PAULO NIN FERREIRA

O espírito das coisas:
um estudo sobre a assemblage infantil

São Paulo
2009

PAULO NIN FERREIRA

O espírito das coisas:
um estudo sobre a assemblage infantil

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo, para
a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Linguagem e Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Marina Célia Moraes
Dias.

São Paulo
2009

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.8 Ferreira, Paulo Nin
F383e O espírito das coisas : um estudo sobre a assemblage infantil /
Paulo Nin Ferreira ; orientação Marina Célio Moraes Dias. São
Paulo : s.n., 2009.

121 p. : il.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área
de Concentração : Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo.

1. Ginzburg, Carlo, 1939- 2. Artes 3. Educação artística
4. Desenvolvimento do brincar 5. Assemblage 6. Infância 7. Educação
infantil I. Dias, Marina Célio Moraes, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Paulo Nin Ferreira
O espírito das coisas:
um estudo sobre a assemblage infantil

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo, para
a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Linguagem e Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Em memória de Dido e Pimpo

Para João Pedro, Dhyana e Francisco

Para Silvia

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Marina Célia Moraes Dias, pela generosidade do acolhimento,
pelo norte firme que representou nas aflições da pesquisa,
pelas contribuições valiosas e confiança no meu percurso e
pela dedicação sensível em todos os momentos do mestrado.

À professora Ana Angélica Albano pela amizade e interlocução ao longo de tantos anos, por
ter aberto generosamente tantas portas e pelas perguntas que
plantaram dúvidas fundadoras.

Ao professor Nílson José Machado por apresentar-me a um espectro teórico tão amplo na sua
disciplina e em especial ao *paradigma indiciário* de Carlo Ginzburg.

À Carolina Villas-Boas, coordenadora da Escola Arraial das Cores, pela amizade e
interlocução de tantos anos, e também pelas indicações de leitura e comentários sobre o texto.

À Michelle Sasson Salama, diretora do Arraial das Cores, pela oportunidade, confiança e
paciência indispensáveis ao desenvolvimento das Oficinas de Construção.

À Gita Guinsburg, diretora do Colégio I.L.Peretz, por apostar no trabalho de arte da escola.

À Gabriela Di Napoli Monteiro professora da Escola Arraial das Cores, pelo registro das falas
das crianças.

Agradeço à Sirlene Gianotti, Aline Shiohara, Rosvita Kolb e Simone Cintra, amigas da pós-
graduação, por compartilhar as reflexões e ansiedades do percurso.

Ao amigo Cláudio Ribeiro Barros, pelo livro de Rhoda Kellogg.

À amiga Ligia Coelho, por escanear imagens.

À Emilia Marcatti, pelo apoio indispensável.

À minha filha, Dhyana Carvalho Nin Ferreira, pela sua colaboração na revisão final do
trabalho.

Aos funcionários da Escola Arraial das Cores pelo suporte essencial no cotidiano.

Às crianças das Oficinas de Construção por partilhar a alegria e a vitalidade da sua
imaginação e a seus pais pela confiança no trabalho.

*“Remexo com um pedacinho de arame nas
minhas memórias fósseis.*

*Tem por lá um menino a brincar no terreiro:
entre conchas, osso de arara, pedaços de pote,
sabugos, asas de caçarolas etc.”*

Manoel de Barros

*(sobre a criança) “Mal entra ela na vida, e já é caçador.
Caça os espíritos cujo rastro fareja nas coisas.”*

Walter Benjamin

“A natureza para a qual você está olhando é a sua natureza.”

Joseph Campbell

“E a alma aproveita para ser a matéria e viver.”

Carlinhos Brown, Marisa Monte e Arnaldo Antunes

“Você quer um desejo?”

Clara, seis anos

“A assemblage é diferente da escultura. Não é uma agressão às coisas. É um acordo com as coisas. Na assemblage ou objeto encontrado você é atraído por um detalhe ou algo que lhe agrada e você adapta, acrescenta, recorta, junta. É realmente um trabalho de amor.”

Louise Bourgeois

RESUMO

FERREIRA, Paulo Nin. **O espírito das coisas: um estudo sobre a assemblage infantil**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

Esta dissertação estuda a assemblage infantil, através do seu processo de criação e recriação durante a atividade de construção, procurando entender seu significado enquanto experiência lúdica e linguagem expressiva que produz conhecimento. Parte da hipótese que entender a relação entre a percepção e a expressão envolvida nessa atividade é crucial para a compreensão do processo de aprendizagem da linguagem visual pela criança. Partindo das concepções teóricas de Rhoda Kellogg sobre o desenho infantil, Jean Piaget e D.W. Winnicott sobre o brincar da criança, Walter Benjamin e Gaston Bachelard sobre narrativas e imaginação na infância e o Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg, essa dissertação reflete sobre a natureza da criação artística na infância. A pesquisa foi desenvolvida com quatro grupos de crianças, entre 4 e 7 anos, em Oficinas de Construção em escolas da cidade de São Paulo, durante 2007 e 2008, ancoradas em 15 anos de experiência de trabalho, na forma de pesquisa-ação. Os resultados indicam que a assemblage é uma linguagem expressiva muito significativa para a infância, tornando possível o desenvolvimento de ricas narrativas que equilibram o conhecimento subjetivo e o objetivo de maneira harmônica e profunda, e que amplia a experiência social e cultural da criança. Também aponta que o Paradigma Indiciário de Ginzburg tem gênese na infância e que é possível identificar as suas características na atividade lúdica e expressiva de construção de assemblages. As assemblages infantis são produto de narrativas lúdicas construídas sobre indícios materiais e imateriais que refletem as conexões entre percepção, expressão, imaginação, memória e elementos inconscientes.

PALAVRAS-CHAVE: assemblage infantil, atividade de construção, brincar, Paradigma Indiciário, educação infantil, arte-educação, arte.

ABSTRACT

FERREIRA, Paulo Nin. **The spirit of things: a study on children assemblage**. Master Dissertation – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

This dissertation studies children assemblages through their process of creation and recreation during constructive activities, seeking for understanding their meaning as a playful and expressive language that produces knowledge. Our hypothesis is that the comprehension of the relation between perception and expression, involved in this activity, is crucial to the understanding of children's learning process of visual language. Drawing from the theoretical conceptions of Rhoda Kellogg about children's drawing, Jean Piaget and D.W. Winnicott on children play, Walter Benjamin and Gaston Bachelard on narratives and imagination in childhood and Carlo Ginzburg's Evidential Paradigm, this dissertation reflects upon the nature of artistic creation in childhood. This research was conducted with two groups of children aged 4 to 7 in assemblage construction classes in São Paulo schools, during 2007 and 2008, embedded in 15 years of previous experience, in the format of research in action. We have found that assemblage is a very powerful, meaningful and expressive language for children, enabling them to develop rich narratives that balance subjective and objective knowledge in a harmonic and profound way, and enlarges their social and cultural encounters. It also indicates that Ginzburg Evidential Paradigm has a genesis in childhood and that it is possible to identify its features in playful and expressive activities of assemblage. Children assemblages are the product of playful narratives constructed upon material and imaterial evidence, thus reflecting connections among perception, expression, imagination, memory and unconscious elements.

Key-words: children assemblage, construction activity, Children Play, Evidence Paradigm, childhood education, art-education, art.

SUMÁRIO

1 MEMORIAL.....	12
1.2 IMAGENS: MEUS OBJETOS DE AFETO E O AFETO PELOS OBJETOS.....	12
1.3 VIDA ESCOLAR: RELAÇÕES SOCIAIS AMPLIADAS PELO FAZER ARTÍSTICO.....	18
1.4 VIDA PROFISSIONAL: O CAMINHO DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA À REFLEXÃO.....	19
2 INTRODUÇÃO.....	27
2.1 AS OFICINAS DE CONSTRUÇÃO COMO CAMPO DE PESQUISA.....	30
3 A ATIVIDADE DE CONSTRUÇÃO NA INFÂNCIA.....	33
3.1 O JOGO DE CONSTRUÇÃO.....	34
3.1.1 O jogo de construção e o símbolo.....	35
3.1.2 O jogo de construção e a regra.....	38
3.1.3 Episódio 1.....	41
3.1.4 Episódio 2.....	45
3.2 O BRINCAR E O MUNDO MATERIAL.....	47
3.2.1 Episódio 3.....	48
4 ASSEMBLAGE, ARTE E EDUCAÇÃO.....	54
4.1 ASSEMBLAGE.....	54
4.2 REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA: DESENHO, COLAGEM E ASSEMBLAGE.....	57
4.3 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA OFICINA: ORGANIZAÇÃO, AÇÃO E OBSERVAÇÃO.....	62
4.3.1 Uma história de interação adulto-criança na construção de assemblages: caixinhas de materiais.....	65
4.3.2 Episódio 4.....	69
5 PARADIGMA INDICIÁRIO E ASSEMBLAGE INFANTIL.....	71
5.1 PARADIGMA INDICIÁRIO E A EXPERIÊNCIA.....	73
5.1.1 Atividade de construção e o significado da experiência.....	76
5.2 PARADIGMA INDICIÁRIO E INTUIÇÃO.....	78
5.2.1 Percepção visual e intuição.....	79
5.2.2 Conhecimento tácito e intuição.....	80
5.2.3 Assemblage infantil e intuição.....	81
6 CONHECIMENTO INDICIÁRIO E A NARRATIVA.....	83
6.1 ASSEMBLAGE INFANTIL E NARRATIVA.....	85
6.1.1 Episódio 5.....	89
6.1.2 Episódios 6 e 7.....	90
6.2 MEMÓRIA , IMAGINAÇÃO E PERCEPÇÃO.....	96
6.2.1 Episódio 8.....	101
6.3 QUARTOS E CASAS.....	103
6.3.1 Episódio 9.....	109
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	116
ANEXOS.....	121

1 MEMORIAL

“Alguém só se torna marceneiro
tornando-se sensível aos signos da madeira...”

Gilles Deleuze

Descrevo neste texto a origem das minhas motivações pessoais, do interesse pela arte, do trabalho que há anos desenvolvo como educador na Oficina de Construção, raízes desta dissertação de mestrado.

Dois pensamentos antagônicos me acometem ao olhar para o percurso que me trouxe até esta pesquisa: Por um lado parece-me que escolhi o meu próprio caminho, que fiz opções pelo o que eu gostava de fazer e, por outro lado, tenho a percepção de que tomei o único caminho possível diante das circunstâncias que se apresentavam diante de mim.

Como minha ação profissional está vinculada a uma proposta de arte para a infância, penso encontrar na minha própria alguns elementos importantes para esta reflexão. O educador que olha para sua infância, caça imagens, identifica latências e procura indícios no seu percurso para entender os significados das suas perguntas.

1.2 IMAGENS: MEUS OBJETOS DE AFETO E O AFETO PELOS OBJETOS

As imagens que acho importante registrar são de quando eu tinha entre 3 e 6 anos e se referem ao brincar. Oitavo filho de nove irmãos, tive sempre muitas crianças por perto nas brincadeiras no quintal de casa, Rio de Janeiro da década de 1950: irmãos, primos e amigos da rua. Apesar desta circunstância, ou por causa dela, há lembranças significativas de quando

eu brincava sozinho, fato importante para brincadeiras de construção que desenvolvi mais tarde, por volta dos sete anos.

Uma das atividades que me dava mais prazer, acontecia no canteiro de terra, ao lado do portão de entrada da casa: adorava modelar rampas e estradas para caminhões e carrinhos. Com os irmãos e os amigos da rua gostava dos jogos de “bola ou bulica” com as bolinhas de “gude”.

Quando eu tinha sete anos minha família mudou-se para uma casa muito grande, num bairro mais afastado, que coincidiu com a minha entrada na escola. Desta época, me lembro de um canteiro de areia com restos da obra de construção da casa, e da oficina que meu pai montara para construir miniaturas de trem, sua grande paixão. Nesta casa eram muitos os atrativos para as crianças que tinham muito tempo para brincar: o jogo de futebol todo o final de tarde, aprender a andar de bicicleta e o esconde-esconde com os primos nos finais de semana.

De todas as possibilidades de um ambiente bastante privilegiado, algumas brincadeiras começaram a ficar mais importante que outras, certos interesses começaram a aparecer. A habilidade de construção do meu pai me encantava, assim como a todos em casa. Suas miniaturas eram vistas com orgulho e mostradas às visitas sempre com algum alarde. Fascinava-me aquele pequeno mundo que era para mim uma intrigante novidade. Comecei a acompanhar meu pai em todos os momentos em que ele se recolhia, para trabalhar no seu hobby. Virei papagaio de pirata. Chamou-me a atenção, entre tantos objetos, uma pequena estação de trem ainda em construção. Segundo meu pai ela havia sido feita pelo meu irmão mais velho, Raul que agora estava sempre muito ocupado com os estudos para a faculdade. Construir, então, não era uma habilidade só do pai, mas também dos filhos?

O interessante também era ver os trens reais. Em diversas ocasiões fazíamos passeios de fim de semana visitando pátios de manobras e estações de trens no Rio de Janeiro e cidades próximas.

Havia, na bancada de trabalho de meu pai, duas gavetas com um sem número de pequenas ferramentas e miudezas que exerciam em mim uma enorme atração e curiosidade. Da mesma forma, em que atraía a minha atenção o quarto de despejos que ficava nos fundos da casa, em geral trancado e não permitido às crianças. Lá foi o lugar de incursões exploratórias da pré-adolescência; abrir caixas e portas de armários, revirar tranqueiras empoeiradas, descobrir velharias e objetos inusitados e, depois, fazer muitas perguntas: o que é isso? O que é aquilo? As respostas eram escassas para o tamanho da curiosidade. Mas ainda era possível imaginar usos e funções de partes de um mundo passado que não vivi, de uma história, da vida da família, antes da minha chegada. Minha imaginação tentava preencher estes vazios que não podiam ser compreendidos, mas que podiam ser intuídos no aspecto surrado dos objetos: a mesa de madeira escura, de pés em espiral, com o tampo gasto já sem o vidro de outrora, de quem seria? Uma pequena máquina a vapor desmontada e inoperante, para que serviria? Uma caixa com estranhas ferramentas, para que serve esta peça retorcida? Os pés da mesa viravam estradas para meus pequenos carrinhos de ferro; a máquina a vapor, transformava-se na fábrica onde trabalhava o motorista; a ferramenta transformava-se num túnel ou numa ponte. As figuras em miniatura das maquetes do meu pai, bem guardadas e proibidas para menores, por força da fantasia, habitavam aqueles objetos empoeirados como uma imensa e misteriosa metrópole.

Alguns anos depois de me mudar para esta casa, deixei o turno da tarde na escola, e passei a estudar pela manhã, enquanto todos os meus oito irmãos estudavam à tarde. Eu tinha as tardes livres no tempo e na companhia. Aproveitei o máximo desta situação. Fucei armários dos mais velhos, à cata das coleções de selos, de moedas, de botons, de alfinetes de

lapela, de escudos, de flâmulas. Estas explorações me renderam alguns cascudos e bofetões por que nenhum crime é perfeito. Do quarto de despejo retirei dois enormes, desbotados e empoeirados tapetes de algodão. Com eles, montei, sobre a velha mesa de ping-pong, um imenso cenário topográfico para minhas figuras do Forte Apache. Cavernas eram esconderijos; os abismos, as armadilhas; na montanha enterro tesouros. Estes tapetes passaram a abrigar batalhas, tomadas de assalto, raptos e conquistas. Não sei quanto tempo realmente desenvolvi esta brincadeira, mas a sensação é de que foram alguns anos. Eu passava tardes completamente absorto neste cenário.

Por idéia de minha mãe pedi insistentemente ao meu pai para fazer uma casa do tipo “Daniel Boone”. Foi a primeira vez em que eu vi meu pai trabalhar com as ferramentas “grandes” de marcenaria. Em pouco tempo alguns retalhos de madeira viraram uma casa para os meus bonecos. Fiquei pasmo de vê-lo com as ferramentas, e com que desenvoltura ele trabalhava com elas! O que era aquilo? Mágica? Penso estar aqui, no meu primeiro contato com o fazer vivo da arte, uma experiência fundamental de muitos significados simbólicos. Dela, eu levei para toda a vida, um desejo de realização na arte, que está presente no meu trabalho das Oficinas de Construção, foco da atual pesquisa.

A arte esteve presente na minha infância também de outras maneiras: meus pais tinham em casa objetos de arte, quadros, esculturas sobre os quais os adultos conversavam. Na estante da sala havia uma coleção de livros de arte e no escritório do meu pai uma coleção de discos de música clássica. Livros e discos também eram alvos da minha curiosidade nas minhas tardes sem irmãos para brincar e jogar bola. Preocupada com a minha solidão numa família tão grande, minha mãe me sugeria coisas para fazer. Certa vez lembrou-se de um violão de uma de minhas irmãs mais velhas, que estava no fundo de um armário, e ensinou-me a única música que sabia tocar. (mais tarde tocar violão foi a minha principal atividade).

Naquela época, entre as “descobertas” que fiz nas gavetas, estava uma câmera fotográfica. Eu e meus irmãos adorávamos ver as fotos da família. Trazíamos para o tapete da sala duas grandes caixas cheias de imagens. Começávamos então a perguntar: quem é este? Quem bateu esta foto? E ali do lado estava a câmera. Um pouco depois comecei um relacionamento mais próximo com o irmão de meu pai, Tio Augusto, que foi bastante significativo. Este tio, que não tinha filhos, além de químico e pesquisador do Instituto Oswaldo Cruz, em Manguinhos, tinha vários hobbies: aquarismo, eletrônica, uma coleção de pássaros e fotografia.

Tio Pimpo, como o chamávamos pelo apelido de sua infância, tinha trabalhado profissionalmente com fotografia em uma certa época de sua vida. E, como se comentava em família, era um tipo de “cientista maluco”, uma espécie de “professor Pardal”, cheio de idéias e habilidades. Nas conversas de almoço aos domingos, nas quais se reunia a família, ao ouvir sobre o meu interesse pela câmera fotográfica, tio Pimpo fez-me um convite: ensinar-me a revelar fotografias em sua casa.

Este relacionamento durou bem uns dois anos. Aos sábados eu ia à sua casa e passávamos as tardes fotografando, revelando. A cada dia víamos uma técnica diferente, uma saída para fotografar ou um passeio às lojas especializadas do centro da cidade, para ver equipamentos e comprar filmes. E os hobbies se misturavam: íamos à floresta do morro do Sumaré fotografar pássaros; testávamos a célula fotoelétrica que dispararia a máquina na passagem do pássaro num estúdio, improvisado em casa; preparávamos a química fotográfica pesando os componentes numa balança de precisão; nos fechávamos num banheiro, improvisado de câmera escura, com uma luz vermelha para ampliar as fotos em papel; visitávamos seus amigos fotógrafos e exposições do clube de fotografia, ou passávamos a tarde consertando o circuito eletrônico de um fotômetro, feito por ele mesmo. Ele ia me

mostrando as técnicas na medida em que íamos fazendo as fotos e resolvendo os problemas no momento em que estes iam aparecendo.

Como eu insistia em aprender a revelar slides ele ensinou-me a fazer diapositivos em preto e branco a partir de um filme comum. Quando meu tio queria me dar exemplos, ele abria um armário e retirava dali pastas e pastas com suas fotos feitas com as mais variadas técnicas: viragem a sépia, foto com emulsão de goma arábica, transparências em vidro metalizadas, e muitas histórias.

Tio Pimpo falava da infância dele e de meu pai — o Dido — em Petrópolis e seus interesses da adolescência: o laboratório de química do fundo de quintal e os perigosos “experimentos” com a pólvora que, certa vez, o deixaram sem as sobrancelhas.

Com estes estímulos comecei a fotografar por conta própria. Saía à rua, no meu bairro, com a câmera e timidamente começava a arriscar alguma coisa. Deste movimento, veio à necessidade de revelar em casa. Para isto eu precisava ter um laboratório fotográfico. Obtive emprestado algumas peças usadas para revelar filmes, mas para ampliar era necessário ter o ampliador. Como o equipamento era muito caro, meu tio se propôs a construí-lo comigo na sua casa. Num dos quartos funcionava a sua oficina e, as tardes de sábado, agora eram ocupadas nesta tarefa. Algumas partes da máquina foram adaptadas de sucata de instrumentos óticos retirados dos depósitos de manguinhos. Uma das peças, um parafuso de passo largo, foi necessário encomendar de um amigo que possuía um torno mecânico. Vi uma marmita virar o suporte da lente condensadora e uma velha máquina fotográfica “emprestar” seu fole para o foco da objetiva. Se, com meu pai, eu ainda pequeno, ficava apenas observando, agora com meu tio eu tinha que ajudar. Segurar uma peça aqui, serrar outra ali, usar a furadeira elétrica, limar as rebarbas do alumínio, apertar parafusos e não esquecer as arruelas de pressão do outro lado. Aos poucos a obra foi tomando forma e o projeto se concluiu. Minha mãe costurou

uma cortina preta para a porta de um quarto, sem uso, no quintal de casa. Escureci a janela e pronto, tinha agora um laboratório.

Estas vivências da adolescência foram marcantes para mim e nutriram minha imaginação com grande riqueza de imagens. Os desejos de realização na arte, até então latentes, ganhavam, desta maneira, uma força real e concreta. Das experiências destes anos com Tio Pimpo, mais que aprender fotografia, aprendi uma “metodologia de ensino”, que eu desenvolveria anos mais tarde, com meus alunos nas Oficinas de Construção. Aprendi que eu deveria estar atento aos desejos de meus alunos; fazer o trabalho junto com eles, mas não fazê-lo por eles; apontar os problemas que surgiam da própria atividade e tomá-los como desafios; trazer informações técnicas relevantes no momento certo sem colocar a resposta antes de ouvir a pergunta; mostrar também a minha paixão pelo trabalho e sempre brincar o esforço da criança e o resultado alcançado por ela.

1.3 VIDA ESCOLAR: RELAÇÕES SOCIAIS AMPLIADAS PELO FAZER ARTÍSTICO

O sentimento ambíguo que tenho em relação à minha vida escolar, exerce influência sobre a minha maneira de atuar hoje como professor. Igualmente a muitas pessoas passei por situações boas e más, encontrei bons e maus professores. Registro apenas aquelas vivências que me ajudam a esclarecer alguns aspectos importantes da atual pesquisa.

