas relações.

As filmagens ampliaram a minha visão e percepção dos acontecimentos e mostraram-se recurso vital para a pesquisa. Pude me confrontar com situações que a memória não fixou no momento da observação e reviver outras. Trouxeram também permanente contato com o material, pois pude acessá-lo e analisá-lo por ângulos antes impensados, durante muito tempo, anos, na realidade.

Aparentemente, as gravações não interferiram na atmosfera de experimentação das crianças, já que estavam acostumadas com minha presença atrás da câmara, na produção mediática de material para as reuniões de formação ou de pais. Em quase todas as gravações, houve diálogo entre nós, pedidos de ajuda, algo para me mostrarem, comentários do que faziam; e, assim por diante. Não senti constrangimento, paralisação ou falta de naturalidade nas situações registradas.

As primeiras gravações com os professores, ao contrário, não foram frutíferas, de modo que coloquei meu foco quase que exclusivamente na ação da criança. Sendo eu, diretora e coordenadora da escola, deixei essa forma de acesso de lado. A colaboração dos professores adveio pelos depoimentos diretos (conversas informais que fazemos com regularidade) ou através de documentos escritos para outros fins, (relatórios e pautas de reunião para pais, síntese para a escola), que não a minha dissertação e que coletei, porque fiquei atenta a essa possibilidade; assim, eles se tornaram também parceiros de campo a compartilhar comigo algumas de suas percepções que apontavam para o projeto estético das crianças.

Na última fase da pesquisa, na coleta dos desenhos, apesar de não ter pistas de como tinham sido produzidos, de não conhecê-los pelos comentários e pelas discussões feitas pelas crianças (gravadas ou ouvidas diretamente), ao agrupá-los foi possível identificar a intenção delas, de várias, não de todas; por esse processo consegui “ver ou escutar” as crianças, embora de um jeito diferente das gravações. Portanto, os desenhos coletados e agrupados mostraram um recurso diferente a ser interpretado, um caminho mais visual, que inclui muita subjetividade de ambas as partes, das crianças e minha.

Nesse processo, senti-me como que “juntando os cacos” de uma peça rara, que, espalhados por toda a escola, sozinhos pelos cantos, não produziam sentido. Reunidos, foi possível dimensionar o valor da peça. Esse método também colaborou para colocar luz no projeto estético de cada criança pesquisada. Fiz uso dele, especialmente no capítulo que intitulei - “Outros projetos estéticos”- projetos que ilustro, sem comentar. Os projetos deixados em aberto (é suposto) provocam os leitores a participar do exercício de criar as próprias interpretações, assim como eu as fiz.

A dispersão dos desenhos produzidos na Mesa, citados em “O destino dos desenhos” é uma realidade que dificultou bastante o acompanhamento dos processos de cada criança pesquisada. Vivenciei isso, quando tentei traçar o pensamento visual delas (ideia que se expressa visualmente), pois não tinha todos em mãos. Esse assunto provoca suspensão e inspira mais olhares e reflexão, já que entendo que está em jogo o movimento natural da criança com a própria produção, que considero importante legitimar.

Foi muito instigante, a partir da investigação, perceber o significado da produção livre para a criança pequena: objeto de pertencimento - *é meu e faço dele o que quiser*; um presente caro, de riqueza anunciada, com valor afetivo; objeto que celebra e impulsiona as relações. O desenho ou objeto criado faz parte da pesquisa do projeto estético e entendo o valor ampliado por essa via também.

Outras dificuldades foram detectadas ao longo da pesquisa - alguns trabalhos da Mesa não tinham identificação, ou seja, precisaram ser descartados, e a falta da data de feitura impossibilitou a percepção cronológica do desenvolvimento de cada criança em relação à própria produção. Percebo nisso certo abandono dos adultos para com a produção livre da criança; espero que a pesquisa possa colaborar para favorecer outra relação da equipe com ela.

Frente à descoberta do projeto estético da criança (qualquer uma), deparei com sentimentos de insegurança e desassossego, e compartilhei essas sensações com alguns professores. Como pudemos ver, as crianças podem ficar muito tempo em uma mesma pesquisa, o que representa, em alguns casos, menos disponibilidade delas para aceitar a diversidade de outras experiências; a repetição de assunto ou modo de fazer, ou ainda a utilização do mesmo tipo de material foram evidenciados em todos os casos analisados. Por exemplo, no caso de Gabriel, que permaneceu mais de um ano na construção dos rolinhos, foi muito difícil para o professor, que o acompanhava, enfrentar isso e, com delicadeza, trazer outras possibilidades expressivas. Na recepção do que é externo ao desejo da criança, percebi diferenças entre uma e outra - Gabriel e Francisco (dos monstros) eram impermeáveis a novas ideias; já Alice e Heitor mostravam-se bem mais flexíveis - conforme conversa com os professores e observação de seus trabalhos de sala.