Tive minhas primeiras aulas curriculares de arte no Instituto Souza Leão. A professora, Nega Scarambone, trazia alguns desafios e perguntas, procurando provocar alguma reflexão sobre o fazer artístico. Suas propostas de trabalho eram muito instigantes e me proporcionaram um grande envolvimento. A acolhida que tive desta professora foi fundamental para que eu encontrasse, na escola, um lugar que pudesse me sentir valorizado e

integrado do ponto de vista das relações sociais. Eu havia descoberto algo de muito bom para se fazer na escola.

No 2º grau o interesse pela música foi muito grande, o que me levou a ingressar no curso de bacharelado em música da Escola de Música da UFRJ. Apesar da E.M. oferecer o curso de licenciatura, ainda não estava em mim a vontade de ensinar. Apesar de já ter alguns alunos de violão eu optava pela prática do fazer artístico do adulto e precisava dela naquele momento.

1.4 VIDA PROFISSIONAL: O CAMINHO DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA À REFLEXÃO

Sem concluir o curso universitário mudei-me para São Paulo onde senti muita dificuldade para entrar no meio musical e conseguir trabalho. Como alternativa procurei algumas escolas para dar aulas de violão. A atividade secundária e alternativa foi se tornando, com o passar do tempo, a atividade principal. Também por necessidade, além dos adultos, passei a ter adolescentes iniciantes como alunos. Depois de algum tempo entrei para a Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo, a EMIA, como professor de música. Pela primeira vez eu teria crianças a partir de 7 anos de idade como alunos.

No início a nova função trazia muitas dúvidas para um professor que não vinha da pedagogia nem da licenciatura. Eu fazia muitas perguntas e a diretora da escola, Ana Angélica Albano, a Nana, me convidava a assistir apresentações de outros grupos ou assistir às aulas de outros professores. Logo percebi que o interessante na escola estava no encontro de artistas de diversas áreas, músicos, artistas plásticos, atores, dançarinos unidos num projeto que girava em torno da palavra expressão. O que se pensava ali levava em conta uma maneira da criança aprender. Eu não tinha uma idéia precisa do que exatamente significava isto, mas intuía que algo importante acontecia. As crianças estavam felizes e muitos professores também.

Certa vez comentei com a diretora sobre a dificuldade que eu estava tendo, com um determinado grupo de crianças, que não conseguiam se concentrar nas atividades de música que propunha. Nesta conversa ela fez uma sugestão que tinha o sentido de proporcionar ao grupo uma atividade lúdica, para que depois eu pudesse retornar ao trabalho de música:

— Por que você não leva estas crianças para o parque de areia para construir como você fazia quando era criança?

Construção na aula de música? Inicialmente, achei a sugestão um tanto inusitada, mas que talvez fizesse algum sentido, e fui em frente. Como eu construía com objetos na infância, resolvi recolher sucata na própria escola para levar para o parque. Isto foi se revelando muito mais divertido para mim do que os exercícios de música que eu propunha!

As coisas não pareciam “sorrir” para o meu lado músico. Numa aula de violão certo dia, um aluno que era sempre muito quieto sentou-se na minha frente para passar a lição da aula anterior. Para descontraí-lo perguntei sobre o que ele gostava de fazer ou de brincar. Timidamente a princípio ele falou das pipas que fazia e soltava. Passamos a aula inteira conversando sobre pipas, os detalhes de construção, linhas e rabiolas. Os olhos do menino brilhavam, e provavelmente, os meus também. Pela primeira vez, eu me encontrava numa escola na qual eu me sentia adaptado e, nela, resgatava minhas atividades prediletas da infância e da adolescência ou as que eu gostaria de ter tido. Sentia-me meio professor, meio aluno.

Comecei a marcar aulas fora dos meus horários, aos sábados, para construir com as crianças. Logo a “oficina de pipas” já ocupava o espaço físico na escola. Fiquei “espaçoso”, conforme uma funcionária se queixava.

Assim, o meu primeiro contato com a educação da infância foi através do lúdico, não através da reflexão. Esta, veio aos poucos, para dar conta de explicar a totalidade do que eu

via e sentia, como uma necessidade de fundamentar a prática e dar um significado ao que eu fazia.

Naquela época, o artista plástico e professor Evandro Carlos Jardim, convidado pela Nana para um encontro com professores, contou algumas de suas experiências. Elas significaram um ponto de partida para perguntas que se instalaram em mim, por muito tempo. Segundo Evandro, havia nas linguagens da arte uma verdade no seu labor artesanal que não eram casuais nem arbitrárias.

Outra afirmação sua também me mobilizou especialmente naquela ocasião. Evandro disse que o verdadeiro artista tinha que ser absolutamente especializado na sua modalidade de escolha para poder aprofundar sua expressão pessoal e seu conhecimento naquela linguagem específica. Acrescentou ainda que, entre seus alunos, aqueles que tinham tido uma formação em escola técnica, costumavam compreender melhor o processo da gravura, por que tinham um contato vivo com um fazer mais técnico. A estas observações Evandro juntou a afirmação, em encontro realizado em outra ocasião na EMIA de Santo André, de que o verdadeiro aprendizado nas artes visuais deveria partir da observação naturalista instalada pelos artistas renascentistas.

Na minha cabeça essas coisas pareciam não caber. Alguma coisa que eu não entendia me causava incômodo e desconforto. Todas as proposições do Evandro-professor pareciam se encaixar melhor no ensino de arte acadêmica e tradicional, em aparente contradição com o Evandro-artista, um dos maiores gravadores modernos brasileiros. Eu defendia uma expressão mais própria e pessoal por que sabia seu valor nos processos lúdicos que se instalavam nas aulas da EMIA e, como parte dela, a liberdade com os materiais era quase um pressuposto. Subverter o uso clássico dos materiais era algo que eu via acontecer na arte contemporânea, por exemplo, e por que o ensino de arte deveria ficar restrito a uma maneira secular de usá-los? Restringir o ensino às técnicas clássicas da arte me parecia um contra-

senso. De outro lado a idéia de especialização batia de frente com o momento plural de ebulição que eu vivia, saindo da música para as artes plásticas. Demorei um certo tempo para ver como eu estava enganado.

A partir da experiência da EMIA de São Paulo eu me sentia escolhido pelo trabalho de educação e da arte e as experiências que se seguiram foram um aprofundamento do que foi plantado ali. Naquele momento algo se punha em movimento e eu precisava fazer fluir.

Na EMIA vi muitas experiências relevantes de outros professores que me chamaram a atenção. Nesta época também circularam pela escola vários artistas em palestras para os professores, visitas, ou como participantes de projetos específicos. Para resumir, e colocar apenas aquelas que tem uma relação com as atividades que desenvolvi mais tarde com as Oficinas de Construção, cito a oficina de construção de brinquedos da Marina Marcondes Machado com crianças de 5 e 6 anos de idade, e o trabalho de assemblage do Rui Siqueira, cujo ateliê frequentei também como aluno. Dois livros me acompanham desde então: **O espaço do desenho na criança: a educação do educador**, (MOREIRA, 1984) e **Brinquedos & engenhocas: atividades lúdicas com sucata**, (WEISS, 1988).

Meus interesses pelas pipas suscitaram um convite para assumir turmas de marcenaria para crianças do Ateliê Tempo & Espaço, no bairro de Pinheiros. Isto era um grande desafio por que eu não tinha experiência nenhuma com a função. Além de poder aprender a trabalhar com a madeira eu deveria aprender sobre quais seriam as possibilidades da faixa etária dos 7 anos com a construção. Eu passava grande parte do meu tempo livre nas oficinas da escola fazendo trabalhos de marcenaria por conta própria.

Pouco tempo depois, ainda como ressonância das discussões que se seguiram à palestra do professor Evandro, resolvi aprofundar meus conhecimentos na marcenaria procurando o curso técnico do SENAI, tanto para satisfazer um desejo que surgira da minha

atividade no Tempo & Espaço, como para verificar se eu poderia avançar na reflexão sobre o fazer artístico e o ensino de arte.

Conheci as técnicas clássicas de marcenaria e também o ensino tradicional do ofício. O curso foi de grande utilidade na minha formação de professor, mesmo não concordando com toda a sua pedagogia. Levando esta experiência para a educação de crianças, ficava a pergunta em como estabelecer um vínculo entre tradição e criação, cultura material e expressão individual.

Por dois anos e meio tive a oportunidade de desenvolver uma oficina de construção de brinquedos e marcenaria e para crianças, adolescentes e adultos na recém criada EMIA de Santo André com a direção da Nana. Nesta escola durante este curto período instalou-se um ambiente de intensa colaboração e discussão sobre o que significava iniciar artisticamente uma criança. Cada oficina era coordenada por um artista com o seu projeto pessoal com turmas não coetâneas.

Observávamos os percursos criativos de crianças e professores nas diversas linguagens. Minhas preocupações na época estavam em verificar melhor a maneira como as crianças e adolescentes elaboravam seus projetos. A relação professor-aluno, as contribuições de um e de outro para o processo de aprendizagem da arte apareciam constantemente nas discussões das reuniões de professores, o que trouxe elementos para que eu pudesse pensar o processo de aprendizagem como um processo dialógico, onde aluno e professor fazem muitas vezes um diálogo tácito, perceptivo e intuitivo.

Se até este momento eu achava que a prática me bastava, comecei a sentir necessidade de voltar ao estudo formal. Primeiro para aprofundar meus conhecimentos nas artes plásticas e também para sistematizar o que vinha observando. Por causa de diversas circunstâncias familiares, no entanto, só muito mais tarde vim a concluir um curso de graduação em artes plásticas.

Um outro momento que me permitiu avançar nas discussões trazidas pelo Evandro Carlos Jardim na EMIA de São Paulo, foi quando fiz o curso de reciclagem de papel com o artista gráfico Otávio Roth. Otávio era um grande estudioso das técnicas artesanais de fabricação do papel, tendo viajado ao redor do mundo registrando em fotografias estes conhecimentos nas culturas tradicionais de diversos países como China, Indonésia, Japão, Índia, Egito e Israel, além da fabricação artesanal do papel ocidental na Espanha e na França. Trouxe exemplos concretos de livros feitos com estes papéis, pergaminhos e papiros. Isto tudo acompanhado de muitas informações sobre a história do papel desde sua invenção na China aos dias de hoje, e também sobre a constituição física da celulose e sobre o processo químico que acontece durante a sua fabricação.

A abordagem do assunto feita por Otávio foi direto ao ponto desde a primeira aula. Colocou alguns cartões pendurados num varal com as palavras papel, escrita, lápis (instrumento gráfico). Perguntou se podíamos colocá-los em ordem de aparecimento na história da humanidade e qual a relação que poderíamos estabelecer entre eles. Como o grupo era composto na sua maioria por artistas plásticos os processos do fazer artístico era um tema relevante. Durante o curso Otávio foi mostrando a bela relação entre a forma dos caracteres de cada escrita, o suporte e o instrumento gráfico que era utilizado.

Deu vários exemplos: a escrita cuneiforme dos sumérios, talvez a mais antiga forma de escrita da humanidade, surgiu num lugar onde não havia pedra para gravar, nem muita madeira disponível para os instrumentos. Neste ambiente abundam a argila e certos tipos de junco nas margens alagadas dos rios. A forma de cunha dos caracteres vem de pequenas varetas feitas com o caule desses juncos fendidos no seu comprimento, desfiados como falaria um marceneiro, e que girando na mão do escritor, marcavam pequenas placas de argila mole, pois as grandes rachariam. Num ambiente que tem a seda como suporte, a escrita só seria possível com um pincel muito macio e uma tinta fluida como o nanquim. Os caracteres, como

consequência seriam muito gestuais. Ou a escrita egípcia, que bem delineada na forma, se prestava ao duro entalhe na pedra.

A relação entre a tradição das técnicas de escrita de cada cultura que surgem da íntima interação do homem com o mundo, afirmava a sua verdade para mim. Motivado pela necessidade de se comunicar, mas ao mesmo tempo encarnado, limitado e sensível às suas circunstâncias, o homem cria a linguagem e inventa a cultura. E a forma das suas manifestações indica toda concretude da sua existência.

As idéias do Evandro ganharam um outro sentido muito mais profundo, passei a compreender a sua radicalidade de outra maneira. Ele falara que o conhecimento da arte também estava na própria natureza do fazer artístico. O fazer revelava o sujeito do conhecimento da arte. O que ele não disse é que a sua obra representava uma recriação da tradição artesanal da gravura. A tradição podia ser recriada, ampliada, ressignificada.

Estas idéias me fizeram apostar na intuição de que há no fazer infantil, no criar que surge da interação da criança com os materiais expressivos, um ponto de partida para a construção de conhecimentos em arte. E que eu deveria levar este aspecto em consideração nas minhas aulas com crianças pois via no processo dos artistas com quem eu tinha contato, surgirem idéias da interação com os materiais em que a percepção lúdica e estética tinha um importante papel a desempenhar.

Nem todos estes aspectos estavam claros para mim no momento. Muito tempo iria se passar para que eu fosse pouco a pouco formulando explicações sobre aquilo que vivenciava. Ter assumido por dez anos a função de coordenador da área de arte do Colégio I.L.Peretz, me permitiu sistematizar as práticas de ensino e ser interlocutor de outros professores.

Quando iniciei o trabalho com a Oficina de Construção voltada para crianças de 4 a 6 anos de idade da Escola Arraial das Cores em São Paulo, tive oportunidade de observar e refletir sobre como o pensamento tridimensional se estruturava nas crianças menores. Ao

tomar contato com a obra de Kellogg, (1989) percebi identidades e semelhanças das suas idéias com as minhas observações sobre os trabalhos construídos pelas crianças, que me permitiriam avançar no entendimento de uma forma de aprender arte na infância. Eram aspectos que pareciam convergir para os problemas levantados por Evandro Carlos Jardim e ampliados por Otávio Roth.

As reflexões sobre estas últimas experiências fazem parte da pesquisa de mestrado. Nela estão imbricadas minhas vivências de infância, as experiências escolares como aluno, como professor na Oficina de Construção e como coordenador de professores de arte.

2 INTRODUÇÃO

“Escolher uma linha de investigação é
ouvir o chamamento do sugestivo.”

José Antônio Marina

Há nos processos criativos observados nas crianças, durante a atividade de construção, aspectos intrigantes, que instigam a pesquisa e o aprofundamento da sua compreensão. Chama a atenção a maneira como as crianças escolhem os materiais, pois dedicam muito tempo a essa atividade. Observa-se, por exemplo, que quando uma criança se lança na busca por materiais, é freqüente procurar por grupamentos de objetos semelhantes que possuam as mesmas características de forma ou cor. E essa escolha se justifica na hora em que as partes se transformam em um objeto, pois mostra que há pensamento e imaginação atuando, demonstrando uma estética singular na forma de dispor o conjunto das partes.

Outras vezes esta criança pode passar a maior parte do tempo da aula apreciando os objetos, trocando alguns como se fosse um mercado de pulgas. Esses momentos nos grupos são recheados de conversas que contêm intenções de construção do tipo: olha! este dá pra fazer tal coisa...com aquele vou fazer um...me dá aquele para fazer... e nestas situações ela freqüentemente inicia uma narrativa, uma história, um jogo que é o motor da construção de assemblages. Põe-se em movimento um intenso processo imaginativo apenas pelo contato com os materiais e pela ação de uni-los (sem necessariamente colá-los). Dois objetos juntos fazem uma unidade simbólica, cuja cola é a narrativa construída pela imaginação.

O ato criador não nos parece existir antes ou fora do ato intencional, nem haveria condições, fora da intencionalidade, de se avaliar situações novas ou buscar novas coerências.

Em toda criação humana, no entanto, revelam-se certos critérios que foram elaborados pelo indivíduo através de escolhas e alternativas, (OSTROWER, 1977).

As assemblages construídas por crianças revelam suas escolhas ou alternativas e o contexto lúdico de produção, a narrativa do jogo, completa seu conteúdo simbólico. E fica a pergunta: Que relação pode-se estabelecer entre o ato perceptivo evidenciado na escolha de materiais e o ato imaginativo e simbólico que une estes materiais em uma assemblage? Poderia estar aí uma forma peculiar da infância de conhecer e aprender.

Observando nos trabalhos das crianças os pequenos objetos de desejo escolhidos por elas no sucatório ou trazidos de casa escondidos nos bolsos, saberei, na maioria dos casos, dizer quem fez o trabalho simplesmente porque contém a marca pessoal de tal ou tal criança.

Na busca por entender o que eu observava nas Oficinas de Construção pude perceber que há poucos estudos teóricos sobre a atividade de construção na infância. No entanto há uma literatura importante sobre o desenho infantil, que me forneceu indicações para o prosseguimento da pesquisa sobre a atividade de construção.

Vários autores que se debruçaram sobre o desenho infantil, campearam atrás das semelhanças das formas, percebendo características e estabelecendo classificações. Há uma vasta literatura sobre o desenho infantil que o aborda sob diversos aspectos, sendo um dos mais estudados o ponto de vista da análise da sua estrutura formal, que procura identificar os padrões universais e explicar o desenvolvimento gráfico nas diversas faixas etárias. Luquet, (1969), Lowenfeld, (1961), Meredieu, (2000), Moreira, (1984) por exemplo, classificam o desenvolvimento gráfico em fases sucessivas. Apesar desta semelhança estas obras têm enfoques diferentes e em alguns aspectos discordantes entre si. Kellogg, (1989), não estabelece fases, mas uma relação entre fatores que permanecem (rabiscos básicos) e transformações. Wilson e Wilson, (1977), admitem um desenvolvimento espontâneo do desenho até os oito anos de idade e uma progressiva influência da cultura. Iavelberg, (2006)

discorda do conceito de signo configuracional de Wilson e Wilson, e enfatiza que no desenho infantil há influência da cultura desde muito cedo. Afirmar que cada criança seleciona, de acordo com suas próprias características, os signos que quer incorporar a uma maneira pessoal de desenhar. Estes detalhes não serão aprofundados aqui, mas podem ser verificados em Iavelberg, (2006).

O que quero ressaltar é que estas distintas abordagens não dão indicações daquilo que é particular, não explicam as manifestações “não habituais”, não apontam as marcas pessoais do autor em desenhos de crianças pequenas. Estas interpretações tendem a explicá-las por concepções genéricas e universais ainda que se percebam marcas culturais. As especificidades individuais com os instrumentos dados por esses teóricos só ficam mais evidentes na entrada da pré-adolescência em diante.

No entanto, parece haver na obra de Kellogg, (1989), indicações para um encaminhamento da leitura das especificidades pessoais nos momentos em que ela define o desenho que se “auto-alimenta”.

Kellogg, ao falar do que é constante e do que se transforma, elabora uma análise indiciária do desenho infantil. E o faz olhando para o produto e também para as circunstâncias da sua produção. Partindo das semelhanças, Kellogg tenta explicar como as crianças evoluem no desenho, como vão aprendendo com os próprios signos que vão criando pela ação imaginativa e investigativa da sua percepção. Mesmo sendo uma característica geral, ao mostrar este processo, mostra que a criança escolhe as suas formas de preferência para desenhar. A suposição está em que se olharmos para as escolhas, identificaremos os propósitos do criador, ainda que estes se manifestem de maneira não intencional.

O trabalho de Kellogg, (1989), é diferenciado em relação às outras pesquisas num aspecto importante: ela dá ênfase à maneira como a criança traça as linhas no espaço, e não olha apenas para o aspecto simbólico ou representacional do desenho. Diria-se que o olhar de

Kellogg sobre o desenho da criança é um olhar de artista. Ela indica que há prazer estético, visual, na atividade de desenhar em idades bem pequenas, não apenas prazer motor.

Se dou ênfase a estes aspectos no trabalho de Kellogg, é porque este contém uma perspectiva sobre a atividade expressiva da infância que contribuiu, no meu ponto de vista, para estudar a relação entre a percepção do mundo material e expressão pessoal na produção de assemblages de crianças.

Ao encontrar o *paradigma indiciário* de Ginzburg, (1989), que relata e analisa uma epistemologia semiótica da ciência, que tem raízes no ser humano desde tempos pré-históricos, vi uma possibilidade de desenvolver uma reflexão sobre a relação entre a percepção e expressão simbólica. Estou supondo que este paradigma deve ter uma gênese numa época da vida, a infância, em que há uma intensa interação sensível e corporal com o mundo. Desde o primeiro momento em que a criança se vê encarnada no mundo, o reconstrói simbolicamente, a partir de indícios naturais e culturais, afetivos e simbólicos. São esses os elementos que a criança tem para construir os saberes de sua vida, sendo que seus sentidos estão totalmente voltados para eles.

2.1 AS OFICINAS DE CONSTRUÇÃO COMO CAMPO DE PESQUISA

Oficina historicamente tem sido concebida como o espaço onde se desenvolve um ofício, um trabalho orientado para a confecção de objetos ou de elaboração de documentos. Genericamente o termo se associa à idéia de transformação. Na arte o termo surge no final do séc. XIX e início do XX nas oficinas de artes e ofícios, e liga o útil e artesanal ao estético e decorativo.

As Oficinas de Construção para crianças são espaços lúdicos na perspectiva de um fazer criativo. Envolvem a construção de objetos úteis, lúdicos e estéticos (brinquedos,

construções e assemblages). Nessa ação as crianças transformam materiais, certamente, mas também idéias, sentimentos, significados simbólicos das brincadeiras.

Esta pesquisa foi realizada em Oficinas de Construção com grupos de crianças de 4 a 6 anos (G5 e G6 da Educação Infantil) e 7 anos (1ª série do ensino fundamental) da Escola Arraial das Cores; da Oficina de Marcenaria do Colégio I. L. Peretz, do grupo de 6 anos (1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos), todas estas coordenadas por mim. Os dados foram colhidos através de anotações de diálogos e descrições de ações das crianças nos espaços de sala de aula. Os registros são de 2007 e 2008, mas alguns são da coleção de fotos do autor do período que vai de 1994 ao presente.

Critérios gerais de escolha de sujeitos:

- Todas as turmas da faixa etária escolhida em que atuo como arte-educador fazem parte da pesquisa. Pelo fato de estar presente em todas as aulas, pude registrar e selecionar os episódios que eram mais relevantes.

Os trabalhos fotografados foram escolhidos a partir de dois critérios:

- Trabalhos de construção que demonstravam de maneira evidente aspectos formais que se queria analisar. É claro que há um senso estético de quem seleciona, é inevitável, porém evitou-se escolher o trabalho mais bonito ou bem feito procurando-se manter a seleção o mais possível dentro dos propósitos da pesquisa, respeitando-se as expressões individuais.

- Das fotos de seqüências de ações preferiu-se as de ações coletivas, mas foram também selecionados fatos individuais relevantes. Muita coisa não pôde ser registrada, ou porque não havia uma câmera disponível ou pela simultaneidade dos acontecimentos, o que obrigava uma escolha. O fator surpresa também restringiu os registros, pois os momentos de intensa criatividade não são controláveis. Estes momentos, todavia, foram os mais

interessantes justamente por conter a descoberta, o que exigia estar atento aos indícios de que algo interessante ocorreria e estar pronto para registrar.

É importante observar que o foco da pesquisa não está no método de ensino. Contudo reconhecemos que as propostas pedagógicas desenvolvidas carregam obviamente uma concepção de arte, de sujeito do conhecimento e de educação e é de se notar que atuem subsidiariamente e influenciem tanto a observação como os dados colhidos pela pesquisa. O próprio lugar da pesquisa é um ambiente de trocas culturais, afetivas e simbólicas.

A análise dos dados foi organizada a partir de episódios selecionados por serem reveladores de aspectos essenciais às questões investigadas, tendo como referência as concepções teóricas de Rhoda Kellogg sobre o desenho infantil, Jean Piaget e D.W.Winnicott sobre o brincar da criança, Walter Benjamin e Gaston Bachelard sobre narrativas e imaginação na infância em diálogo com o Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg.

3 A ATIVIDADE DE CONSTRUÇÃO NA INFÂNCIA

“O jogo é a verdadeira cor do homem”

André Breton

A atividade de construção mais comum está ligada à brincadeira espontânea das crianças, que se apropriam de objetos do cotidiano: pedrinhas e gravetos no parque de areia, tecidos e móveis nas brincadeiras de casinha, panelas que encontra debaixo da pia da cozinha, retalhos de tecido de uma caixa de costura. Uma infinidade de possibilidades retiradas do próprio ambiente de vida das crianças que a tudo observam.

Mas também é freqüente que adultos ofereçam às crianças a atividade de construção, em casa ou na escola, especialmente na educação infantil, com certos materiais específicos. A atividade de construção mais comum, oferecidas às crianças de idades a partir de 2 anos, pouco mais ou menos, são blocos de madeira ou plástico que elas justapõem ou sobrepõem, realizando construções que se associam ao faz-de-conta ou jogo. Estas construções, uma vez terminado o momento da brincadeira, são desmontadas e guardadas para posterior utilização.

Com crianças de 4 anos em diante é muito comum que as escolas ofereçam atividades de construção com materiais genericamente chamados de “sucata”, sobras de embalagens domésticas e restos de atividades profissionais como a atividade do marceneiro, em que os elementos das construções são ligados, colados, unidos, constituindo um brinquedo. Crianças maiores constroem brinquedos espontaneamente, o que na nossa cultura é possível de se ver em toda parte, mesmo nas grandes cidades que tem pouco espaço para o brincar: carrinho de rolimã, pião, pipa são alguns exemplos.

As diferenças surgem pela natureza material do produto destas atividades, que geram objetos com uma conformação final mais ou menos efêmera, mais ou menos resistente ao uso. Todas estas atividades de construção da infância, até os 12 anos de idade, com qualquer material, envolvem o *jogo de construção*, que é a atividade pré-operatória e operatória que acompanha a ação mental e simbólica das crianças imersas no *jogo simbólico*. (PIAGET, 1978).

3.1 O JOGO DE CONSTRUÇÃO

Piaget (1978), estabelece quatro categorias para o jogo infantil: o *jogo de exercício*, o *jogo simbólico* e o *jogo com regras*, sendo o *jogo de construção* uma categoria intermediária entre o *jogo simbólico* e o *jogo com regras*. Macedo (2004), referindo-se a como Piaget entende a evolução do jogo na infância, diz que “ele propõe grandes categorias de

organização lúdicas sucessivamente elaboradas, mantendo-se o que define a anterior como uma parte fundamental da seguinte.” As características de uma categoria são englobadas pela categoria que a sucede, até que se alcance a forma com o jogo se dá no adulto.

Moreira (1984), desenvolveu sua análise sobre a linguagem do desenho infantil, tomando por base o desenvolvimento do jogo através das etapas descritas para ele por Piaget (1978). A autora compreende que o desenho é uma atividade lúdica que se desenvolve do exercício ao símbolo e do símbolo à regra.

Levando em conta o que está dito acima, o que se desenvolverá aqui é uma circunscrição da atividade de construção como algo colocado entre o símbolo e a regra. O objeto construído pela criança será colocado no contexto do jogo, como um signo tridimensional equivalente ao signo bidimensional do desenho. Utilizará-se para isto de algumas observações de crianças entre 4 e 7 anos de idade em atividade na oficina de construção da Escola Arraial das Cores.

3.1.1 O jogo de construção e o símbolo

Desde muito pequena a criança interage com objetos e estes participam da sua atividade lúdica. Elas os utilizam nas brincadeiras como imitação de um outro objeto que é evocado no seu faz-de-conta. Estes objetos não guardam necessariamente uma relação formal de semelhança com o referente, mas tem no contexto da brincadeira uma simples atribuição de significado. Mais tarde, a partir dos 4 anos, a criança realizará construções com os mais variados objetos do seu cotidiano. Os objetos construídos, frutos desta atividade, poderão ser uma representação imitativa do objeto que serve como referência (de maneira similar a um desenho). De maneira geral estes últimos guardam alguma relação formal de semelhança com o objeto referente.

A imagem simples é uma imitação interior do objeto ao qual ela se refere, do mesmo modo que a imitação exterior é uma cópia direta do modelo, por meio do corpo propriamente dito ou de movimentos que projetam os caracteres imitados numa reprodução material (desenho ou construção). Num símbolo lúdico, tal como uma concha sobre uma caixa a representar um gato sobre um muro, acrescenta-se o fato de que o objetivo (o gato) não é evocado diretamente por um movimento do corpo propriamente dito nem por uma reprodução material (desenho, modelagem, etc), mas pela intermediação de um objeto muito vagamente comparável, ao qual são atribuídas as qualidades do objeto significado e isso graças, de novo, a uma imitação exterior ou interior deste último. (PIAGET, 1978, p.355).

Ao construir objetos e a inventar situações lúdicas, as crianças contam com a possibilidade de atribuir vários significados para eles, sendo esta a própria essência da atividade: criar um objeto de múltiplos significados. Neste sentido, como muito bem observado por Piaget, o objeto integra um sistema de imitação e simulação. Mas a sua característica mutante afasta a certeza de poder chamá-lo de *representação*, ou seja aquilo que está no lugar de outra coisa.

Este problema foi observado de maneira similar no desenho infantil por Wilson e Wilson, (1977, p.57-77) que apoiados na semiótica, rejeitam o conceito de representação, preferindo conceituá-lo como *signo configuracional*, o que também foi relatado por Iavelberg, (2006, p.51) na revisão bibliográfica que faz sobre estudos recentes do desenho infantil.

Este conceito ajuda a entender por exemplo, a etapa de desenhos de crianças em que ainda não há referência a imagens do mundo natural, mas é rica das mais diversas configurações.

Criar um *signo configuracional* é estabelecer uma forma, através de uma linha, contorno, superfície ou volume, mas não necessariamente nomear algo em definitivo. Em cursos de formação observo que muitos professores de educação infantil têm por hábito anotar ao lado do diagrama ou garatuja um nome. Embora se observe que para a criança os seus desenhos e construções podem ter os significados que ela deseja no momento em que brinca com eles, para muitos adultos é difícil perceber que estes signos gráficos não se equivalem ao signo verbal ou à palavra escrita. Para estes adultos o desenho tem um sentido de

representação “fraca” ou imperfeita, de alguém que ainda não consegue se expressar corretamente.

O professor vê o desenho como substituto da escrita; lê o desenho da criança como se estivesse lendo um texto escrito, passa de raios X pelas imagens, afrito em busca das palavras correspondentes. Parece pressupor que toda imagem tem um correspondente em palavras e que todo desenho precisa retratar alguma coisa nomeável.(...) Ao lado de cada figura desenhada pela criança, o professor escreve a palavra correspondente ao nome do objeto representado. Com esta atitude sistemática, vai-se consolidando a idéia de que o desenho não comunica; sem que o professor se dê conta, a criança vai aprendendo que a escrita é que é o "legítimo" código da comunicação, que o desenho não se presta a esta tarefa. Para a criança, desenhar torna-se sinônimo de não saber escrever. Assim contrapostos, desenho e escrita rivalizam-se: arremedo de escrita, o desenho perde o sentido tão logo a criança se alfabetize. (GALVÃO, 1992, p. 58).

O conceito de *signo configuracional* pode ajudar a compreender a qualidade combinatoria do desenho e da construção como jogo e também como linguagem visual. A palavra é um *conceito* ou uma *imagem mental* de natureza diferente da imagem/desenho ou da imagem/construção feita pela criança. O que a criança “dona da brincadeira” faz é evocar as suas imagens visuais de diversas maneiras, por diversas palavras diferentes.

As palavras que acompanham a atividade de construção vão se constituindo numa narrativa que é o próprio jogo. Na oficina de construção é comum ouvir-se frases do tipo *isto é tal coisa, isto é...isto é...nomeia-se, comenta-se, imagina-se, cria-se histórias, cenários, personagens*. Escolhe-se objetos que lembram certas situações de histórias que vão pela mente; escolhe-se histórias que num golpe de vista são acionadas pelos objetos, ou tudo isto junto, dinamicamente, brindando cada objeto que se encontra ao acaso e cada acaso que se fala ao ver os objetos. Daqui a pouco um silêncio, um gesto mais lento, um olhar mais atento e a construção vai se modificando. Às vezes um gesto mais amplo e a sensação de que uma conversa interior está se desenrolando. “Desenhando, cria em torno de si um espaço de jogo, silencioso e concentrado ou ruidoso seguido de comentários e canções, mas sempre um espaço de criação. Lúdico. A criança desenha para brincar”, diz Moreira, (1984).

O espaço de expressão do sujeito reside na possibilidade combinatória da imagem, tanto da sua forma como de seu significado, no seu aspecto lúdico. As combinações alcançadas pelo trabalho de construção manifestam as suas escolhas de conteúdos significativos, ainda que de maneira não intencional. Estas escolhas revelam as influências do ambiente cultural, eleições afetivas, senso estético particular e, talvez, a personalidade do sujeito, apontando para o estabelecimento de uma autoria. Estes temas serão aprofundados na análise de alguns exemplos da pesquisa de campo da Oficina de Construção neste e no próximo capítulo.

3.1.2 O jogo de construção e a regra

Se observarmos crianças construindo vamos perceber que onde há possibilidades há também limites e estes dois aspectos inseparáveis aparecem na interação do sujeito com os materiais; na percepção de suas características físicas; no desenvolvimento de capacidades de construção e habilidades emocionais; na interação dos sujeitos que eventualmente trabalhem juntos. É na relação entre possibilidades e limites que podemos perceber as regras que estão implícitas na atividade de construção.

Possibilidades e limites dos materiais — Se o material é duro ou mole, se pode ser colocado em posição vertical ou horizontal (se para “de pé” ou não), se encaixa a outro ou não, só será percebido pelo sujeito num contato exploratório muito direto de manipular, apalpar, às vezes até batê-lo na mesa ou colocá-lo na boca. A exploração destas características poderá se prolongar numa tentativa de usar estes materiais numa construção. Observar-se-á

que, por exemplo, a madeira gruda bem com cola, a fita crepe fixa bem o papel. E também que o plástico rígido quebra-se quando se tenta usar um prego para fixá-lo e a cola branca simplesmente não consegue retê-lo.

Possibilidades e limites pessoais — Neste momento aparecerão as habilidades de juntar as partes, o que envolve a motricidade e o conhecimento sobre os materiais ligantes (cola, fita crepe e pregos, por exemplo), além de habilidades de configurar formas. O fazer envolve muitas habilidades e uma disposição grande para enfrentar as frustrações, repetindo e repetindo até que se encontre uma forma que seja momentaneamente satisfatória. E aqui cabe falar de um lugar para a expressão de sentimentos e estados de espírito, de tímidos ou expansivos, com seus momentos alegres ou de angústia.

Possibilidades e limites interpessoais — Trabalhar junto com alguém pode ser prazeroso, poder-se-á trocar idéias com outra criança e acrescentar outros objetos na construção. Quando não se está só e o tema da construção participa de um enredo em que há vários papéis, é muito interessante que estes possam ser contracenados por vários sujeitos. Mas algumas vezes situações de conflito aparecem. Pode ser emocionalmente difícil aceitar um outro ponto vista e ceder de sua própria posição, ou muito difícil convencer o outro das vantagens das suas idéias. Como em outros momentos coletivos de jogo simbólico, a atividade de construção é lugar de muitas negociações e as regras vão se impondo como parte da sua própria natureza.

Os jogos de construção caracterizam-se por uma atividade lúdica e simbólica em que o desafio aceito ou auto-imposto pelo jogador é realizar, por exemplo, uma montagem ou arranjo de peças segundo certa referência, modelo ou intenção. A regra neste caso, isto é, o que regula a ação do sujeito, é construir algo na direção do que foi planejado ou querido, é fazer progressos intencionais na direção daquilo que pretende alcançar. (MACEDO, 2006, p.24).

Construir, assim como desenhar é elaborar imagens, atribuir significados aceitando as regras da própria atividade. As crianças sempre o fazem por uma necessidade interna, no seu

processo de constituição como pessoa. Toda criança desenha e, da mesma forma, toda criança constrói.

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. Entendo por desenho o traço no papel ou em qualquer superfície, mas também a maneira como a criança concebe o seu espaço de jogo com os materiais de que dispõe. (MOREIRA, 1984, p.16).

Stern e Duquet (1964), observam o caráter lúdico da atividade de construção em analogia ao desenho:

Quando a criança pequena rabisca, não está representando um objeto; realiza uma mímica ou gesto. Brinca de alguma maneira com os traços. Quando brinca com objetos, também não o faz com o fim de construir algo; pode-se dizer que antes de tudo brinca com as propriedades físicas.

Construir e desenhar são atividades tão antigas quanto a própria capacidade humana de brincar. Nelas as crianças criam imagens, sejam bidimensionais ou tridimensionais. Estas atividades constituem-se como jogo e envolvem a percepção do espaço. A criança que no jogo e nas brincadeiras organiza seus objetos, justapondo ou sobrepondo as peças, está desenhando e está, da mesma forma, construindo.

A própria narrativa que se desenvolve no tempo da brincadeira vai deixando seus registros, indícios de um percurso, pois o tempo também na atividade de construção produz transformações. O objeto vai se configurando, nas idas e vindas do processo, contando uma história que têm muitas facetas. Do episódio que se segue é possível fazer refletir sobre este processo de transformação no tempo de construção da narrativa.

3.1.3 Episódio 1¹

Bruno e Julia estão construindo e conversando. No meio do conversa surge um tema:

Bruno – *É um rádio moderno!*

Bruno– *Esse pode ser um botão.* (colocando cola na construção)

Julia – *Mas é muito melequento.*

Alice chega, se junta à dupla e pergunta:

Alice – *Gente, o que é isso aí?*

Bruno – *Um rádio moderno.*

Alice – *Uau!*

Bruno – *Mas pode virar uma casa.*

Alguns minutos mais tarde:

Julia – *O que é isso, Bu?*

Bruno – *É o “rádio velho”, Juba.*

Julia – *Bu, onde agente põe isto aqui?*

Bruno – *Na rampa!*

¹ Episódio I – Sujeitos do grupo 5 da Escola Arraial das Cores, fotografados em 27 de agosto de 2007.

A aula se inicia e, após o momento da roda de conversa, todos correm para o sucatório para ver os materiais e, claro, as novidades. Bruno e André são mais rápidos e logo descobrem dois grandes carretéis que haviam chegado naquele dia.

Como diz a Madá, funcionária da escola muito observadora da ação das crianças, a sucata “não vence”. De posse cada um de uma dessas peças logo se põem a colar pequenos retalhos de isopor, E.V.A. e tecido sobre os carretéis. Julia se aproxima e compõe o grupo. Num primeiro momento Bruno e André acham interessante construir algo juntos e empilham

os carretéis. Bruno acha mais alguma coisa interessante numa pesquisa rápida de outros materiais do sucatório e vai para outro lado da sala abandonando a dupla. Faz isso, mas antes combina com Bruno o empréstimo do seu carretel. Bruno continua com Julia e André fica quase a aula toda trabalhando com o serrote em uma grande placa de MDF. Pede em alguns momentos ajuda à Gabriela, professora do grupo 5. A dupla de carretéis segue seu destino nas mãos da dupla Bruno e Julia que logo entra num acordo dando sequência ao que havia sido iniciado. No final da aula André, tendo terminado seu trabalho e se antecipado na guarda de materiais, tenta de alguma forma retornar ao grupo do início. Propõe algumas modificações que não são aceitas, afinal muita água já tinha rolado e a construção já tinha se transformado numa outra coisa. André fica chateado e, dizendo que tinha deixado o carretel por empréstimo, o que estava correto, retira-o da construção. Não foi um grande conflito por que Bruno e Julia aceitam rapidamente a retirada do carretel.

As transformações por que passa uma construção certamente não é capaz de registrar todas as interações entre os construtores. Apesar de conter “botões” e outros objetos com os quais se podem fazer uma analogia com a representação do “Rádio Moderno”, há uma flexibilidade na escolha dos componentes e do que podem representar, o que ficou evidenciado pela aceitação da retirada da peça por parte de Bruno e Julia. A supressão não invalidava o caminho percorrido. A construção podia comportar a falta de um dos carretéis, mas fica a dúvida se resistiria à retirada dos dois. Esta flexibilidade, de qualquer maneira, acompanha a própria flexibilidade do significado pois também poderia “ser uma casa”. Diga-se flexibilidade e não aleatoriedade por que tudo começou por um grande interesse pelos carretéis que na opinião dos sujeitos eram “muito legais”. Tinham portanto um valor estético e, talvez, tenha sido a sua forma que tenha sugerido ao Bruno, por livre associação com imagens e vivências anteriores, o tema do “Radio moderno”.

§

Julia e Bruno começam a construir juntos logo após a saída de André. Julia aceita dar continuidade ao que Bruno já havia começado e talvez por isto, tacitamente, instalou-se entre os dois um acordo em um pacto de confiança: Julia pegava materiais do sucatório logo atrás dela e Bruno ia colando. Quando era muita coisa ela ajuda a colar também. O Bruno usava alguma coisa que ainda estava sobre a mesa e ia pegando os objetos deixados pela colega. Julia normalmente sabe muito bem o que quer e não é em qualquer situação que se submeteria a decisão de outros sobre o que construir. Isto estava na aparência. Logo se percebia que havia uma real divisão de funções. Naquele momento parecia divertida aquela situação em que ela escolhia e ele colava. O diálogo reproduzido acima foi registrado desta interação².

A Julia ao aceitar uma regra tácita e auto-imposta revelou que escolher tem a mesma importância que construir. A percepção estética que surge da interação com os materiais tem um mesmo peso que a ação de sobrepor as partes e imaginar significados. Suas descobertas ampliaram em muito a produção levando à invenção do contraponto da primeira construção, que naquela hora foi nomeada como “rádio antigo”. Este tipo de ação configura um verdadeiro *trabalho perceptivo* que possibilitou a ampliação dos signos que foram construídos.

Por outro lado a submissão à regra de divisão de trabalho, neste caso, se deveu ao fato da ação já ter sido iniciada. A atividade de construção e o estado em que se encontrava o seu produto na evolução do processo, encaminhou de certa maneira a forma de interação entre as crianças. A interação entre sujeitos influencia a forma das construções e o contrário também é verdadeiro dependendo do processo.

² Nestes registros tem sido muito importantes as observações feitas pelas professoras de classe, no caso, a Gabriela a quem sou muito grato.

§

Enquanto a cena de Bruno e Julia se desenrolava pode se perceber nas fotos várias outras crianças em “consultas” ao sucatório que fica sob a janela da sala. Por lá naqueles momentos passaram Marina, Verônica, André, Helena, Alice que desenvolviam em outros cantos da sala de maneira silenciosa ou não, outras histórias tão ricas como a que foi relatada, embora com menos registros.

O processo de fazer uma construção envolve este vai-e-vem constante pela sala que é fundamental para que se construam formas significantes. Há muito movimento. Movimentar-se aqui tem múltiplos sentidos: olhar, sentir, perceber, sensibilizar-se, pensar, construir, imaginar, fantasiar. Ao passar pelo sucatório, a quantidade de tempo que ficam escolhendo os objetos significa alguma coisa. Pode ser uma pesquisa mais profunda (no sentido literal) de revirar as caixas para ver o que tem debaixo ; ou uma simples entrega à admiração dos objetos; ou uma busca de algo que se encaixe precisamente nos seus intentos. A rapidez pode significar uma certa aleatoriedade mas também uma certeza do que se quer e que precisa ser urgentemente acrescentado à construção para que não haja desvio no enredo da história.

3.1.4 Episódio 2³

Verônica — *Esse é o quarto do mago. Esse aqui é o caldeirão.*

Verônica está construindo a partir de um boneco que achou no sucatório. Seu procedimento nesta construção é bem diferente dos colegas naquele mesmo momento (Episódio 1), por que ela está trabalhando a partir de um brinquedo. Apropria-se de um objeto que já é uma representação de um personagem de cinema ou televisão. Logo acha alguns outros objetos e brinca com eles silenciosamente. Depois de algum tempo parece que tem na

³ Sujeito do grupo 5 da Escola Arraial das Cores, fotografado em 27 de agosto de 2007.

cabeça um objetivo: resolve criar um “quarto” para o mago. Arranja um pedaço de feltro para ser o suporte, o espaço do “quarto” e pede ajuda a Gabriela para cortar o tecido. Aos cinco anos as crianças no Arraial das Cores já costumam dominar bem este instrumento, mas cortar tecido é difícil mesmo, ainda vai demorar para conseguirem se desempenhar sozinhos nesta

tarefa. Muitas vezes pedem auxílio. Depois do suporte estar pronto, luta um pouco para os objetos ficarem de pé sobre o suporte mole e a cola branca não ajuda. Quando finalmente consegue, continua a brincar com o objeto.

Da ação lúdica da Verônica uma primeira observação que vem se juntar às observações de episódios de outros momentos: o “quarto” é um tema que em diversas situações tem aparecido. Já houve o “quarto” dos filhos da cobra, o “quarto” do diabo e o quarto da “mãe” (Episódios que serão descritos adiante). Na oficina de construção este tema aparece com a Verônica ou quando ela brinca com a Alice. Se há um significado inconsciente só poderia especular, mas aparece sempre como o lugar de abrigo dos personagens como outras crianças falam “casa”. Mas é uma forma particular dela e da Alice de construir um espaço. Procuram sempre por um suporte que trás uma idéia de aconchego. Nunca um suporte reto e plano que não oferece abrigo.