Com professores atentos às diferenças, os interesses das crianças podem gerar e fortalecer outras práticas em artes visuais - no ateliê ou nos projetos de sala - assim surgiram a construção do Rolinho Gigante e os arabescos, que preencheram as criaturas do G6. Esses dois espaços (ateliê e sala) são importantes, porque fornecem as múltiplas experiências necessárias para a primeira infância; e mesmo que crianças como Gabriel e Francisco não usem ou não façam imediatamente o que foi proposto

pelo grupo ou pelo professor, podem estar sempre imersas e percebem o seu entorno, maneira pela qual se nutrem de outras formas e caminhos expressivos apresentados. Há uma resposta mais adiante - e para isso é preciso saber esperar.

Nós, professores devemos estabelecer uma relação construtiva: cultivar, amparar, observar e ouvir a criança para poder ajudá-la. Num ambiente como a Mesa, mais descontraído na relação adulto/criança, a pesquisa revela o quanto é significativa a presença do adulto, o quanto é importante a qualidade dessa relação para que os processos individuais sejam percebidos e acolhidos.

Nesse fluxo de experiências que tive com a Mesa, percebo que o "alimento" mais importante que ela oferece aos seus pequenos frequentadores é o exercício diário da expressão livre - é a continuidade dentro da continuidade - de um cotidiano que não se faz obrigatório, que é aberto para a escolha. É a possibilidade de poder sempre continuar algo que ainda não se esgotou, que pode ser experimentado muitas vezes e de novo; sem ninguém para dizer que tipo de material, assunto, ou procedimento é preciso usar. Porque também é possível apenas sentar e olhar; apreciar o que fazem os colegas maiores ou menores, intercambiar ideias, soluções, dar risadas e conversar; imaginar e inventar.

O conceito de "ateliê móvel", que a Mesa instaura, de alguma forma, é percebido pelas crianças; e esse procedimento, como vimos, é desdobrado naturalmente por elas na escola toda - na primeira hora do dia e em outros momentos a escola transforma-se em um grande ateliê. Dessa forma, as coisas que fazemos no cotidiano, as brincadeiras, as experiências, as construções dos ambientes e outros, evoluem rapidamente e trazem sentimento de satisfação, peculiar, que acompanha a experiência estética. Isso germina na criança e nos professores em função dos princípios e traços singulares (também) do projeto pedagógico do Grão.

Ao voltar a minha questão original: *A Mesa de Desenho possibilita o aparecimento do projeto estético da criança?* A partir da investigação, penso cada vez mais claramente nela como um ambiente provedor e propulsor do projeto estético da criança. Um ambiente para deixar fluir o gosto e o modo próprio de criar, para despertar a sensibilidade, a liberdade e a expressividade autêntica. De olho nela, temos a possibilidade de conhecer a criança e perceber o que lhe é peculiar. Acolher o que ela quer dizer, incentivar a marca pessoal, reconhecer sua identidade e nunca deixar de lado as relações vividas durante esse processo.

Descubro também nela a abertura para o desenvolvimento da produção compartilhada, em que os assuntos e as formas de fazer de um grupo são evidenciados. Além da riqueza desses dois aspectos (assunto e forma) somam-se ainda o modo como as crianças relacionam-se (entre si e com a produção, que pode

ser coletiva). Tudo impressiona: as trocas, os combinados, como aprendem e ensinam, como agem em grupos heterogêneos e entre iguais. Enfim para nós, educadores, uma oportunidade de conhecer as culturas de infância pelo viés da própria escola, daquilo que a diferencia de outras.

Procurei enfatizar neste trabalho como podemos visualizar o projeto estético da criança pequena; mostrar como cada uma tem a própria história expressiva e empenho para realizar o seu desejo. Usei exclusivamente a produção livre das crianças, sem sombra das aulas programadas dos professores que pudessem apagar os indícios que queria ver. Tentei ressaltar a autenticidade de cada uma, “esse lugar reconhecido pelo ouro que contém, onde o *self* se apresenta alto e brilha” (PRICE, 2010: 2).