A segunda observação está nos gesto da Verônica brincando que parecem simular a ação do “mago”. De tão envolvida que está no jogo seus gestos pareciam encantar o próprio trabalho como que dando vida aos objetos. Seu jogo não acontece então somente como

atividade mental, mas corporal também, ou melhor, naquele instante, mente e corpo são uma coisa só.

Para a criança, construir uma assemblage e dramatizar são partes do seu brincar, coisas que se complementam. Porém, como a cada encontro da criança pode criar outras brincadeiras com seu produto, pode fazer com que outras histórias venham a habitá-lo. A imagem lúdica criada pela criança embora contenha vestígios de um gesto simbólico, não carregará um significado fechado, mas sempre aberto e mutante.

3.2 O BRINCAR E O MUNDO MATERIAL

Um aspecto importante do brincar da criança está no significado emocional que há na atividade de interação com os objetos do mundo material. Segundo Winnicott (1975), o brincar da criança é uma ação imaginativa e criativa, situada no intervalo entre o aspecto subjetivo e a realidade objetiva, e uma continuidade do que representa o *objeto transicional* para o bebê. Para este autor *objeto transicional*, muitas vezes representado por um cobertor, paninho, brinquedo de pelúcia ou outra coisa, é o primeiro objeto simbólico da criança que desempenha um importante papel para que esta criança faça a transição entre o perceber-se como parte do corpo da mãe, e perceber-se como um ser independente. Esta “primeira possessão não-eu” da criança é crucial para o seu desenvolvimento psíquico, no seu processo de constituição da personalidade. “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e somente sendo criativo que o indivíduo descobre o seu eu (self)”, (WINNICOTT, 1975, p. 84).

Ao mesmo tempo em que o *objeto transicional* permite a separação do bebê com a sua mãe, ele também os une, pois é o símbolo do seu vínculo afetivo.

O objeto constitui um símbolo da união do bebê e da mãe (ou parte desta). Este símbolo pode ser localizado. Encontra-se no lugar, no espaço e no

tempo, onde e quando a mãe se acha em transição de (na mente do bebê) ser fundida ao bebê e, alternativamente, ser experimentada como um objeto a ser percebido, de preferência a concebido. O uso de um objeto simboliza a união de duas coisas agora separadas, bebê e mãe, no ponto, no tempo e no espaço, do início de seu estado de separação. (WINNICOTT, 1975, p.135).

Para Winnicott é no encontro lúdico do corpo da criança com os objetos do mundo que se localiza a gênese da experiência cultural, da arte e da experiência criativa do adulto.

O lugar em que a experiência cultural se localiza está no espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio ambiente (originalmente o objeto). O mesmo pode-se dizer do brincar. A experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado na primeira brincadeira. (WINNICOTT, 1975, p.139).

O *espaço potencial* que é para o autor compreendido como o encontro do *corpo da criança com o corpo do mundo*, e que representa o brincar da criança com os objetos (e claro, também a atividade de construção), tem a importância de ao mesmo tempo ser o espaço de afirmação de uma individualidade, ser o espaço de construção de vínculos afetivos e sociais, ser um espaço de construção simbólica e de expressão nas diferentes linguagens. (WINNICOTT, 1975, p.134). O importante aqui é perceber que a interação da criança com o mundo material (o que será desenvolvido no capítulo 5 e 6 em maior profundidade), não é fortuita nem eventual, muito menos desprovida de sentido, ao contrário, está na base de todo o seu desenvolvimento emocional e racional e na origem dos processos da memória e da imaginação.

3.2.1 Episódio 3⁴

Matheus (no centro da foto) e seus colegas adoram construir com blocos. Apesar de já terem sido apresentados às ferramentas como o serrote e o martelo e terem à disposição uma boa variedade materiais para construir, preferem a caixa de blocos. Com alguma frequência depois das montagens solicitam também as ferramentas. Matheus chama à atenção por

⁴ Sujeito da Oficina de Marcenaria do Colégio I.L.Peretz, turma de 6 anos – 1º ano do Ensino fundamental de 9 anos, de 2007.

conseguir fazer construções grandes e volumosas com as peças dispostas simetricamente. São “prédios” e “garagens”, conforme vão se desenrolando as conversas com outras crianças. Mas no geral ele constrói sozinho, pois as tentativas de composição espontânea com outras crianças não deram certo. Surgiram muitos conflitos pois Matheus não abre mão de suas idéias e de sua forma particular de construir.

Estas construções duram pouco, são logo desmontadas. A atividade com blocos proporciona um interesse breve, logo não oferece mais desafio e vai deixando de ser a mais solicitada. Por volta do mês de maio já foi completamente deixada de lado, e neste momento operar com as ferramentas passa a ser o desafio.

Matheus transforma os retalhos de madeira que pega com o uso do serrote, martelo e arco de pua. Apara pontas, faz furos mas não constrói muitas coisas com eles. Em uma aula vê os colegas construindo com a fita crepe. Percebe aí uma possibilidade de montagem alternativa aos difíceis pregos. E inicia um novo trabalho. Não há no sucatório mais peças de cores diferentes e nem de formas iguais, são retalhos todos semelhantes na cor e de formas parecidas, mas não idênticas. Isto representa uma grande dificuldade e Matheus convida colegas para ajudá-lo na construção. Com esta construção faz algumas duplas ao longo de um semestre. Solicita toda aula o mesmo trabalho para continuar e no final não o considera pronto.

Neste percurso o trabalho de Matheus se transforma num laboratório de experiências. Arrisca-se a pregar, experimenta a cola e argila para grudar as partes. Retorna sempre à fita crepe que vai aos poucos dominando muito bem. Descobre, por exemplo, que passar a fita por baixo reforça a construção. No trabalho de dupla sua construção vai assumindo diversos significados: casa, túnel, e, no final quando recebe as fitas coloridas, árvore de natal pois, afinal, já estávamos no final do ano.

§

Nas primeiras construções do Matheus com os blocos ficou claro que a semelhança dos objetos, a relação cor e forma, era um fator facilitador para a união das partes em construções sólidas e simétricas. Para achar duas peças iguais era só procurar pela cor correspondente, o que é um procedimento eficaz com este tipo de material. Porém Matheus logo perdia o interesse. Quando pouco a pouco ele foi se aproximando do material de formas irregulares, o desafio para construir algo maior e volumoso foi grande. E Matheus desejou muito alcançar o objetivo, tanto que se impôs a tarefa complicada de achar partes que se encaixassem, durante os quatro meses que se dedicou à esta assemblage. Isto exigiu de Matheus uma flexibilidade interna que ainda não havia experimentado, o que trouxe bons frutos nas relações com os colegas. Ficou mais maleável em relação às contribuições e soluções destes, fez alianças e estabeleceu parcerias. Os conteúdos simbólicos da assemblage também se ampliaram pela diversidade de materiais, cujas estruturas formais possibilitaram outras associações de significados e, também, pelas contribuições dos colegas.

Gianotti (2008), refletindo sobre o vínculo entre os processos criativos e o desenvolvimento infantil, observado em pesquisa de campo na condução de oficinas de arte cerâmica para crianças, afirma que os processos criativos são autoformativos, embasada na proposição de Ostrower (1987), de que criar é dar forma e dar forma é formar-se.

O que levou Matheus a procurar tarefa tão complicada? O que o levou a ser persistente e decidido? Que marcas pessoais ficaram de alguma forma estampadas no produto final? Onde está Matheus neste trabalho?

São muitos os aspectos que condicionam o trabalho de uma criança o que torna difícil perceber o estabelecimento de uma autoria. Os instrumentos de análise disponíveis são generalistas, procuram a caracterização de elementos comuns a uma faixa etária, um grupo social, um determinado tipo psicológico. São muitas as possibilidades de leitura: podemos olhar para a maneira como a criança coordena intelectualmente os objetos e ver como percebe o espaço; observar as sucessivas Gestalts que elabora e perceber a estética da forma; notar as influências culturais das simbolizações presentes nos materiais, nos procedimentos de construção e no conteúdo simbólico da assemblage. Ora, todas estas leituras tendem a estabelecer imagens ou sucessão de imagens estáticas, onde na realidade tudo é movimento, o que exige uma interpretação mais complexa.

As assemblages e colagens, assim como os desenhos, surgem numa ação lúdica. O movimento, a ação criativa da criança, está num contexto do jogo, simbólico e dinâmico por natureza. O corpo se põe em movimento ao tempo em que a imaginação também o faz. A fantasia é o próprio gesto simbólico. A autoria é forma específica e única com que a criança lida com os limites e possibilidades do jogo. E ao fazer isto põe em ação toda uma complexidade de interações biológicas, psicológicas e sociais. A marca no papel, um objeto colado a outro, um pequeno pedaço de barro amassado, constituem os indícios de uma passagem, de um movimento simbólico.

Objetos são como rastros de uma sequência que vai de um lugar a outro como as pegadas de um animal sobre a areia. Captar o movimento simbólico é como caçar: ao unirmos os indícios das sucessivas imagens, poderemos encontrar a criança autora destes rastros se conseguirmos interpretá-los corretamente. Quando Ostrower (1977), fala de escolhas e

alternativas esta se referindo à ação criativa. Com as escolhas o que importa é a ação lúdica que se desenrola a partir delas.

Ser livre não significa poder escolher entre os objetos disponíveis nas prateleiras do supermercado; ser livre significa saber criar o que queremos e encontrá-lo, mesmo e sobretudo quando não está em lista alguma de liquidações e promoções. (...) a liberdade de escolher entre as ofertas que estão nos cardápios é, por sua vez, uma deformação da verdadeira liberdade – a de inventar. (CALLIGARIS, 2008, p.12, c.E.)

A liberdade é uma conquista que se alcança no mesmo momento em que se exercita inventar coisas a partir das escolhas que se faz. Conhecimento, liberdade e autoria se constroem no movimento lúdico, imaginativo, simbólico e criativo da arte infantil.

4 ASSEMBLAGE, ARTE E EDUCAÇÃO

“A assemblage é realmente um trabalho de amor.”

Louise Bourgeois

A experiência profissional com as Oficinas de Construção que dá origem a este trabalho, inicia-se em 1994, na Escola Arraial das Cores. Há, portanto uma longa prática, da qual entendo ser importante fazer um registro. Entretanto, parece ser difícil separar os aspectos práticos dos teóricos, porque sempre considerei a minha ação como educador como um campo de pesquisas. Sinto que a relação entre prática e teoria me constituiu como educador. O objetivo, portanto, deste capítulo é tentar mostrar como a minha compreensão da atividade de construção das crianças na Oficina foi surgindo no diálogo entre a prática e a teoria. A reflexão que desenvolverei neste e nos próximos capítulos sobre a construção de assemblages na infância, certamente sofreu influências de vários educadores, que foram verdadeiros interlocutores ao longo do percurso, e teve um grande aprofundamento nas disciplinas do mestrado. A prática das Oficinas de Construção está, portanto, culturalmente contextualizada, situada num tempo e num espaço.

Sem querer aprofundar demasiadamente, penso que este aspecto de certa forma justifica a adoção do termo *assemblage*. Este é o primeiro ponto. Depois tentarei fazer uma descrição do trabalho como um labor concreto e diário, para, mais adiante, dissertar sobre o percurso reflexivo que foi realizado.

4.1 ASSEMBLAGE

O termo *assemblage*, atribuído ao artista francês Jean Dubuffet (1901-1985), como procedimento artístico liga-se ao movimento *dada* que se desenvolveu na Europa no início do

século XX, mais precisamente na Alemanha em 1916, logo após ser deflagrada a primeira grande guerra.

Esse conflito provocou um grande choque na consciência das pessoas em geral, dos artistas e intelectuais em particular, pela dimensão do horror visto nas trincheiras, como consequência do desenvolvimento de uma tecnologia criada para o extermínio. A aversão ao caos e o sentimento de fracasso diante da sociedade industrial, tida, então, como expressão da racionalidade humana, foram a mola propulsora para novas formas de arte. A arte *dada* que surge neste contexto, como uma crítica á sociedade da época e da própria arte em si, assume o caos como linguagem, ou antes, uma antilinguagem. Suas obras são propositalmente desconexas, sem sentido, imprevisíveis, insensatas e absurdas, (ARGAN, 1992, p.353-360).

Dentre as novas formas de arte usadas pelos artistas dadaístas, figuram quadros em que são agregados objetos descartados na vida cotidiana e que com frequência adicionam sobras de atividades industriais ou sucata. Os objetos construídos por este procedimento, mais tarde denominados de *assemblages*, vão aparecer em diversos momentos da história da arte dos séculos XX e XXI. As *assemblages* são, portanto, construções feitas a partir de apropriações, objetos que são incorporados à obra de arte, arrancados da realidade original do seu uso, compondo uma nova realidade.

Os dadaístas têm íntimas ligações com o jogo. Seus procedimentos poéticos são lúdicos, e os artistas encontram nele um canal para a expressão do inconsciente e da sua personalidade, que escapa, assim, dos condicionamentos sociais.

As relações entre o dadaísmo com o jogo são notadas por Schwarz, (2004, p.43):

O caráter efêmero do jogo, junto com sua dimensão desinteressada e não lucrativa, fizeram dele um terreno propício para as manipulações culturais dos dadaístas e surrealistas. Eram conscientes das condições de escravidão impostas sobre o indivíduo pelas obrigações sociais e, portanto, escolhiam um modo de viver que excluía qualquer restrição imposta por ou sobre outros, incluindo as da indústria da cultura.

Curiosamente, o termo *dada* significa “cavalo de brinquedo”, e teria sido encontrado “casualmente” num dicionário de francês, conforme relato do poeta romeno Tristan Tzara (1896-1963), um dos primeiros dadaístas. (Cf. ENCICLOPÉDIA Virtual Itaú de Artes Visuais, 2008).

O termo *assemblage* é adotado aqui para nomear o objeto tridimensional feito pela criança por um processo construtivo, no lugar do termo *brinquedo-sucata*, adotado na literatura específica encontrada, (Cf. WEISS, 1989 e MACHADO, 1994), por alguns motivos que são importantes sublinhar. Inicialmente a abordagem da Oficina de Construção enfoca o objeto tridimensional produzido com crianças, dentro de uma proposta de arte-educação, que tem historicamente suas origens em outras propostas desenvolvidas nas décadas de 1970 e 1980, mais precisamente, as experiências dos ateliês do Teatro Vento Forte, da Pinacoteca do Estado e da EMIA – Escola Municipal de Iniciação Artística, todas de São Paulo. Essas propostas, implementadas por jovens artistas formados por importantes universidades brasileiras, se nutriam também da arte internacional. O ambiente artístico na época também era muito influenciado por artistas como Wesley Duke Lee e Nelson Leirner, que tinham obras com procedimentos próximos às assemblages de artistas ligados ao dadaísmo, como Pablo Picasso e Marcel Duchamp. As Oficinas de Construção ligam-se, portanto, numa espécie de linha genealógica, aos dadaístas e as suas assemblages.

Outro aspecto está em reconhecer que alguns objetos tridimensionais produzidos por crianças têm um procedimento análogo às assemblages de alguns artistas. Estes trabalhos são feitos de maneira semelhante à definição que se dá para o termo *assemblage*, ou seja, um tipo de “escultura” feita de várias partes agregadas, em que “os objetos díspares reunidos na obra, ainda que produzam um novo conjunto, não perdem o sentido original”, (ENCICLOPÉDIA Virtual Itaú de Artes Visuais, 2008).

Por outro lado observa-se que nas práticas de arte-educação no Brasil utiliza-se o termo *colagem* em referência às representações bidimensionais, termo este que também foi absorvido da arte moderna e dadaísta (do francês *collage*). Como estes dois termos têm origens históricas tão próximas, justifica-se a adoção de *assemblage* para designar a produção tridimensional da infância. A grafia do termo *assemblage*, e não *assemblagem*, foi preferida por constar desta forma em diversos textos críticos já publicados no Brasil.

4.2 REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA: DESENHO, COLAGEM E ASSEMBLAGE

Como já foi dito, a obra de Rhoda Kellogg (1989) sobre o desenho infantil forneceu indicações significativas para a reflexão sobre a atividade de construção e penso ser possível estabelecer paralelos entre as diversas formas de expressão plástica na infância. A autora estuda profundamente como a criança constrói o signo gráfico, e analisa as estruturas lineares infantis em detalhe. Kellogg volta o seu olhar para a concretude do desenho infantil, pois insere o corpo da criança como um componente importante na sua apreciação teórica.

A arte infantil integra o movimento e a visão, a percepção global das figuras e dos detalhes, as estruturas lineares conhecidas e as novas, a estimulação e a reação, o prazer estético e a satisfação muscular. Não se alcança esta integração apenas pela mera contemplação. Para se efetivar deve-se experimentar através dos próprios músculos da mão e dos que controlam o olho. (KELLOGG, 1989, p 269).

Kellogg (1989), ao analisar os desenhos de crianças pequenas, observa que o progresso que há em desenhar formas cada vez mais complexas advém das observações e descobertas que elas fazem dos seus próprios rabiscos. Diz a autora: “As figuras que encontramos na arte infantil têm sua origem nas percepções das crianças em relação aos seus próprios desenhos.”

É como aprender com a própria experiência: acasos que surgem do processo exploratório dos gestos gráficos são incorporados como uma nova forma de desenhar. As novas configurações que a criança descobre nas suas próprias produções, são retidas pela memória visual e sinestésica. Estes gestos são repetidos, por prazer motor e visual, gerando novas configurações e acasos, reiniciando o processo. Kellogg, (1989) afirma não crer em influências culturais no desenho da criança até os três anos de idade.

Essa observação pressupõe um sujeito ativo e pensante, um fruidor sensível, que ao mesmo tempo percebe e simboliza.

No desenho, assim como nas outras linguagens expressivas da infância, todo o corpo está em ação, e não apenas a sua visão. O “corpo [que] é a ponta do lápis”, (DERDYK, 1989), se põe em movimento através da imaginação.

Nas atividades exploratórias do desenho, modelagem e construção, a criança experimenta as possibilidades e limites pessoais de expressão, utilizando-se de materiais que oferecem mais ou menos resistência a sua ação. Na interação sensível com a matéria do mundo a criança percebe o que é capaz de criar. As linguagens expressivas da infância emergem desta experiência viva de interação lúdica com o mundo.

Poderíamos ir mais longe na nossa investigação e situar a atividade [de modelagem] da criança em relação a algumas manifestações da primeira infância. Pensemos na sua necessidade de explorar o mundo circundante para descobrir as propriedades dos objetos e dos materiais. Estes revelam resistência, maleabilidade, textura e reações ao tato; todas as descobertas feitas pelas crianças não são triviais. No momento em que um material, ao não resistir à pressão da mão, adquire a forma imposta pela criança, surge a modelagem, nasce a necessidade de por em prática esta atividade. (STERN e DUQUET, 1964, p. 5).

Com frequência observa-se na ação de crianças em atividade de construção, a atitude de guardar e separar objetos por conterem uma ou outra característica intrigante. Os objetos exercem uma atração irresistível sobre as crianças.

Meditar com pedantismo sobre a produção de objetos - cartazes ilustrados, brinquedos ou livros - que devem servir às crianças é estúpido. Desde o iluminismo isto constitui uma das mais rançosas especulações dos pedagogos. A sua obsessão pela psicologia impede-os de perceber que a terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças. Dos mais específicos. É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível. Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro.

Nestes restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo das coisas, mundo pequeno inserido em um maior. Dever-se-ia ter sempre em mente as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade - com todos os seus requisitos e instrumentos - encontre por si mesma o caminho até elas. (BENJAMIN, 1984, p.77).

O bolso de uma criança pequena muitas vezes está cheio de “inutilidades” que são guardadas como um tesouro, pois têm o valor de serem belos, intrigantes e interessantes. Uma educadora da Escola Arraial das Cores lembra que seu filho de quatro anos beija os pequenos objetos que coleciona: são objetos de amor. O interesse da criança pelos objetos dos mais diversos tipos de materiais é também de natureza estética. Se entendermos a atividade de construção na infância como uma forma de jogo, esta terá a sua porção de beleza.

Em suas formas mais complexas o jogo está saturado de ritmo e de harmonia, que são os mais nobres dons de percepção estética de que o homem dispõe. São muitos, e bem íntimos, os laços que unem o jogo e a beleza. (HUIZINGA, 1971, p. 9).

Na mesma obra, mais adiante, observa que o jogo tem uma dimensão de ordem absoluta, “ele cria ordem e é ordem”, e acrescenta:

Talvez devido a esta afinidade profunda entre a ordem e o jogo que este, como assinalamos de passagem, parece estar em tão larga medida ligado ao domínio da estética. Há nele uma tendência a ser belo. Talvez este fator estético seja idêntico aquele impulso de criar formas ordenadas que penetra o

jogo em todos os seus aspectos. As palavras que empregamos para designar seus elementos pertencem quase todas a estética. São as mesmas palavras com as quais procuramos descrever os efeitos da beleza: tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião. O jogo lança sobre nós um feitiço: é “fascinante”, “cativante”. Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia. (HUIZINGA, 1971, p. 13).

Para quem observa crianças construindo não será difícil perceber, na sua atividade, a busca da ordem. Da mesma maneira, os produtos desta ação, as assemblages, possuem qualidades estéticas como tensão, equilíbrio, contraste, variação que são qualidades de ordem. A busca da ordem, qualquer que ela seja, está relacionada à forma no sentido em que (OSTROWER, 1987, p. 9) usa o termo quando diz que criar é formar. A criança, ao construir, une, desune, sobrepõe, justapõe, procura equilíbrio, experimenta tensões no sentido da organização das partes num todo que estabelece um sentido, organiza uma forma.

Se o desenho infantil alimenta-se da percepção dos próprios gestos gráficos é de se supor que tal processo aconteça de maneira análoga na colagem e assemblage que são igualmente tão plenas de percepção estética.

Kellogg (1989), ao analisar desenhos de crianças a partir de dois anos de idade, baseia-se na teoria da Gestalt, que pressupõe que há esquemas mentais predeterminados para a percepção das relações de verticalidade, horizontalidade, perpendicularidade e simetria. Estas relações são consideradas como uma “boa forma” a que o sistema representativo-simbólico do indivíduo intuitivamente procuraria se adequar.

A crítica de Piaget e Inhelder (1993, p. 59) sobre a teoria da Gestalt é que não há na percepção do espaço na primeira infância tais esquemas pré-existentes da “boa forma”, mas que as estruturas de representação são construídas na mente através da ação da criança desde o nascimento, e não inatas. Eles afirmam que apesar dos sistemas de representação simbólica basear-se em percepções primárias, o espaço representativo deve ser reconstruído por um trabalho intelectual. Piaget e Inhelder (1993, p. 21), em sua pesquisa conceituam o desenvolvimento das relações espaciais como relações topológicas, delimitando precisamente

os conceitos de *vizinhança, separação, ordem, circunscrição e continuidade*. De qualquer maneira estes autores concordam com a psicologia da Gestalt, de que uma unidade simbólica surge pela percepção de vizinhança entre os objetos.

As conformações espaciais do desenho observadas por Kellogg, as Gestalts, também podem ser identificadas em formas muito semelhantes de colagens e assemblages. Observem-se os exemplos abaixo:

A2. Agregado hecho con rectángulos (37 meses).

A2. Agregado hecho con rectángulos (41 meses).

Kellogg (1989, p. 65)

Pode-se notar que o critério composicional das formas, tanto na colagem como na assemblage, é análogo ao desenho registrado na pesquisa da autora.

Assemblages de crianças pequenas em geral têm uma configuração plana caso os objetos usados não sejam volumosos. São justaposições e sobreposições em que o volume está condicionado pela natureza física dos materiais. Colagens e assemblages têm um mesmo

procedimento, que consiste em agregar partes a um todo. A diferença está no produto final que pode se configurar como um quadro ou um objeto.

Nas colagens e assemblages, assim como nos desenhos infantis, a forma final encontrada pela criança representa o conjunto de soluções que a criança deu aos problemas construtivos que ela mesma se impôs. São soluções lúdicas e estéticas. Algumas dessas soluções se aproximam muito das classificações elaboradas na análise de Kellogg (1989): padrões de disposição, diagramas, agregados, mandalas, formas solares e figura humana.

O aspecto unitário da forma, a síntese perceptiva da união das partes, é mais difícil de perceber e analisar no objeto tridimensional que no bidimensional, principalmente porque neste último, muitas vezes, o tamanho e forma do suporte são padronizados. Kellogg, apesar de enfatizar que investiga as estruturas lineares, também identifica nas modelagens em argila diagramas, mandalas e figuras humanas. A diferença está em que nestas produções infantis nem sempre se vê o elemento linear, pois as formas são volumosas.

Não irei aprofundar estas comparações entre as estruturas lineares do desenho infantil descritas por Kellogg e as assemblages infantis que ficam aqui apenas como registro, mas podem ser verificadas no estudo desenvolvido por mim em outro momento (FERREIRA, 2002). Entretanto, é pertinente discorrer um pouco mais sobre a interação da criança com os materiais.

4.3 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA OFICINA: ORGANIZAÇÃO, AÇÃO E OBSERVAÇÃO

A experiência lúdica e estética que representa o ato criativo pode ser um momento de introspecção, de recolhimento, de olhar para dentro e tirar para fora, mas também um momento extrovertido, de compartilhamento idéias. Muitas são as palavras que poderíamos

escolher para falar do momento da criação: frustração, satisfação, alegria, angústia, acordo e conflito são exemplos. O ato de criar, ainda que receba todo tipo de influências do ambiente físico, social e cultural, é um ato “solitário” porque exige uma mobilização interna da pessoa tomada no seu todo. Criamos a partir de referências que nos são dadas, mas por outro lado, fazemos escolhas de onde nos referenciar, e nestas escolhas é que está a possibilidade de exercermos a nossa liberdade. Na verdade, o conceito de criação depende de como entendemos que o sujeito do conhecimento exerce a sua liberdade.

A criança é um agente na sua própria construção e na construção do mundo, mas um agente cuja ação desenvolve-se no contexto de uma práxis inelutavelmente social e histórica, que inclui tanto as sujeições e potencialidades da natureza como as ações de outros agentes. A criação é, em suma, dada e recebida; o mesmo ocorre com a Natureza. E o receber não é uma questão de padrão de espécie estereotípico nem puro capricho. No entanto, a criança é ativa – é na verdade, atividade propriamente dita! – e portanto não pode desenvolver-se sem engajamento, sem ação externa, sem liberdade para descobrir o alcance e os limites de sua ação no mundo de coisas, pessoas, fatos, eventos. (WARTOFSKY, 1999, p. 89)

A liberdade, portanto, pode ser exercida num ambiente de interação e interlocução, sem determinismos entre o fator social e o fator pessoal, fatores estes que se justapõem numa relação dialética, (idem, p. 90). “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*”, (OSTROWER, 1997, p.147). Posta na área de interseção dos aspectos interpessoais e intrapessoais, a liberdade de criação figura-se no encontro da estética com a ética, para o qual desempenha um papel de especial importância a relação adulto-criança.

Mesmo o educador estando consciente de que atuando com crianças não se está isento, o que não é possível nem desejável, é importante perceber que não se pode dar conta de controlar todas as influências que exerce sobre elas quando se está muito próximo

Aprofundando este aspecto, seria interessante pensar na Oficina como um dos espaços do brincar, e como um dos possíveis desdobramentos do *espaço potencial* de Winnicott,

(1975, p. 142.). “O espaço potencial entre o bebê e a mãe, entre a criança e a família, entre o indivíduo e a sociedade ou o mundo, depende da experiência que conduz a confiança. Pode ser visto como sagrado para o indivíduo, por que é aí que este experimenta o viver criativo.”

A confiança da criança no adulto é a condição para que ela estabeleça uma intimidade consigo mesma, necessária ao seu processo de autodescoberta, implícito no ato de criar. Da mesma maneira que o ateliê é o “abrigo seguro, outras vezes terreno pantanoso, que a cada dia é preciso reconquistar inscrevendo sua marca”, como diz Moreira, (1991, p.161), a confiança deve ser reafirmada a cada encontro.

A confiança, que tem implicações importantes na autonomia individual, na dinâmica das relações interpessoais e nos ritmos criativos, encontra tradução nas possibilidades de uso do espaço físico de trabalho. Daí se pensar na organização desse espaço, na distribuição do mobiliário e dos materiais pela sala, como facilitadores da criação.

Por outro lado, criar significa muitas vezes viver alguns momentos no caos. A própria natureza da atividade de construção solicita da criança uma ampla circulação pelo espaço na busca dos materiais. Para dar suporte ao devaneio lúdico, ter um espaço estruturado é tão significativo quanto o tempo da ação ser disposto de forma simples e clara. Espaço e tempo são elementos organizadores da criação, são os solos firmes sobre o qual o devaneio flutuante

da criança pausa e se orienta. A autonomia da criança pode ser identificada observando-se a sua ação intencional, seu movimento pleno de motivação criativa, ao lado de um adulto que a acolhe e observa, pois o espaço e o tempo de trabalho também refletem as relações de poder que se instalam entre adultos e crianças.

Uma estrutura temporal dos encontros das Oficinas de Construção contém geralmente um tempo de interlocução (a roda de conversa), um tempo de produção e um tempo de organização da sala e dos materiais.

A roda constitui-se num importante instrumento de observação para o educador e uma oportunidade para a criança ter atenção individualizada num contexto coletivo. Por exemplo, é a hora de levantar temas de interesse das crianças, saber das brincadeiras que fazem ou as histórias que gostam de contar. De estabelecer combinados e acordos, apreciar trabalhos de aulas anteriores e propor desafios ou estratégias na busca de soluções aos problemas colocados pela linguagem da assemblage. O tempo da organização dedicado à reorganização dos materiais, por fim, contribui para o desenvolvimento de um senso de responsabilidade que modifica a qualidade da relação da criança com o seu produto.

4.3.1 Uma história de interação adulto-criança na construção de assemblages: caixinhas de materiais

Durante os momentos de produção da Oficina é natural que aconteçam muitas descobertas casuais, em função do processo de trabalho de construção dar-se pela experimentação, pelo jogo, pela forma lúdica de combinar diversos materiais e maneiras de unir as partes. Algumas dessas descobertas se socializam rapidamente porque surgem de alguma dinâmica coletiva do grupo. No entanto há descobertas que não ficam tão evidentes,

ou por que são vivenciais, experimentadas pelos sentidos ou por que são “erros”, ou seja, procedimentos que não surtem o efeito desejado.

Se uma solução de construção é alcançada por uma criança, um “acerto” (porque funciona) representado por um brinquedo interessante, é rapidamente reproduzida, se atender a um interesse verdadeiro na brincadeira. Já o erro ou o fracasso, mesmo sem o peso de uma vivência excessivamente negativa, tende a ser ignorado no grupo.

Ao longo do tempo, algumas estratégias foram sendo desenvolvidas nas Oficinas de Construção com o intuito de se ampliar a consciência sobre os fatos, procedimentos e efeitos dos materiais sob a ação das crianças durante a construção. No início, experimentou-se confeccionar cartazes, mas como os fatos a serem registrados estavam relacionados aos objetos tridimensionais, procurou-se encontrar formas de registro tridimensional. A idéia era guardar os objetos que contivessem a descoberta numa caixinha. Por exemplo: uma criança observava que uma madeira muito pequena rachava ao tentar pregá-la com um prego grande. O registro seria guardar aquela madeirinha rachada. Estas caixinhas comportavam não apenas

registros de eventos mas também registros de observações: coleções de pregos, de serragens, de lixas, de materiais, de cheiros etc.

Com isso criou-se um hábito de colecionar objetos, ora encontrados no sucatório, ora trazidos de casa dentro dos bolsos. O objeto criado para sistematizar as ocorrências com os materiais foi transformado pelas crianças numa espécie de reserva estética. Isso introduziu na Oficina de Construção da Escola Arraial das Cores novos elementos para a atividade de construir: brinquedos quebrados, pequenos objetos achados no fundo de gavetas ou esquecidos nos armários, foram incorporados às produções pouco a pouco. Estes objetos traziam um pouco do universo de referências visuais que a criança tem a sua disposição na vida cotidiana: imagens da TV, brinquedos com personagens do cinema ou das redes de *fast food*. Elas apropriavam-se das formas e as recombinaavam estabelecendo novos significados. Estas produções traziam à lembrança as assemblages de artistas dadaístas.

Alguns destes artistas tinham o hábito de colecionar objetos de todos os tipos por um longo tempo antes de usá-los em alguma obra. Pablo Picasso fez a *Cabeça de Touro*, bronze fundido a partir de um guidão e um selim de bicicleta.

Um dia pego no selim e no guidão, junto-os, faço uma cabeça de touro. Muito bem. Mas o que eu deveria ter feito logo em seguida: atirar fora a cabeça de touro. Atirá-lo para a rua, para a valeta, para qualquer parte, mas deitá-la fora. Viria então um trabalhador, apanhá-la-ia e acharia que se poderia talvez fazer desta cabeça de touro um selim e um guidão. E fá-lo-ia... Teria sido maravilhoso, é o dom da transformação. (PICASSO apud. WALTHER, 1994, pg. 48).

As imagens que se seguem são um conjunto de assemblages de crianças de 5 e 6 anos de idade que foram agrupadas pelo aspecto inusitado das suas combinações: um secador de cabelo que vira uma pistola, um carro “mulher”, um carro “pássaro” e heróis.

4.3.2 Episódio 4⁵

Eu pergunto: — *Vítor, o que você pode me contar sobre este seu trabalho, agora que já terminou de construir?*

Vítor — *É o barco do mal.*

Insisto: — *Deve ter uma história, não?*

Sem pestanejar, respondeu:

Vítor — *O cachorro da raiva e o dinossauro furioso mataram os três cavaleiros. Pelo auto-falante ele falava: Se rendam homens furiosos.*

O diálogo aconteceu no final da aula, no momento em que as crianças deixavam a sala levando para casa seus trabalhos e foi presenciado pela professora da classe que os acompanhava. O discurso surpreendente do Vítor parece ter muitas referências de desenhos animados da TV, como a personagem “cachorro da raiva”. As frases declamadas têm um tom semelhante aos diálogos das personagens deste tipo de filme infantil. Os brinquedos foram selecionados de uma caixa que continham outros objetos caseiros. Entre eles algumas figuras

⁵ Episódio 3 – Produção de sujeito do grupo 6 da Escola Arraial das Cores, fotografados em 1999.

feitas de argila representando homens negros, que visivelmente faziam parte de um conjunto decorativo representando uma jangada com pescadores, comuns na região nordeste do Brasil.

§

Vítor apropriou-se destas figuras e as colocou deitadas, como os “três cavaleiros mortos”. Este fato intriga-me pois me dá uma sensação dúbia. Aparentemente não vejo uma ação intencional do Vítor em colocar as três figuras negras. Podem muito bem ser apenas três figuras e nada mais, sem outro significado. Mas de qualquer maneira para o professor, ver os três cavaleiros negros mortos foi perturbador, uma imagem forte. Vítor pode estar manifestando algum conteúdo de forma não intencional. Outra passagem parece reforçar essa idéia: o “cachorro da raiva” compõe uma imagem muito malvada, ao declamar “se rendam homens furiosos” sugere estar indo contra outros hipotéticos homens do mal. A personagem é do bem e do mal. A historinha parece revelar algo pessoal, uma maneira própria do Vítor de sentir, brincar e olhar para o seu ambiente cultural e de se expressar.

Este episódio, que é de uma época bem anterior à pesquisa de mestrado, teve a importância de trazer a necessidade de se buscar outros referenciais para ampliar a análise das assemblages infantis. É esta tentativa que se faz nos capítulos 5 e 6.

5 PARADIGMA INDICIÁRIO E ASSEMBLAGE INFANTIL

“A vida é feita de detalhes
(ou nuances, como queira).”

Grupo Rex

Ginzburg (1989), no capítulo *Sinais: raízes de um paradigma indiciário* retoma o conceito de conhecimento que surgiu no final do séc. XIX, um modelo epistemológico que se aproxima da arte, da psicanálise, da investigação criminal e, tem suas origens remotas, na caça do homem paleolítico. Inicia sua reflexão a partir da obra do médico italiano Giovanni Morelli que desenvolve um método eficaz para se descobrir a autoria de obras de arte de origem incerta, revelando se falsas ou verdadeiras, feitas por um mestre ou por um discípulo. Tal método consiste em analisar os pormenores, pouco relevantes numa leitura apressada, que não fazem parte da estrutura composicional da obra, nem do estilo de época, e que não trazem elementos culturais, mas são reveladores de uma marca pessoal, involuntária, do autor da obra.

De acordo com Ginzburg, o método investigativo do detetive Sherlock Holmes aproxima-se do método de Morelli por estar igualmente baseado em indícios pouco perceptíveis, mas que não escapam à atenção do observador atento. Os indícios também revelariam intenções inconscientes.

A obra de Morelli serviu de referência a Sigmund Freud para a construção da teoria do inconsciente, alicerce da psicanálise. Freud viu uma semelhança do método Morelli com a técnica psicanalítica, os pequenos detalhes negligenciados na fala dos seus pacientes em tratamento, seriam uma forma de expressar as implicações ocultas.

Creio que seu método [de Morelli] está estreitamente aparentado à técnica da psicanálise médica. Esta também tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou despercebidos,

dos detritos ou “refugos” da nossa observação. (FREUD⁶, 1976, apud GINZBURG, 1989, p. 147).

Ginzburg (1989, p.156), afirma que a forma indiciária de conhecer está presente no ser humano desde tempos imemoriais, na atitude do caçador que se põe em campo atrás da sua caça seguindo marcas, sinais que denotam a passagem do animal. Ao seguir esses sinais, o caçador elabora uma narrativa desta passagem, reconstrói na imaginação o percurso feito pela caça que está perseguindo. O caçador toma “a parte pelo todo, o efeito pela causa”.

O *paradigma indiciário* restaura o valor da particularidade afastada pelo paradigma Galileano, que toma o todo pela parte, (GINZBURG, 1989, p.156). O experimento Galileano e as generalizações que levam à abstração pelo distanciamento dos objetos concretos, tornaram de pouco valor o conhecimento de atividades profissionais que tem no particular o seu mote.

Embora relacione o *paradigma indiciário* à uma atividade científica como a medicina e considere as ciências sociais como ciências indiciárias, Ginzburg (1989), o relaciona também à atividades do tipo “connoisseurship”⁷, do *conhecedor* ou do especialista, estabelecendo um paralelo entre o “olho clínico” do médico e “olho do conhecedor”. São atividades que lidam, de uma forma ou de outra, com a leitura de signos materiais — indícios ou sintomas — e por isso podem ser chamadas de atividades semióticas.

A hipótese aqui é buscar compreender a prática artística como atividade do tipo indiciária, semiótica ou “do conhecedor” (de certa maneira não é por acaso que Morelli desenvolve seu trabalho a partir da pintura), tendo como foco a assemblage infantil enquanto atividade de construção e expressão lúdica.

Gostaria de salientar que as reflexões deste trabalho são fruto de quinze anos de experiência em oficinas de construção de assemblages e muitos foram os aspectos observados

⁶ FREUD, Sigmund. **Il Mosè di Michelangelo**. 1976.

⁷ O profissional de uma atividade prática que tem conhecimento aprofundado do seu ofício. Por exemplo: tratador de cavalos, pescador, marceneiro.

e registrados durante todo este tempo. O encontro com o *paradigma indiciário* de Ginzburg (1989), possibilitou que aspectos observados na atividade de construção de crianças, se revestissem de significados e pudessem ser nomeados. O conceito do *paradigma indiciário* de Ginzburg abriu portas, indicando diferentes caminhos para aprofundamento do estudo da atividade artística na infância. Esses aspectos, que se relacionam e se intercambiam, exigem aproximação cuidadosa e complexa, que não seria possível num trabalho com a extensão que se pretende aqui. Penso ser útil, no entanto, indicar que portas foram abertas (possível inspiração para outras pesquisas), e por qual delas optei por adentrar em maior extensão.

Dos aspectos observados na teoria do *paradigma indiciário* percebidos como relevantes para a análise da atividade artística de construção de assemblages, destaco: (1) o fato dessa ser uma atividade enraizada na experiência, (2) que envolve a intuição e a percepção visual e (3) que se desenvolve como uma narrativa. A tarefa que me proponho aqui será colocar em diálogo idéias de diferentes autores, elegendo o último ponto para a elaboração de um capítulo mais detalhado, a partir da análise de episódios e imagens de crianças em atividade na oficina.

5.1 PARADIGMA INDICIÁRIO E A EXPERIÊNCIA

As atividades que se baseiam no paradigma indiciário podem ser muito diferentes entre si: do caçador pré-histórico ao investigador de polícia, do médico ao treinador de cavalos. Ginzburg (1989), observava que nestas atividades “um sutil parentesco as unia: todas nasciam da experiência, da concretude da experiência.” A experiência que está se falando não é aquela experiência difusa do cotidiano, mas aquela relacionada às atividades que pressupõem um conhecimento muitas vezes sem equivalente verbal, onde há um importante papel reservado à percepção.

Quando Guimarães Rosa (2001, p.50), em *Burrinho Pedrês*, nomeia os bois de uma boiada pelo aspecto dos chifres ou pelas cores e disposição da pelagem, está criando literatura sobre um conhecimento fundado no *paradigma indiciário*. Quem já viu a vida de um vaqueiro sabe dizer o significado que tem a palavra concretude.

Galhudos, gaiolos, estrelos, espácios, combucos, cubetos, lobunos, lompardos, caldeiros, cambraias, chamurros, churriados, corombos, cornetos, bocalvos, borralhos, chumbados, chitados, vareiros, silveiros... E os tocos da testa do mocho macheado, e as armas antigas do boi cornalão...

As artes plásticas se constituem como um lugar privilegiado para a experiência, uma atividade humana que nasceu da percepção aguda do mundo. É possível ver na arte dos caçadores paleolíticos, aqueles homens que desenvolviam a atividade indiciária por excelência, uma percepção direta do mundo material calcada na sobrevivência que até hoje impressiona e comove.

A característica peculiar dos desenhos naturalistas do paleolítico é, por outro lado, a de nos darem a impressão visual numa forma tão pura e direta, livre de todos os arranjos ou restrições intelectuais, que teremos de esperar pelo impressionismo moderno para encontrar quaisquer paralelos na arte subsequente.(...) Sabemos que era a arte dos caçadores primitivos, homens que viviam num nível econômico improdutivo e parasitário, tendo de coletar ou capturar seu alimento em vez de produzi-lo eles próprios; homens que, segundo tudo leva a crer, ainda viviam no estágio do individualismo primitivo, de acordo com padrões sociais instáveis, quase inteiramente desorganizados, em pequenas hordas isoladas, que não acreditavam em deuses nem na existência de um mundo e de uma vida para além da morte. Nessa época de vida puramente prática, tudo gravitava, como é obvio, em torno da mera subsistência, e nada justifica, portanto, supormos que a arte servia a qualquer outro propósito que não fosse o de constituir um meio para a obtenção de alimentos. (HAUSER, 2003, p.3).

Os artistas europeus do final do séc. XIX e início do XX, que fizeram a ruptura com a arte acadêmica que vigorou desde a renascença, resgataram da infância esta experiência primária do mundo e a incorporaram aos seus propósitos poéticos. Um exemplo bem vivo é o do pintor Wassily Kandinsky. Sobre ele, Argan (1992, p.446), diz o seguinte:

A criança sem dúvida, percebe, recebe sensações do mundo exterior; mas a percepção não se define como noção, traduz-se num conjunto de movimentos instintivos, com os quais a criança pega o que atrai e afasta o que atemoriza. Se dispõe dos instrumentos necessários, transforma esses

gestos em signos, que por sua vez são percebidos; e, como o mundo existe para ela enquanto ela o percebe, ao fazer algo que se percebe, está afirmando a vontade de fazer a realidade, de existir. Kandinsky não se propõe demonstrar que é assim que a criança vê o mundo e assim o representa, o que seria insensato; o que se propõe é analisar, no comportamento da criança, a origem, a estrutura primária da operação estética.

A relação entre a experiência e a percepção na arte pode ser encontrada no conceito de *experiência estética* de Dewey (1985, p.99). Segundo este autor a experiência não é somente algo que ocorre continuamente na existência humana, como qualquer acidente, ação ou fato que nos sucede espontânea e fortuitamente, mas algo que se constitui uma unidade coerentemente construída na percepção.

Sua natureza e significação podem ser expressadas somente pela arte, por que há uma unidade da experiência que pode ser expressada apenas enquanto experiência.(...) O fazer ou obrar é artístico quando o resultado percebido é de tal natureza que suas qualidades enquanto percebidas controlaram a produção. O ato de produzir dirigido pela intenção de produzir alguma coisa gozada na experiência imediata do perceber tem qualidades que uma atividade espontânea ou não-controlada não tem. O artista incorpora a si próprio a atitude do que percebe, enquanto trabalha.