A Mesa de Desenho, espaço peculiar ao Grão, com a prática da produção livre já instaurada, serviu como ponto de partida e ela mesma foi estudada e redescoberta em suas potencialidades por mim. A pesquisa aqui apresentada não comporta uma única leitura, porque não há verdades únicas. A cada olhar, os sentidos atualizam-se e espero que ela seja fecunda para múltiplas interpretações. Que ela possa abrir caminhos e proporcionar novas descobertas para quem se interessa pela arte infantil.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 15. ed. São Paulo: Ed.Loyola, 2012.

_____. Agora eu era herói. Texto utilizado em aula, 2015.

ALBANO, Ana Angélica; STRAZZACAPPA HERNÁNDEZ, Márcia M.(organizadoras). **Entrelugares do corpo e da arte**. - Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011.

ANDRADE, Mario. **O Turista Aprendiz**. Estabelecimento de texto, introdução e notas por Telê Porto Ancona Lopes. São Paulo: Duas Cidades, Secretaria de Cultura, Ciências e Tecnologia, 1976.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna** - São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias Internacionais** - São Paulo: Cortez, 2005.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Magia, técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. (revista) 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

_____. **Rua de mão única: obras escolhidas**. Volume 2. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BORDIN, Francine Borges; BUSSOLETTI, Denise. “Desenhos infantis, culturas da infância e a pesquisa em Educação”. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 439-452, jul./dez. 2014.

DAVIS, Madeleine e WALLBRIDGE, David. **Limite e espaço - uma introdução à obra de D.W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 1982.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIONÍSIO, G.H. **O antídoto do mal - crítica de arte e loucura na modernidade brasileira**- Rio de Janeiro : Editora Fiocruz, 2012

EDWARDS, Carolyn, GANDINI Lella, FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

GIANELLA, Ester Malka Broner. 2009. **Uma câmera na mão - a fotografia como fonte de reflexão do cotidiano escolar**. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Dissertação (Mestrado), 2009.

GULLAR, Ferreira. **Relâmpagos - dizer o ver**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

HOLM, Anna Marie. **Baby-art – Os primeiros passos com a arte**. Publicado pelo Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética em El pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Octaedro- Rosa Sensat, 2006.

JIMÉNEZ, Ariel. **Ferreira Gullar conversa com Ariel Jiménez**. São Paulo: Cosac Naify, 2013

LOWENFELD, Viktor e BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **“Fenomenologia do Rabisco”**. Disponível em: www.agachamento.com/?page_id=44. Acesso em: mar. 2012.

_____. **A criança é performer**. Educação & Realidade, 2010.

_____. **Fazer surgir antiestructuras: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte**. Revista e-currículo, São Paulo - V.8 n.1 abril 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 4.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Merleau-Ponty na Sorbonne/** resumo de cursos/ Psicossociologia e Filosofia. Campinas: Papyrus, 1990a.

_____. **Merleau-Ponty na Sorbonne/** resumo de cursos/ Filosofia e linguagem. Campinas: Papyrus, 1990b.

_____. **Psicologia e pedagogia da criança: Curso da Sorbonne 1949-1952**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

MIRÓ, Joan. **A cor de meus sonhos: entrevistas com George Raillard**. 2.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 1990.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 4.ed. Petrópolis: Vozes. 1984.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PRICE, Grahlan. Em direção à autenticidade: encontro com a diferença. In: Cadernos **CEDES** 80. Arte na educação: pesquisas e experiências em diálogo. Campinas: jan.-abr. - 2010.

READ, Herbert. **História da Pintura Moderna**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980

ROCHA, Ana Cristina Rossetto. 2011. **Educação Musical e experiência estética: entre encontros e possibilidades.** Campinas - SP - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Dissertação (Mestrado), 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância: nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 2002 (mimeo).

WINNICOTT, Donald W. **Tudo começa em casa.** 5.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

Bibliografia consultada

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** (Ciências Sociais passo a passo). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

DEHEINZELIN, Monique. **Móviles da Ação: Da Cor à Experiência Estética.** São Paulo: Tese de Doutora da Faculdade de Educação da USP, 2013.

FALK, Judit. **Os três primeiros anos - a experiência de Lóczy.** 2.ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

GANDINI, Lella (org). **O papel do ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emilia.** Porto Alegre: Penso, 2012.

MACHADO, Marina Marcondes. Sobre a descrição fenomenológica. Texto cedido em aula. 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível.** São Paulo:Perspectiva, 2012.

FRAYZE PEREIRA, João A. **Arte, Dor: inquietudes entre estética e psicanálise.** Cotia,SP: Ateliê Editorial, 2005.