A experiência artística, compreendida como uma ação proposital do sujeito, sintetiza e engloba o fazer e o fruir simultâneos, (DEWEY, 1985). Ora, o fazer artístico tem a sua origem na atividade lúdica na infância, (WINNICOTT, 1975, p.139.).

O jogo é uma forma de atividade que tem orientação própria e, assim como a experiência estética, é percebida como uma unidade, um todo que faz sentido para quem dele participa e que não se confunde com a experiência dispersa e comum.

Pode-se dizer, então, que o sujeito do jogo e do fazer artístico, ao exercer sua ação, também integra nesta experiência um perceber-se. É agente e paciente, age e modifica-se pela percepção desta ação, joga ao mesmo tempo em que extrai desta atividade algum tipo de padecimento.

A analogia entre o jogo infantil da atividade de construção de assemblages com a atividade da caça, pode se reforçar com a idéia de que a caça também é uma experiência diferenciada, ainda que um exagero chamá-la de estética. O caçador na ação de caçar,

mergulha num estado de consciência diferenciado, coloca-se deliberadamente num estado de atenção aberta.

[O caçador] não crê saber por onde vai chegar o que chega. Não olha tranqüilamente numa direcção determinada, certo de antemão que por ela virá a peça. O caçador sabe que não sabe o que vai passar-se e este é um dos maiores aliciantes na sua ocupação. Daqui que necessita de ter pronta uma atenção de outro e superior estilo. A atenção que consiste em não fixar-se no já presumido, mas precisamente em não presumir nada e evitar a desatenção. É uma atenção “universal”, que não se adscrive a nenhum ponto e procura estar em todos. Para dominar temos uma palavra magnífica que conserva ainda todo o seu sabor de vivacidade e iminência: alerta. O caçador é o homem alerta. (ORTEGA Y GASSET, 1989, p.100).

5.1.1 Atividade de construção e o significado da experiência

Dewey (1985), observa que para o sujeito da experiência estética há um padecer ao tempo do fazer, e nesta inter-relação sofrer-padecer é que surgem os conteúdos significativos da experiência. Para Larrosa (2002), de forma semelhante, o sujeito da experiência é também afetado pela experiência pois é “receptivo, aceitante, interpelado e submetido”. A experiência assim compreendida é a parte da vida que é significativa ao sujeito. O sujeito da experiência vai construindo ao longo do tempo um tipo de conhecimento muito diverso daquele dado pelo experimento ou pelo conhecimento científico. Larrosa, (2002) chama esse conhecimento de *saber da experiência*. Com aquilo que se passa, com aquilo que se sucede como experiências significativas, o sujeito vai edificando peça por peça o significado da existência. A experiência é capaz de promover a formação e transformação do próprio sujeito.

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.

Uma passagem da vida de Jung (2006), relatada na obra “Memórias, sonhos, reflexões”, ilustra como a construção de significados existenciais pode estar relacionada com a atividade de construção.

Em um determinado momento da vida, logo após a sua ruptura com Freud, Jung perplexo com o que vinha sonhando recorre à lembrança de uma atividade que realizava na infância, quando construía com objetos. Entrega-se a essa atividade por perceber que “aqui há vida! O garoto anda por perto e possui uma vida criativa que me falta”, (JUNG, 2005, p.208). A intuição o levou a construir com pedras, uma porta de entrada para conteúdos profundos com implicações para a sua vida a partir dali, um passo na direção da construção de suas teorias sobre o inconsciente.

Naturalmente, eu cogitava acerca da significação de meus jogos e perguntava a mim mesmo:” Para falar a verdade, o que fazes? Constróis uma pequena colônia e o fazes como se fosse um rito.” Eu não sabia responder, mas tinha a íntima certeza de trilhar o caminho que levava ao meu mito. A construção representava apenas o início. Ela desencadeava toda uma seqüência de fantasmas que mais tarde anotei meticulosamente.

Este é um relato de um adulto maduro em profunda reflexão, que foi buscar na experiência da infância, na atividade de construção que fazia quando criança, os indícios de sua singularidade. Só temos que aprender a ler os caminhos que levam ao mito.

Significativamente e não por mero acaso Jung (2006, p. 410), diz no último capítulo do livro intitulado *Retrospectiva*;

Conheci todas as dificuldades possíveis para me afirmar, sustentando meus pensamentos. Havia em mim um *daimon* que, em última instância, era sempre o que decidia. Ele me dominava, me ultrapassava e quando tomava conta de mim, eu desprezava as atitudes convencionais. Jamais podia deter-me no que obtinha. Precisava continuar, na tentativa de atingir minha visão. Como, naturalmente, meus contemporâneos não a viam, só podiam constatar que prosseguia sem me deter.

Na teoria do fruto de carvalho, Hillman (1997), diz que para entender o *daimon*⁸ temos que olhar a vida das pessoas de trás para frente, como na narrativa do caçador. Isto é o que justamente Jung faz. Considero muito significativo que ele tenha encontrado no caminho da realização do seu *daimon* a atividade de construção, que significou uma porta aberta para o desenrolar do papel da sua vida, na elaboração dos significados mais caros e profundos da sua existência.

A assemblage infantil, enquanto experiência da arte e do jogo e enquanto processo de construção de linguagem, permite à criança apropriar-se do mundo ao mesmo tempo em que elabora seus significados internos. Construindo-se como um sujeito, uma pessoa, uma singularidade.

5.2 PARADIGMA INDICIÁRIO E INTUIÇÃO

Para entender arte como conhecimento tomar-se-á a intuição como uma importante característica do pensamento envolvida na criação artística visual. Ao falar sobre intuição no final de seu ensaio, Ginzburg (1989), prefere apenas indicar a sua presença:

Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Neste tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição.

Comumente se associa a intuição à mulher ou à uma maneira específica de conhecer que é próprio da condição feminina, em oposição á uma maneira objetiva de conhecer que seria, supostamente, masculina. Outra idéia associada à intuição é a que se trata de algo mágico: o poder de conhecer algo que não está evidente. A intuição é relacionada algumas vezes a “poderes ocultos da mente”, a um “sexto sentido” capaz de prever acontecimentos.

⁸ (HILLMAN, 1997, p 56-57) resume de *A República* de Platão, o *Mito de Er*, um mito de criação que relata a descida das almas ao mundo. Nele, uma alma depois de escolher a sua vida é levada diante das três moiras, *Laquesís*, *Cloto* e *Átropos*. Da primeira recebe o *daimon*, ou gênio, “guardião de sua vida e realizador de sua escolha”.

Curiosamente Ginzburg (1989), relaciona a decifração dos indícios da caça feita pelo caçador às práticas divinatórias descritas de textos mesopotâmicos do terceiro milênio a.C., à leitura de sinais em entranhas de animais, em esterco ou em gotas de óleo sobre a água. No entanto o que este autor enfatiza é a capacidade de pensar, de imaginar um quadro de situações apenas a partir de indícios.

De certa maneira a caça tem na sua seqüência narrativa um elemento de simultaneidade temporal. Passado e futuro se juntam na ação do presente, porque, ao ler os indícios, o caçador se coloca numa posição de prever o próximo movimento do animal, antecipando-se para poder surpreendê-lo. A intuição como forma de pensamento está presente na construção de narrativas simultâneas feitas a partir de sinais — a da caça de um lado e a do caçador de outro — que culminam no confronto decisivo. Os indícios e sinais são as partes constituintes de um todo que é construído pela intuição na cabeça do caçador.

5.2.1 Percepção visual e intuição

Para Arnheim (1989), ao analisarmos um quadro, percebemos que os componentes e a sua totalidade estabelecem entre si relações sincrônicas, simultâneas. Uma descrição linear dos fenômenos numa seqüência diacrônica seria mais própria do intelecto, do raciocínio ou da abstração no sentido galileano.

A capacidade de perceber o papel do pormenor no contexto, de estabelecer a relação do todo com a parte e ter a percepção da simultaneidade do particular junto ao todo, é reputada à intuição.

a intuição é a capacidade cognitiva reservada a atividade dos sentidos por que age por meio de processos de campo, e só a percepção sensorial pode gerar o conhecimento por meio de processos de campo. (ARNHEIM. 1989, P. 14)

A intuição é o instrumento cognitivo ligado à percepção sensorial e à percepção visual. Um pintor, ao tentar equilibrar os elementos de um quadro, realiza uma intensa atividade mental: está em ação o pensamento intuitivo. Esta atividade, que é própria do fazer reflexivo nas artes visuais, vem para o artista através das mãos e dos olhos.

A intuição age na distância entre o que fazem as mãos e o que percebe o olhar. Aqui podemos relacionar o *paradigma indiciário* com a *percepção visual* em Arnheim, (2000): Ginzburg (1989), nos fala das formas desprezadas de saber justamente porque, ao se estabelecerem dentro de um *paradigma indiciário*, não poderiam se servir da abstração, mas da intuição. Estas formas de saber “não eram aprendidas nos livros, mas a viva voz, pelos gestos, pelos olhares: fundavam-se sobre sutilezas não formalizáveis, freqüentemente nem traduzíveis em nível verbal.” e, acrescento eu, como *processos de campo*.

5.2.2 Conhecimento tácito e intuição

Entretanto, é importante destacar que quando olhamos para o detalhe, o pormenor, perdemos a noção do todo, muitas vezes é como se ele desaparecesse. Por outro lado, quando olhamos para o todo, tentando perceber como se insere nele o pormenor, este fica sem detalhes, parecendo desfocado. Essa é uma característica da percepção visual e da percepção de uma maneira geral, um *processo de campo* conforme a teoria da Gestalt.

A epistemologia de Polanyi (1974), desenvolvida na obra “Personal Knowledge”, aqui tomada na síntese de Saiani (2005), parte igualmente da teoria da Gestalt. Ele nos diz que não conseguimos perceber os mecanismos implícitos da percepção ao observarmos qualquer conteúdo. De outra forma, se observarmos o mecanismo da percepção perdemos a capacidade

de fruirmos inteiramente o conteúdo. Quando nos debruçamos sobre um objeto de conhecimento, há uma série de indícios que não percebemos diretamente, mas de forma subsidiária.

Desta maneira pode-se dizer que “sabemos mais do que podemos relatar”, lembra Saiani (2005, p.53). A isso que sabemos, mas que não conseguimos explicitar, Polanyi (1974), deu o nome de *conhecimento tácito*. Um cientista não identifica diretamente um problema, mas antes, o intui, analisando os indícios que dispõe. A intuição tem um papel importante no processo de conhecimento para Polanyi, pois é através dela que se direciona o foco do que se quer pesquisar.

Embora fundamental para a descoberta científica, a intuição não faz o trabalho sozinha. Sendo espontânea e fora do nosso controle consciente, ela necessita da ajuda da imaginação, que é o uso consciente e deliberado de nossa mente para preencher lacunas entre nossa intenção e nosso desempenho. (SAIANI, 2005, p.66).

A imaginação preenche os espaços vazios e exerce aquela função divinatória percebida por Ginzburg (1989). Polanyi (1974), vê a imaginação como “uma certa habilidade para adivinhar, com razoável possibilidade de acerto, guiada por uma sensibilidade inata para a coerência”, Saiani (2005, p.64). Desta maneira não há no *Conhecimento Pessoal* uma cisão entre o conhecimento objetivo e outras formas de conhecimento, evitando-se a palavra “subjetivo”. O conhecimento está na pessoa que se utiliza igualmente do intelecto e da intuição para criar o novo, onde a imaginação tem um importante papel.

5.2.3 Assemblage infantil e intuição

Antes de falar em como a teoria dos tipos psicológicos de Jung poderia ser útil em propostas de arte-educação, Read (2001), estabelece uma correlação entre os oito tipos

psicológicos (pensamento, sentimento, sensação e intuição em modo extrovertido ou introvertido) e distintos modos de expressão estética na arte, tendo por base os modos da arte moderna (realismo, super-realismo, expressionismo e construtivismo).

A relação entre um e outro aspecto está grafada num quadro como uma igualdade: “construtivismo = intuição”, (READ, 2001, p.107). Com isto ele quer dizer que artistas que desenvolvem poéticas visuais com uma “preocupação com as formas e qualidades inerentes (*abstratas*) dos materiais” são do tipo intuitivo. Sem querer entrar no mérito e discutir a proposta que o autor faz a seguir da aplicabilidade desta correlação na prática educacional, separo aqui a igualdade que foi percebida: processos construtivos na arte, notadamente na arte abstrata, são processos intuitivos. Intuição aqui entendida também como processo de campo, unidades simbólicas na relação parte/todo. O pensamento intuitivo parece estar associado ao processo de juntar as partes na atividade de construção, o que permite caracterizar a assemblage infantil, dentre as linguagens expressivas da infância, como a linguagem indiciária por excelência.

6 CONHECIMENTO INDICIÁRIO⁹ E A NARRATIVA

Enquanto filósofo que pensa sobre as profundas transformações culturais da idade moderna, sobretudo as proporcionadas pelo capitalismo, Benjamin (1984), reflete sobre uma época em que a experiência deixa de ser importante ou passa ter outro caráter, pois é massacrada por novas relações de produção cultural. Seus relatos sobre a infância procuram de alguma forma restaurar o valor da experiência através de uma reelaboração da memória.

Benjamin (1984), pelos olhos de Gagnebin (2005), cria uma narrativa sobre a infância a partir de indícios de suas memórias. A intenção do filósofo não é restaurar o passado, lamentar a sua perda ou construir uma idealização romântica do mundo infantil, mas elaborar uma concepção de infância como a realização do “possível esquecido ou recalcado”. A criança vê o que os adultos não vêem mais, por estar imersa na experiência e próxima do mundo material e não nas suas representações racionalizadas, codificadas e cristalizadas.

Gagnebin vê no olhar Benjaminiano sobre a infância uma busca por sinais de veredas não trilhadas ou índices de caminhos insinuados que, uma vez encontradas, podem de alguma forma ser retomadas, dando novo significado à vida do presente. A autora adverte que a força e poder do logos, a potência totalizadora da razão do adulto, desmascara-se pela evidência da sua origem frágil, uma incompletude que, no entanto, abriga a possibilidade de se fazer outro.

A criança está imersa na experiência da vida, e mal entendendo o universo simbólico dos adultos, encontra na matéria do mundo uma face voltada apenas para si, e deste encontro, surge uma das possibilidades de humanizar-se, de construir-se como ser simbólico.

A sua obsessão (dos pedagogos) pela psicologia impede-os de perceber que a terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças. Dos mais específicos. É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível. Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos

⁹ Quando o texto referir-se estritamente a obra de Ginzburg (1989), utilizar-se-á o conceito *paradigma indiciário* e quando se referir à sua gênese na infância usar-se-á o termo “conhecimento indiciário”.

destruções que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. (BENJAMIN, 1984, p. 77).

A infância — na origem etimológica da forma latina *in-fans*, literalmente *sem palavras*, (GAGNEBIN, 2005, p 170) — é o período da vida humana em que há a ausência do logos-razão (própria do adulto), e que se constrói sobre um dar-se conta da inexorabilidade da matéria do próprio corpo e da matéria do mundo.

Ela já conhece na casa todos os esconderijos e retorna para dentro deles como quem volta para uma casa onde se está seguro de encontrar tudo como antigamente. Bate-lhe o coração, ela segura a respiração. Aqui ela está encerrada no mundo da matéria. Ele se torna descomunalmente claro para ela, chega-lhe perto sem fala. Assim somente alguém que é enforcado toma consciência do que são corda e madeira. (BENJAMIN, 1984, p.).

O conhecimento indiciário está presente com toda força na infância, e de maneira privilegiada na atividade de construção da criança, que pode ser definida como um encontro com a matéria do mundo que a cerca.

Benjamin (1984), ao falar sobre a infância compõe um quadro a partir de indícios dados pela memória, detém as partes deste quadro cuja imagem para se completar deve ter suas brechas preenchidas pela reflexão do presente. O filósofo parte também de um conhecimento indiciário da sua própria experiência infantil para construir suas reflexões sobre a infância o que é observável nas transposições literais de *Infância em Berlim por volta de 1900 à Rua de mão única*, (Cf. BENJAMIN, 1984, 1987).¹⁰

O conhecimento do caçador, ao antecipar os movimentos do animal, se baseia na percepção dos indícios que este deixa no ambiente e a seqüente tentativa de prever seus próximos passos. Quem caça animais antes caça indícios. O conhecimento da experiência vem através desta estreita ligação com o ambiente.

Cada pedra que ela (a criança) encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela o princípio de uma coleção, e tudo que ela possui, em

¹⁰ As citações da obra “Rua de mão única”, foram retiradas de duas traduções distintas, ambas para o português, uma de 1984 e outra de 1987. A cada caso preferiu-se a tradução que parecia dialogar melhor com o presente texto.

geral, constitui para ela uma coleção única. Nela essa paixão mostra sua verdadeira face, o rigoroso olhar índio, que, nos antiquários, pesquisadores e bibliômanos, só continua ainda a arder turvado e maníaco. Mal entra na vida, ela é caçador. Caça os espíritos cujo rastro fareja nas coisas. (BENJAMIN, 1987, p.39).

A criança ao encontrar os objetos no mundo material ainda não construiu significados sobre eles, mas conta com indícios. Indícios de que?

Seus anos de nômade são horas na floresta do sonho. De lá ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, fixá-la, desenfeitiçá-la. Suas gavetas têm de tornar-se casa de armas e zoológico, museu criminal e cripta. (idem, p.39)

Recolher, guardar, esconder, colecionar objetos sem saber para que, fazem parte do lento processo de construção de significados que se constitui a atividade lúdica, e mais especificamente a atividade de construção. A criança vaga como caçador nômade carregando seu bolso cheio de inutilidades, alimentos da imaginação.

No *paradigma indiciário* a parte define o todo diz Ginzburg (1984). A psicologia da Gestalt aplicada à percepção visual no clássico trabalho de Arnheim (2000), parte e todo numa figura são distintos, mas formam uma unidade indissociável na percepção. Ora, colecionar é deter as partes de um todo que se desconhece, mas pleno de possibilidades. O todo, ao qual o objeto descoberto pela criança faz parte, é ainda desconhecido, pura potencialidade, que na atividade de construção se explicita como uma entre muitos possíveis, abrindo espaço para a ocorrência de conteúdos inconscientes ou estabelecimento de relações insuspeitadas. Este é um momento em que pode se manifestar o ser poético que há na criança e que Benjamin elabora tão bem.

6.1 ASSEMBLAGE INFANTIL E NARRATIVA

“Agora eu era o herói

E o meu cavalo só falava inglês

A noiva do cowboy

Era você

Além das outras três

Eu enfrentava os batalhões

Os alemães e seus canhões

Guardava o meu bodoque

E ensaiava um rock

Para as matinês”

Chico Buarque e Sivuca ¹¹

Para tentar entender qual o significado da assemblage enquanto linguagem visual na infância, é interessante pensar num aspecto do texto de Ginzburg (1989): ao falar sobre a atividade indiciária da caça, o caçador refaz o seu próprio caminho e, através dos indícios, intui o percurso do animal, elaborando uma narrativa.

Não é novidade o entendimento do jogo na infância, pelo seu aspecto narrativo, afinal quem *caça espíritos* tem o que narrar. “A gramática da fantasia”, Rodari (1982), por exemplo, explora este tema extensivamente. A narrativa que se pode ouvir no *faz-de-conta* infantil, também naquele que acompanha a atividade de construção é, antes de tudo, uma construção oral baseada na experiência vivida no momento em que se a vive. A frase desta forma soa estranha, mas há uma curiosa junção de passado e presente como o *agora eu era* da letra da canção. A narrativa se constrói sobre um viver *agora* de algo que se foi num passado *eu era*. Justamente neste *eu era* conecta-se o imaginário infantil, preenchido de fantasias alimentadas por histórias que chegam aos pequenos oralmente, através de pares ou adultos, pelas narrativas dos programas de TV, livros, revistas ilustradas e por todo o oceano midiático em que estão imersos. O passado do verbo indica a natureza narrativa da atividade de construir

¹¹ Chico Buarque em depoimento sobre a composição da música *João e Maria* lembra que a idéia para a letra da canção surgiu da fala “agora eu era...” repetidamente dita por suas filhas quando crianças durante as suas brincadeiras. (cf. *Chico Buarque – Saltimbancos*, 2006.)

assemblages. A articulação pela memória de elementos de histórias pode muitas vezes trazer elementos insuspeitados, inconscientes, como os verificados por Rodari.

Esta narrativa do *faz-de-conta* constitui-se um universo ficcional, pois o *eu era* é uma invenção. Segundo Machado N. J. (2004, p.64), o jogo, em especial o jogo infantil, é da ordem do *ficto*, do ilusório, do fingimento em oposição ao *facto*, este relacionado ao projeto e portanto da ordem do pensamento racional, que pertence apenas ao universo adulto. A memória infantil presente no jogo e que se passa nas “horas na floresta do sonho” Benjamin, (1987), ainda que referenciada em algum *facto* vivido, se processa como *ficto*.

Referindo-se ao processo de construção simbólica na infância, Dias (2003) enfatiza o papel da imaginação na construção do conhecimento.

Na criança a imaginação criadora, surge em forma de jogo, instrumento primeiro de pensamento no enfrentamento da realidade. Jogo sensório motor que se transforma em jogo simbólico, ampliando as possibilidades de ação e compreensão do mundo. O conhecimento deixa de estar preso ao aqui e agora, aos limites da mão, da boca e do olho e o mundo inteiro pode estar presente dentro do pensamento, uma vez que é possível “imaginá-lo”, representá-lo com gesto no ar, no papel, nos materiais, com os sons, com as palavras.

Ao ouvir crianças de 4 a 6 anos na conversa que acompanha a construção de objetos, pode-se perceber, na interação entre os pares, um sem número de conselhos, que como nos antigos narradores, provem de uma experiência vivida. Estes exercícios narrativos, imaginativos por excelência, são “experimentos” das possibilidades de ser do sujeito, que necessita inventar-se. O *agora eu era* é uma experiência de ser outro, ainda que temporariamente, edificada sobre a memória das narrativas que ouviu.

As descrições dos objetos da infância em Benjamin (1987, p.77), parecem extraídas de livros de histórias e resgatadas pela memória, alimentam suas reflexões enfatizando o aspecto lúdico e poético.

“Arrumar” significaria aniquilar uma construção cheia de castanhas espinhosas que são maçãs medievais, papéis de estanho que são um tesouro de prata, cubos de madeira que são ataúdes, cactos que são totens e tostões de cobre que são escudos.

Na alternância de papéis de ouvinte a narrador, as palavras necessitam do suporte do corpo e dos objetos do mundo material que se transformam, no *faz-de-conta*, em habitáculos das palavras. Neles aportam as histórias, como portos para significados flutuantes, móveis e mutantes. A criança desprovida da racionalidade do adulto, do logos definidor, experimenta o poder das palavras, ou seja, coloca sua imaginação em ação, operando-as com o corpo e com os objetos do mundo material.

A criança que está atrás da cortina torna-se ela mesma algo ondulante e branco, um fantasma. A mesa de refeições sob a qual ela se acorou a faz tornar-se ídolo de madeira do templo onde as pernas entalhadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta ela própria é porta, está revestida dela como de pesada máscara e, como mago-sacerdote, enfeitiçará todos os que entram sem pressentir nada. A nenhum preço ela pode ser achada. Quando ela faz caretas dizem-lhe que basta o relógio bater e ela terá de permanecer assim. O que há de verdadeiro nisso ela sabe no esconderijo. Quem a descobre pode fazê-la enrijecer como ídolo debaixo da mesa, entretecê-la para sempre como fantasma no pano da cortina, encantá-la pela vida inteira dentro da pesada porta. Por isso, com um grito alto ela faz partir o demônio que a transformaria assim, para que ninguém a visse, quando que a encontra pega — aliás, nem espera esse momento, antecipa-o com um grito de autolibertação. Por isso ela não se cansa do combate com o demônio. A casa, para isso, é o arsenal das máscaras. (BENJAMIN, 1987, p. 77).

O lugar dos objetos na vida da criança está configurado num espaço de intimidade, único que pode abrigar a imaginação.

A atividade de construção em si se desenvolve no tempo narrativo da brincadeira, pois é um de seus interlocutores, cada parte acrescentada carrega uma frase, uma idéia, um significado, como aqueles caranguejos que usam conchas de moluscos como carapaças e as trocam sucessivamente.

Para a criança, o seu corpo e os objetos que se transformaram em algum grau pela ação imaginativa, certamente conterão vestígios e indícios da sua aventura. A forma particular com que uniu as partes de um trabalho pode revelar aspectos pessoais, conscientes ou não, e serem reconstituídos por uma narrativa.

6.1.1 Episódio 5¹²

Tenho trazido nas últimas aulas da 1ª série alguns livros sobre brinquedos tradicionais para apreciarmos e também escolhermos alguns para construir. Neste dia a proposta era muito simples, construir um pião com uma tampinha de garrafa e um palito de dentes. Rapidamente cada criança fez o seu. Em seguida alguns ficaram brincando com o seu pião, sozinhos ou em grupos, espalhados pelo chão da sala. Observei uma criança guardando o pião na sua caixa e procurando outros materiais para construir algo, enquanto o Artur estava circulando pela sala com o seu pião, conversando de passagem com outras crianças. Não estava participando das brincadeiras coletivas de derrubar pião que seus parceiros prediletos estavam fazendo. Enquanto me ocupei de auxiliar outra aluna, Artur surgiu, interrompendo a conversa e mostrando para a sua colega o que havia feito com seu pião naquele curto tempo:

Arthur – Olha o que eu fiz!...este é o Capitão, este é o terra a vista, este é o pirata e este é o mar e estes pedacinhos são os tubarões...construí uma história!

¹² Sujeito da 1ª série do Ensino Fundamental da Escola Arraial das Cores, fotografado em 19 de setembro de 2007.

§

O ponto de partida para Artur construir foi o pião, cuja forma associou a um barco com mastro. A intuição capta a sugestão vaga dos objetos que faz a imaginação operar e o pião então se transforma num “barco pirata”. Os objetos parecem apelar para uma latência constituída de imagens ainda embaralhadas. É como se eles tivessem um espírito capaz de articulá-las numa ordem, numa forma, capaz de conversar com elas. A narrativa é a organização interna que surge ao mesmo tempo em que as formas concretas e materiais que vão sendo modificadas. Pode-se pensar a partir daí que o objeto construído também se constitui como uma narrativa visual com características que lhe são específicas, na escolha dos materiais, na sua forma e disposição. Há uma concepção de espaço, que liga o estético ao lúdico, da maneira que Moreira (1984), entende o espaço do desenho infantil.

6.1.2 Episódios 6 e 7¹³

Verônica — *A cobra vai para a floresta e tá escuro...ela vai precisar de uma lanterna!*
(colocando uma pequena peça cilíndrica no suporte que representa a cobra)

Alice — *Olha o filhinho dela.*

— *Ela está levando o filhinho dentro dela?* Pergunto, ingenuamente diga-se, sem perceber a natureza concreta do trabalho.

Alice — *Não, isto é o quarto dela que ela leva nas costas e aqui o filhinho,* responde enquanto coloca uma velha moldura obviamente *sobre* o suporte.

Verônica — *...e ela vai para a floresta e ela pode encontrar com cobras malvadas...ela tem que ter uma espada se ela encontrar as cobras malvadas.*

¹³ Sujeitos do grupo 5 da Escola Arraial das Cores, fotografados em 5 de março de 2007.

Verônica e Alice Colam os “bebês”, a “lanterna” e colocam no “quarto”, para os “bebês”, algumas “chupetas” e “mamadeiras”.

Alice — *A cobra vai se chamar Tituca e os filhinhos Titaca e Titoco.*

Verônica — *A bebezinha tem um ano e o menino 4 anos.*

Alice — *E a menina?* Pergunta dispondo mais uma peça no “quarto”.

Verônica — *Ela é a mais velha e vai ter dezessete oito anos.*

Meses depois da construção da cobra, numa aula já quase no final do ano, Verônica e Alice estão construindo sozinhas, mas com muitas idas e vindas pela sala. Vão da mesa de trabalho ao sucatório e de lá até a caixa onde guardam suas coisas, continuamente. Aos poucos as duas vão conversando enquanto se movimentam, dizem frases esparsas que eu não escuto direito e não percebo o sentido. No final da aula sento perto dos trabalhos, a única coisa imóvel naquele momento, pois a circulação das crianças continua.

Ao perceberem meu interesse passam por perto e brincam manipulando as personagens, estabelecendo um diálogo entre elas. Percebo que os dois trabalhos agora se

comunicam. A personagem da Verônica, um “diabo”, está “visitando” a “mãe” do trabalho da Alice e isto parece causar algo sensacional.

Fazendo-me de desentendido, pergunto: — *Mãe? Que mãe?*

Logo elas falam de todos os personagens, dos seus objetos e atributos, “entregam a ficha” como se costuma dizer: o trabalho da Alice é a “casa da mãe” cuja dona é representada por uma bonequinha. O cesto de vime é seu “quarto”. Esta “mãe” tem um “filho” que fica no “banco do jardim”.

Já a personagem da Verônica, o "diabo", tem a sua própria "casa" representada com uma caixa plástica, e como ele é muito poderoso, possui um "dente de tubarão". De vez em quando o "diabo" muda-se para a casa da "mãe". Vou tomando ciência destes detalhes homeopaticamente, ouvindo frases de uma e outra criança, em meio ao vai-e-vem e ao burburinho. No final da aula, durante a organização da sala, Alice passa por mim apressada, trazendo o "filho" todo pintado de preto e o coloca para secar. Na aula da semana seguinte as duas meninas continuam o trabalho, cada qual na sua assemblage, mas num intenso clima de colaboração e cumplicidade. A casa da "mãe" é quase desmontada pela Alice, e uma nova cesta de vime é acrescentada. Este elemento é agora o "quarto do diabo", um lugar para a personagem da Verônica permanecer na "casa da mãe". A "casa do diabo" por sua vez é acrescida de várias outras partes, que agora são coladas.

§

A primeira observação ao olhar para a "casa da mãe" esta relacionada a sua forma: uma justaposição de pequenos círculos sobre um suporte também circular. O círculo tem relação com um sentido de envolvimento e acolhimento. Os "quartos" são recorrentes nos trabalhos destas duas meninas. Aparecem no episódio 2 como "quarto do mago", no "quarto" que a "cobra Tituca" carrega nas costas e neste último trabalho.

Os "quartos" são espaços de intimidade e acolhimento, de compartilhamento e cuidado. Dentro dos quartos proveu-se de alimento e deu-se proteção aos "filhos da cobra", desenvolveram-se as mágicas do "caldeirão do mago" e as trocas afetivas das "visitas do diabo". Neste último caso vale observar que no primeiro dia deste trabalho, numa primeira configuração, o "quarto da mãe" tinha uma fita decorativa que foi disposta, na semana seguinte, no "quarto do diabo": uma fita de carinho e boas vindas. Os "quartos" são os próprios espaços de trocas afetivas, imaginativas: espaços que tornam possível a criação.

Estes espaços de intimidade são bem delimitados na sua forma: o retalho de tecido, a moldura de madeira, os cestos de vime e a caixa plástica. Bachelard, (1993, p.91) nos fala dos pequenos espaços:

O armário e suas prateleiras, a escrivaninha e suas gavetas, o cofre e seu fundo falso são verdadeiros órgãos da vida psicológica secreta. Sem esses “objetos” e alguns outros igualmente valorizados, nossa vida íntima não teria um modelo de intimidade. São objetos mistos, objetos-sujeitos. Têm, como nós, por nós e para nós, uma intimidade.

Cada parte, cada objeto que vai sendo agregado à assemblage parece estar associado a algum resquício da memória, num caldo que mistura as referências culturais com os afetos. As narrativas da “cobra” e a do “mago” tinham na entonação verbal e nos seus elementos simbólicos (a floresta, a família, os poderes e as armas da cobra) uma semelhança com o universo das histórias infantis e dos contos de fada. No ano anterior, no então grupo 4, este grupo de crianças desenvolveu um projeto de pesquisa sobre cobras. A visita que fizeram ao Instituto Butantã para ver os animais mobilizou sensivelmente as crianças, que manifestaram a vontade de desenhar e construir cobras como registrou a professora no relatório enviado aos pais no final do ano:

O Grupo ‘curtiu’ demais essa visita e demonstrou muito interesse pelo tema. Após o passeio, durante as atividades gráficas, o que mais se ouvia era: “— Vou fazer a cobra coral”; “—Vou fazer uma cobra comendo um rato...” A partir de então, esse tem sido o tema de nossas rodas de pesquisa. (KESSELMAN, 2006).

Estas imagens retidas na memória retornaram num outro contexto simbólico, com motivações muito particulares. A narrativa lúdica e simbólica da atividade de construção, une os rastros da memória, e estes rastros, ao serem evocados, trazem entrelaçados muitos outros elementos pessoais, como uma bota que ao ser pescada do fundo de um rio, vem à tona cheia de capim. Toda narrativa implica o seu autor. [A narrativa] “mergulha a coisa [narrada] na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”, (BENJAMIN, 1994, p.205).

A experiência de vida por que passa o narrador de alguma forma, está presente na sua narração ainda que à sua revelia. Ginzburg (2007, p. 11), diz o seguinte:

Ler os testemunhos históricos a contrapelo, como Walter Benjamin sugeria, contra as intenções de quem os produziu – embora, naturalmente, deva-se levar em conta essas intenções – significa supor que todo texto inclui elementos incontrolados. Isso também vale para os textos literários que pretendem se constituir numa realidade autônoma. Até neles se insinua algo de opaco, comparável às percepções que o olhar registra sem entender, como o olho impassível da máquina fotográfica.

Compreender as assemblages infantis a partir da idéia de conhecimento indiciário ou venatório levou a escolha de uma entre as várias características dessa forma de conhecimento. O caminho escolhido foi investigar a atividade de construir como uma narrativa por que este aspecto pareceu muito próximo do brincar infantil que é a forma que a criança tem de interagir com o mundo. Mundo das suas relações afetivas e sociais, certamente, mas também um mundo concreto e encarnado, que a criança precisa construir tanto dentro como fora de si.

Para o caçador, unir indícios é contar uma história, estabelecer uma narrativa que une elementos materiais. Um rastro na areia, um galho quebrado ou o som de um pássaro que se assusta com a passagem do animal que o caçador não vê. Procurou-se até aqui estabelecer uma analogia com as idéias de Guinzburg (1989): Construir com objetos é criar um mundo simbólico em que os materiais, assim como indícios, evocam lembranças e disparam processos na imaginação. Construir assemblages é como diz Bourgeois (2000, p.142), estabelecer um “acordo” com os objetos, e este acordo, acrescente-se, significa dizer que estes objetos devem “aceitar” ser os indícios dos espíritos que o construtor se põe a caçar. E a sua caçada nos chega na forma de uma narrativa, espontânea, lúdica, cambiante e dinâmica com seus necessários correspondentes materiais.

A importância em estudar este processo singular está, em primeiro lugar, em perceber que faz parte do crescimento e amadurecimento de pessoas que vão se constituindo, estabelecendo laços afetivos e culturais. Em segundo lugar é dar instrumentos a educadores

para entender uma atividade tão importante para as crianças e poder vislumbrar a individualidade de cada uma delas.

Sintetizando o caminho percorrido até aqui podemos afirmar que: as assemblages infantis, enquanto conhecimento indiciário, são o produto de narrativas lúdicas sobre indícios materiais e imateriais, que trazem para a reflexão as relações entre o brincar, a percepção, a imaginação, a memória e elementos “incontrolados” ou inconscientes. Trata-se agora de examinar como estes aspectos se articulam.

6.3 MEMÓRIA , IMAGINAÇÃO E PERCEPÇÃO

“Remexo com um pedacinho de arame nas
minhas memórias fósseis.

Tem por lá um menino a brincar no terreiro:
entre conchas, osso de arara, pedaços de pote,
sabugos, asas de caçarolas etc.

E tem um carrinho de bruços no meio do
terreiro.

O menino cangava dois sapos e os botava a
puxar o carrinho.

Faz de conta que ele carregava areia e pedras
no seu caminhão.

O menino também puxava, nos becos da sua
aldeia, por um barbante sujo umas latas tristes.

Era sempre um barbante sujo.

Eram sempre umas latas tristes.

O menino é hoje um homem douto que trata
com física quântica.

Mas tem nostalgia das latas.

Tem saudades de puxar por um barbante sujo

umas latas tristes.
 Aos parentes que ficaram na aldeia esse homem
 douto encomendou uma árvore torta —
 Para caber nos seus passarinhos.
 De tarde os passarinhos fazem árvore nele.”

Manoel de Barros

Muitos autores já exploraram o tema da memória e sua relação com a inteligência, a linguagem e a imaginação, mas não é objetivo aqui resumir estas teorias, nem relatar o estado da arte de um tema tão complexo. A necessidade nesta hora pode ser desenvolvida da seguinte forma: a observação da atividade de construção na infância indica que a memória parece ser ativada de alguma maneira específica, no momento que a criança interage com os materiais, constrói objetos e cria uma narrativa no seu brincar.

Compreender o papel da relação memória e imaginação num contexto lúdico e perceptivo, pode contribuir para se apreender aspectos pessoais que as crianças expressam nas suas assemblages. Nas características dos personagens, no enredo ou nos objetos que compõe a cena, pode se observar sentidos construídos na experiência de cada criança, encarnando na sua materialidade, o jogo de imaginação e memória. Imaginação e memória andam juntas, às vezes se confundem e são uma o alimento da outra. Mas há algo de opaco nesta relação, há uma área que não aparece com nitidez, mas que é fonte de imagens surpreendentes, que parece ter grande importância no processo de construção da personalidade de cada criança. Se substituirmos a palavra *desenho* por *assemblage* na reflexão de Derdyk (1989, p.115) , talvez fique mais claro o lugar que se quer olhar.

A visão é fruto da comunhão ou do confronto entre o mundo exterior e o mundo interior. O índice de existência de uma visão interior é revelado pela nossa capacidade de formular pensamentos, atribuir conceitos, se é que podemos dizer assim. O desenho, “fábrica de imagens”, conjuga elementos oriundos do domínio da observação sensível do real e da capacidade de

imaginar e projetar, vontades de significar. O desenho configura um campo minado de possibilidades, confrontando o real, o percebido e o imaginário. A observação, a memória e a imaginação são personagens que flagram esta zona de incerteza; o território entre o visível e o invisível.

A visão e interação com os materiais pode tocar uma área de latência, uma “zona de incerteza”, que faz surgir imagens que trazem conteúdos inconscientes, ainda que se componham de elementos do ambiente físico e sócio-cultural da criança. Uma zona de elaboração simbólica que se localiza na comunicação entre o visível e o invisível. Antes de avançar neste caminho, no entanto, é necessário fazer algumas observações sobre a natureza da memória e da imaginação na infância.

Fernandes e Park (2006), em trabalho que procura caracterizar a *memória da criança* diferenciando-a da *memória da infância* elaborada por adultos, refletem sobre as recordações de crianças de 9 anos de uma escola da cidade de Campinas. Referenciando-se em trabalhos de diversos autores — Bruno e Samain, (2004), Izquierdo, (2004), Montero, 2004 — estudam a relação entre lembrar e esquecer e a suas afinidades com os afetos. Observam que algumas vezes recordar pode significar imaginar ou inventar memórias ocorrendo um predomínio do afeto sobre a precisão dos fatos. “A imaginação e o afeto são dois aspectos que participam do processo constante de reconstrução das histórias de vida ao longo do tempo”, (FERNANDES; PARK, 2006, p. 55).

Numa direção semelhante Kohan e Kennedy (2000, p.10), referem-se a um trabalho de Ernest Schatel (sem citar referências) que diferencia a natureza da memória na infância e na fase adulta.

[O autor] sugeriu que as estruturas memorísticas de crianças e adultos são diferentes. Portanto, a criança relaciona-se diferentemente do adulto com o seu passado. Ela lembra-se profundamente através dos seus sentidos, com o olfato, com os músculos, com suas imagens eidéticas. O adulto, porém, tem desenvolvido um sistema abstrato de categorização que guarda o passado em caixas acumuláveis e armazenáveis. Embora esta explicação não seja mais que uma metáfora, sugere que existam diferenças qualitativas entre adultos e crianças em termos de experiência de vida. A criança, pelo menos as crianças pequenas, vivem uma diferente relação com o mundo que, na

melhor das hipóteses, pode ser parcialmente traduzida na compreensão dos adultos.

A memória da criança entrelaça afetos e percepção do mundo concreto, ou dizendo de outro modo: do mundo material a memória infantil elege sensações e objetos que de alguma forma participaram da sua experiência e que, portanto, simbolizam ou representam suas relações afetivas e sociais.

Fernandes e Park (2006), na pesquisa já referida, fazem às crianças diversas perguntas sobre a memória e sobre o ato de lembrar ou esquecer. Dentre as perguntas, uma atraiu a atenção por se relacionar com os desejos de realização futura. Perguntaram a elas sobre que objetos, situações, sensações ou pessoas elas desejariam lembrar ou esquecer no futuro. Ao responderem, as crianças relatam situações de afeto ou desafeto em recordações diretamente relacionadas aos sentidos ou ao corpo. O cheiro do avô e da avó, o barulho do carro do pai chegando, o travesseiro, o cheiro de sorvete e de comida, o braço quebrado são alguns exemplos. Nossa memória não é um depósito impessoal de sensações, imagens e situações.

Em sua primitividade psíquica, Imaginação e Memória aparecem em um complexo indissolúvel. Analisamo-las mal quando as ligamos à percepção. O passado rememorado não é simplesmente um passado da percepção. Já num devaneio, uma vez que nos lembramos, o passado é designado como valor de imagem. A imaginação matiza desde a origem os quadros que gostará de rever. Para ir aos arquivos da memória, importa reencontrar, para além dos fatos, valores.(BACHELARD, 1988, p.99).

Na nossa história de vida somos levados a escolher o que recordar e o que esquecer. Conferimos um valor ao que lembramos ou esquecemos. Como diz Marina (1995, p.138), "a memória não é tanto um armazém do passado mas um limiar do porvir. Não se ocupa de restos, mas de sementes". Só podemos pensar no futuro e portanto *criar* algo, se somos capazes de imaginar é claro, mas não criamos a partir de dados vazios, criamos a partir de algo que faz sentido e que de alguma forma foi interiorizado pelas nossas experiências de vida.

O filósofo Bachelard, segundo Pessanha (1988), ao desenvolver o conceito de imaginação, se rebela contra certa tradição intelectualista da psicanálise que despreza o valor da imaginação poética, distorcendo a natureza da imagem, sobretudo na apreciação de obras de arte.

Bachelard (1997), diz que há uma imaginação que responde a uma causa formal, de papel reprodutor, ligada a uma “função do real” e mais própria da ciência; ao lado desta há uma imaginação que responde a causa material, uma imaginação criadora, a qual o filósofo atribui uma “função do irreal” tão importante quanto a primeira. A *imaginação material*, dinâmica por natureza, esta enraizada no mais profundo psiquismo. As imagens da *imaginação material* vão alimentar tanto a arte como a filosofia com a tarefa de “recuperar a suas construções, cada qual a seu modo, as raízes dos mitos e dos devaneios infantis, dando voz à originária inserção do corpo do homem no corpo do mundo”, (PESSANHA, 1988).

Para Bachelard, a imaginação poética teria fontes primitivas e profundas na vivência infantil encarnada no mundo material.

Os primeiros interesses psíquicos que deixam traços indeléveis em nossos sonhos são interesses orgânicos. A primeira convicção calorosa é um bem estar corporal. É na carne, nos órgãos, que nascem as imagens materiais primordiais. Essas primeiras imagens materiais são dinâmicas, ativas; estão ligadas a vontades simples, espantosamente rudimentares. A psicanálise provocou muitas revoltas quando falou da *libido* infantil. Talvez se compreendesse melhor a ação dessa *libido* se lhe devolvêssemos sua forma confusa e geral, se a ligássemos a todas as funções orgânicas. A *libido* surgiria então como solidária com todos os desejos, todas as necessidades. Seria considerada como uma dinâmica do apetite e encontraria seu apaziguamento em todas as impressões de bem-estar. Uma coisa é certa, em todo o caso; o devaneio na criança é um devaneio materialista. A criança é um materialista nato. Seus primeiros sonhos são sonhos das substâncias orgânicas. (BACHELARD, 1997, p.9).

A criança que sonha quando tem a matéria entre as mãos, imagina histórias e personagens cujos espíritos possam habitar os objetos. São espíritos difusos entre sentimentos e desejos, vontades de viver e reviver, através dos objetos, os seus objetos de afeto.

6.2.1 Episódio 8¹⁴

Certo dia, durante uma aula, Clara me procura. Trás entre as mãos um pote de achocolatado Toddy rotulado como “poço dos desejos”.

— Paulo, você quer um desejo?

Tento entrar na brincadeira, fecho os olhos, estendo a mão e digo que sim.

Depois de um tempo sem que nada aconteça, Clara me toca e diz:

— Não, Paulo, você tem que olhar, tem um monte de coisas aqui dentro.

Abre a tampa e coloca um objeto na minha mão que depois ela mesma recoloca dentro do pote para propor a mesma pergunta a seus colegas de sala. No intervalo daquele dia, na hora do lanche, Clara aparece na porta da sala e faz um comentário. Rindo ela diz:

— Sabe, Paulo, que eu adorei o trabalho de hoje? O do poço dos desejos? Só que eu acho que não é poço dos desejos, mas um Toddy dos desejos.

¹⁴ Sujeito do grupo 6 da Escola Arraial das Cores. Seu trabalho foi elaborado e fotografado no primeiro semestre de 2008.

§

Há algumas aulas que a escolha de materiais tem caído sobre latas e potes e, neste período, o tema do poço de desejos tem aparecido em trabalhos de algumas crianças, sem que eu tenha conseguido saber a origem do interesse, mas certamente, a idéia surgiu nas brincadeiras antes da aula da oficina de construção. A contribuição original de Clara na brincadeira foi representar os desejos do poço com objetos da sua coleção. A brincadeira de oferecer desejos foi um ato contínuo da construção do objeto. É comum que potes e latas de leite pó sejam encontradas no sucatório sem lavar e, por este motivo, as crianças do grupo 6 têm por hábito cheirar tudo o que encontram.

Por exemplo: certa vez Verônica¹⁵ depois de encontrar um frasco de xampu brincou de passar de criança em criança perguntando: — “quer sentir o cheiro creolina?” Perguntei a professora da classe se ela sabia de onde tinha surgido o termo creolina, por que achei curioso ele fazer parte do repertório daquela criança. Na minha memória de infância, o cheiro de creolina era horrível e não se parecia em nada com aquele cheiro perfumado. A resposta que obtive foi que na “escuta musical”, uma atividade do currículo da escola, as crianças haviam ouvido e cantado uma música¹⁶ em que o termo aparecia e ressurgia ali na forma daquela brincadeira.

Mesmo que cheirar o conteúdo do recipiente não tenha acontecido naquela situação com Clara, imagino o que um pote de achocolatado possa representar em relação aos momentos das refeições. O título “Toddy dos desejos”, dado por Clara, uniu de maneira poética a felicidade que há em ter desejos com o calor do aconchego de um café da manhã com a família, simbolizado pelo cheiro e paladar dos alimentos. Cada desejo do seu poço, transformado em alimento para a fantasia e para o espírito, presentificou as sensações de

¹⁵ Sujeito do grupo 6 da Escola Arraial das Cores em 2008.

¹⁶ *Ciranda da bailarina*, Letra e música de Edu lobo e Chico Buarque de Holanda. “...Futucando bem/ Todo mundo tem piolho/ Ou tem cheiro de creolina...”

conforto e bem-estar alcançados na relação com seus principais vínculos afetivos, e socializados na escola.

À imaginação materialista na infância funde-se uma memória também materialista de característica afetiva e dinâmica. A relação entre imaginação e memória, nas suas expressões materiais, está presente no brincar da criança, que é na verdade, uma maneira dela ser e estar no mundo, certamente não por opção, mas sua condição. A criança necessita construir laços afetivos que são absolutamente necessários para desenvolver a confiança que precisa ter em si mesma, para crescer e se constituir como pessoa, que marca, também, a maneira como constrói o entendimento do mundo exterior a ela.

6.3 QUARTOS E CASAS

“A miniatura faz sonhar”

Gaston Bachelard

“A arte não reproduz o visível, mas torna visível”, diz Klee, (2001). Esta frase toca no aspecto final que quero analisar: o território de fronteira entre o visível e o invisível onde imbricam a percepção do real, a memória e a imaginação. Supor que haja um invisível significa compreender que as imagens criadas pelos homens vêm de seu interior, como produtos de uma subjetividade que implica os seus criadores. Mas pensar num território de fronteira significa, por outro lado, pensar que as imagens surgem de uma interação entre a percepção do mundo real, exterior ao homem, e o seu mundo interior. E é justamente deste encontro “do corpo do homem com o corpo do mundo” que as narrativas infantis na construção de assemblages parecem partir. São imagens que contém elementos da experiência das crianças, da sua percepção da vida cotidiana por que, como diz Alves (2000), “seus olhos

são dotados daquela qualidade que, para os gregos, era o início do pensamento: a capacidade de se assombrar diante do banal”, trazendo consigo elementos inconscientes, na forma de imagens de vitalidade intensa, que podem ser associadas a arquétipos.

Os arquétipos, na maneira como está conceituado por Jung (2002), segundo Hall e Nordby (2005, p. 30-44), são imagens primordiais que povoam o inconsciente coletivo, herdadas de geração a geração e que fazem parte do desenvolvimento primitivo da psique. “Uma imagem primordial só é determinada quanto ao conteúdo depois que se torna consciente e está portanto preenchida pelo material da experiência consciente”, (JUNG *apud* HALL e NORDBY, 2005, p.34).

Arquétipos não são, portanto, representações construídas na mente, mas, antes, potencialidades que podem se constituir como percepção ou ação. Estas estruturas não são particulares a um indivíduo, são bases psíquicas comuns aos seres humanos, e tem sempre, na sua forma, ao mesmo tempo, uma expressão pessoal e cultural denominada *imagem arquetípica*.

...arquétipos são possibilidades herdadas para representar imagens similares, são formas instintivas de imaginar. São matrizes arcaicas onde configurações análogas ou semelhantes tomam forma...Seja qual for a sua origem, o arquétipo funciona como um nódulo de concentração de energia psíquica. Quando esta energia em estado potencial, se atualiza, toma forma, teremos então a imagem arquetípica. (SILVEIRA, 1997, p.68-69).

As imagens arquetípicas podem aparecer nos mitos, nos contos de fadas, nos sonhos, nas imagens religiosas, em obras de arte e em toda produção simbólica que haja um componente inconsciente tanto de pessoas ditas saudáveis como as delirantes. Hall e Nordby (2005, p.34), citando Jung dizem o seguinte:

Entre muitos arquétipos por ele estudados e descritos incluem-se os do nascimento, do renascimento, da morte, do poder, da magia, do herói, da criança, do embusteiro, de Deus, do demônio, do velho sábio, da mãe terra, do gigante e de muitos objetos naturais, como as árvores, o sol, a lua, o vento, os rios, o fogo e os animais, além de muitos objetos fabricados pelos homens como anéis e armas.

Para Barbosa e Bulcão (2004), Bachelard concebe como arquétipos as *imagens imaginantes* da poesia e da arte, imagens profundamente enraizadas na psique humana, e elabora uma concepção de imaginação material capaz de desvelar o invisível e com a capacidade transformadora de nos fazer outros. Esta concepção situa a imaginação no seu lugar, “no primeiro lugar, como princípio de excitação direta do devir psíquico. A imaginação tenta um futuro”....”veremos que certos devaneios poéticos são hipóteses de vidas que alargam a nossa vida dando-nos confiança no universo”. (BACHELARD, 1988, p.8). Em “A poética do espaço” Bachelard, (1993) aprofunda seu estudo sobre as imagens poéticas criando o que chamou de fenomenologia da imaginação.

Bachelard não fala do espaço apenas diurnamente, enquanto categoria física e matemática, espaço neutro, impessoal; resgata, no nível do imaginário poético e filosófico, o espaço enquanto lugar: situado, singular, povoado de lembranças pessoais, sítio de experiências colorido por emoções datadas. Esse espaço, que se desdobra e singulariza em casa, concha, ninho, cofre, gaveta..., é cenário de vida do corpo, morada dos afetos, fonte de *poiesis* artística e filosófica, fundamento da natureza enquanto paisagem. Ao contrário do mundo que o olhar distanciador e contemplativo reduz a vago panorama, a totalidade e a unidade, o espaço do mundo tocado de perto em sua concretude diversifica-se, decompõem-se, pela ação da mão que escolhe, arbitra, decide, cria, em pleno reino da imaginação material, que reconhece a resistência do mundo. (PESSANHA, 1988, p.156).

Algumas imagens das narrativas que surgiram nas construções de assemblages se parecem com imagens arquetípicas (o “diabo” com seu dente poderoso, o “mago” com seu caldeirão, a “cobra” e as suas armas) pela força de mobilização emocional e imaginativa que representaram para as crianças no momento da brincadeira de construí-las. Naquela hora as crianças experimentavam serem fortes como guerreiras, acolhedoras e amorosas como mães, vivendo situações de perigo na aventura ficcional do jogo. A criança no seu brincar realiza algo necessário ao seu processo de constituição como pessoa, e os conteúdos deste brincar, são símbolos necessários de serem vividos como uma experiência no mundo exterior, concreto.

Um aspecto comum entre muitas das assemblages das crianças do Grupo 6 do Arraial das Cores, foi a imagem da casa. O “mago” está no seu quarto, a “cobra” leva um quarto para seus filhos às costas, o “diabo” tem a sua casa e vai visitar a casa da mãe. A brincadeira de casinha, é muito comum na infância em grupos de crianças de diferentes idades que brincam juntas. Na escola Arraial das Cores isso acontece com frequência em diversos momentos do dia a dia e em diversos espaços. Nos dois anos de acompanhamento da turma do grupo 6 na oficina de construção, observo, além das construções sem tema específico, algumas em que um tema se repete: as armas de heróis dos meninos ou a varinha de condão das meninas, são alguns exemplos. Um dos temas mais escolhidos por este grupo, no entanto, é a casinha (ou suas partes) cuja construção costuma demorar muito tempo, alongando-se por vários encontros. Esta atividade, mais do que outra, reúne meninos e meninas em uma variedade de combinações de parceiros.

A casa como o fogo, como a água, nos permite evocar, na sequência de nossa obra, luzes fugidias de devaneio que iluminam a síntese do imemorial com a lembrança. Nessa região longínqua, memória e imaginação não se deixam dissociar. Ambas trabalham para seu aprofundamento mútuo. Ambas constituem, na ordem dos valores, uma união da lembrança com a imagem. Assim a casa não vive somente no dia-a-dia, no curso de uma história, na narrativa de nossa história. (BACHELARD, 1989, p.25).

A narrativa infantil da brincadeira de construir, enquanto está simbolicamente abrigada na intimidade da casa simbólica, transita por entre elementos trazidos pela memória, da experiência de vida da criança, e dá solo firme para que se solte a fantasia.

A imagem da casa em Bachelard pode ser entendida como uma amplificação das vozes de Benjamin (1975), e Ginzburg (2007), quando acentuam a característica pessoal e involuntária das narrativas. Diz Bachelard, (1989, p. 26): “Evocando lembranças da casa, adicionamos valores de sonho. Nunca somos verdadeiros historiadores; somos sempre um pouco poetas, e nossa emoção talvez expresse mais que a poesia perdida.”

As memórias da casa se localizam num núcleo de afetos que podemos dizer como Marina (1995): “É verdade que o homem habita a terra poeticamente, e para isso constrói uma morada, que é a memória.”

Os espaços imaginários da casa e dos quartos, se projetam recorrentemente nestes pequenos objetos: caixas, latas e potes, tão comuns em atividades de construção com sucata, que sempre aparecem em quantidade nos materiais enviados pelas famílias à escola.

Para estas crianças escolher caixas parece ser significativo pela maneira como utilizam estes objetos, por exemplo: Alice durante um certo período, depois de fazer algumas colagens, ao final da aula colocava seu nome numa etiqueta feita de fita crepe e a grudava numa lata ou numa caixa. Não era para acondicionar os objetos construídos pois ela a levava para casa fechada e vazia, a atividade estava apenas em se apossar do objeto com o seu nome. Um trabalho de Helena foi colocar um desenho de uma bailarina dentro da caixa representando, talvez, uma “caixinha de música”, mas de qualquer forma, uma menina no abrigo de uma caixinha.

O retorno a certos temas e a escolha repetida de certos objetos nas assemblages infantis, ou numa sequência delas, evidencia a existência de uma individualidade que insiste

em se expressar. Leite (2004), percebe algo neste mesmo sentido ao falar das possibilidades de leitura do desenho infantil pelo adulto:

Por mais que se mergulhe de diferentes formas no desafiador trabalho de decodificação da imagem, o que se percebe é que ver não é sinônimo de entender/descortinar os projetos do autor. O que o autor quis transmitir com aquele trabalho só ele sabe — ou mesmo nem ele — afinal, ele transmite no ato mesmo que produz. Podemos, sim, perceber seu projeto; a alternativa que escolheu para solucionar o problema artístico no qual se encontrava. Afinal, o problema artístico é a mola propulsora da criação; é sobre o que o artista debruça-se e expressa-se. Procurando mais uma vez o diálogo com os desenhos infantis, procuro percebê-los como soluções diante do problema artístico que seus autores enfrentavam.

É importante observar que a manifestação de sentidos mais profundos necessita de que as oportunidades de encontro com os materiais se repitam, num espaço que seja acolhedor ao devaneio infantil.

É muito comum começar a construção da casa pela cama do personagem, depois o seu quarto e os outros cômodos. Muitas das narrativas que acompanham as assemblages se iniciam e terminam com o personagem dormindo.¹⁷ É significativo pois a cama é o lugar que mais sugere intimidade e abrigo, é o local onde se sonha. “...se nos perguntassem qual o benefício mais precioso da casa, diríamos: a casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa permite sonhar em paz”. (BACHELARD, 1993, p. 26).

A casa e suas representações no jogo infantil, numa caixa de papel, sobre um tecido, sobre a palhinha ou outro suporte material, abriga sentimentos profundos de cada criança que se expressam também nas relações das personagens inventadas para a história. A narrativa lúdica necessita dos objetos para que aconteça também a ação das personagens. Os objetos e a ação no espaço de jogo não se dissociam e conferem sentido um ao outro. São depositários indispensáveis para a imaginação.

Nosso objetivo está claro agora: pretendemos mostrar que a casa é uma das maiores (forças) de integração para os pensamentos, as lembranças e os sonhos do homem. Nessa integração o princípio de ligação é o devaneio. (BACHELARD, op.cit.).

¹⁷ Ver o filme com o título “A casa de Sofia – Alice”, no cd-rom ANEXO A . Sujeito do grupo 6 da Escola Arraial das Cores. Seu trabalho foi fotografado e filmado em 9 de outubro de 2008.

6.3.1 Episódio 9¹⁸

Verônica acabou de construir uma casinha para um boneco em forma de dinossauro. Quando pergunto sobre seu trabalho, ela responde :

— *“Esse dinossauro tava procurando uma casa, aí, ele foi andando, andando, andando, até que ele achou uma abandonada, com cama e tudo, com um quadro.....aqui uma caminha, um copinho de água, aqui um saquinho de moedas, aqui tinha uma televisão, aí....o dinossauro se deitou ligou a televisão e começou a assistir, quando ele foi....quando ele ficou cansado ele foi dormir, comeu com um pouco da comidinha que tinha no saco, bebeu água, escovou os dentes com o quadro que fazia tudo, e dormiu em paz e a cama ainda por cima fechava....ele dormiu mais sossegadamente. Fim.”*

A casa do “dinossaurinho” passou por diversas transformações ao longo de uns dois meses. Ao final do ano o trabalho foi mostrado na exposição de final de ano para os pais com

¹⁸ Sujeito do grupo 6 da Escola Arraial das Cores. Seu trabalho foi fotografado e filmado em 9 de outubro de 2008. O filme está no cd-rom como ANEXO B, com o título “O dinossaurinho - Verônica”.

uma outra configuração bem diferente. A “casa” era a mesma, mas outros objetos foram transformados ou substituídos. A cama perdeu a tampa e o personagem a habitar ali era agora um ursinho que tinha um cobertor para dormir.

§

A personagem posta para dormir “mais sossegadamente” numa cama que tem uma tampa, numa situação de extrema segurança, dá o que pensar. A sensação de deixá-la bem protegida dá, inicialmente, a impressão de que talvez possa haver ameaças de fora ou um excesso de proteção. Mas ao fechar e abrir a tampa da cama é como se a personagem morresse e renascesse a cada vez, a cada brincadeira uma nova vida. Se há algo que nos distingue dos animais, como símbolo da nossa humanidade, mais do que a casa, (pois alguns animais também as têm) é o túmulo, (CAMPBELL, 1993). Ele é a prova do reconhecimento do valor da vida e a importância das pessoas pelo que elas representaram para seus entes queridos ou para sua comunidade. Este sentimento profundo de respeito à vida, da qual somos uma frágil parte, é certamente algo de origem primitiva e que pode ser revivido inconscientemente na casa do “dinossaurinho”.

Os objetos oferecidos para a construção, de certa maneira, também são objetos mortos. Eles são desconstruídos culturais de significados diversos, parcialmente desfeitos, e são atualizados como imagens prenhes de possibilidades simbólicas para a vida de cada uma dessas crianças. O contexto imaginário do jogo incorpora temporariamente espíritos em cada um dos objetos, que depois se desencarnam, dissipam-se e renascem em uma nova brincadeira. A própria atividade de imaginar diferentes significados a um mesmo objeto parece fazer presente a noção de morte e renascimento. Construir assemblages, na sua dinâmica imaginativa, se parece com o próprio ciclo da vida. Cada objeto construído vive, morre e ressuscita com novos significados. Ver crianças dar e retirar a vida aos objetos nos resgata a nossa humana condição.

Casinhas de sujeitos do grupo 6 da Escola Arraial das Cores realizadas em outubro e novembro de 2008.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos episódios colhidos em dois anos de pesquisa em Oficinas de Construção de Assemblages, me permite fazer algumas afirmações. O conhecimento que surge na estreita ligação da criança com o ambiente material das Oficinas, é essencialmente existencial, vivido e percebido por ela como uma totalidade, uma experiência encarnada, que a constitui como pessoa. A interação das crianças com os materiais pode tocar, sob determinadas circunstâncias, uma zona de incerteza, que dá origem a imagens cheias de vitalidade, atualizando fatos e eventos da história de vida de cada uma delas. Essa presentificação, que une uma imaginação materialista (BACHELARD) a uma memória também materialista, emerge através do brincar e pode dar forma a latências, imagens arquetípicas, que são parte de um processo de amadurecimento pessoal.

Tal é o conhecimento indiciário enquanto gênese do *paradigma indiciário* de Gizburg (1989) na infância: um produto de narrativas lúdicas que unem indícios materiais e imateriais sendo possível identificar as suas características na atividade lúdica e expressiva de construção de assemblages. A criança “mal entra na vida, ela é caçador. Caça os espíritos cujo rastro fareja nas coisas”, (BENJAMIN, 1987), pois essa é a forma que tem de conhecer o mundo e a si mesma. Construir assemblages é estabelecer um acordo com as coisas que aceitam ser os indícios dos espíritos que a criança se põe a caçar.

Há uma identificação profunda do corpo da criança com o corpo do mundo, tanto no que ela percebe como no que ela expressa. E isso a envolve por inteiro: afeto, cognição, imaginação, memória e imagens arquetípicas, como aquelas que nos chegam através dos contos de fada ou dos mitos.

O ato criativo pessoal está relacionado à esfera mítica, ao reino das musas, porque o mito é a terra natal da inspiração das artes. As musas são as filhas da deusa da memória, que não é a memória lá de cima, da cabeça; é a memória aqui de baixo, do coração. É a memória das leis orgânicas da existência humana que transmite suas inspirações. (CAMPBELL, 2002).

A criança solta no mundo diante da paisagem concreta que a toca, identifica-se com esta ou aquela matéria. Como diz Campbell (2002), “a natureza para a qual você está olhando é a sua natureza”. Por esse motivo a criança faz escolhas e não há nada de casual nas suas preferências pelos objetos. E são essas escolhas que nos permitem conhecê-las por que revelam uma maneira peculiar de agir no mundo. Toda criança brinca e brincar é essencial, ou seja, é parte da sua essência, da sua constituição. A atividade de construção de assemblages é capaz de evidenciar a fonte profunda de origem das imagens que fazem parte desse processo. A criança constrói imagens que a permitem elaborar internamente a afirmação de sua individualidade.

Mas ela não é capaz de fazer isso sozinha, pois necessita de um espaço de confiança que se inicia na relação mãe-bebê, necessariamente mediada pelos objetos do mundo material, e que encontram uma extensão em todas as relações sociais que vai desenvolvendo durante a vida. O seu afeto pelos objetos simboliza o seu vínculo com os seus objetos de afeto, (WINNICOTT).

Consequentemente as nossas escolhas enquanto educadores, podem permitir ou não às crianças, terem a oportunidade de brincar com a matéria que levam entre as mãos e sonhar. Processos mais profundos em trabalhos de artes visuais com crianças só são possíveis quando são compreendidos como parte do desenvolvimento do brincar infantil, quando o adulto leva em conta as necessidades pessoais e interpessoais da criança. A arte como expressão estética necessita de uma ética que se traduz nas condições oferecidas pelo adulto na organização de espaço, tempo e materiais que favoreçam o devaneio. E não há nada de espontâneo nesta tarefa, ao contrário, exige uma mobilização interior, trabalho organizado, capacidades de observação e interlocução com as crianças. Antes de tudo está a pessoa do professor com disponibilidade para trocas afetivas, cognitivas e culturais.

Albano (1988) ao falar da relação mestre discípulo entre Tarsila do Amaral e Tuneu, ou seja, entre uma artista consagrada e seu aprendiz diz o seguinte:

O professor precisa abrir sua personalidade à criança ou, ao menos, dar oportunidades de que ela mesma encontre o acesso. Desde que o relacionamento pessoal entre a criança e o professor seja bom, pouca importância terá se o método didático corresponde ou não às exigências mais modernas. O êxito do ensino não depende do método. De acordo com a verdadeira finalidade da escola, o mais importante é não abarrotar de conhecimentos a cabeça das crianças, mas sim contribuir para que possam tornar-se adultos de verdade. (ALBANO, 1998).

Ao lado do professor conhecedor da arte deve estar o professor como pessoa inteira na sua relação com a criança.

O estudo da assemblage, fruto da atividade de construção da criança, revelou-se rico em diferentes dimensões que podem interessar tanto ao teórico como ao educador. Se essa pesquisa põe em diálogo vozes de diferentes áreas de conhecimento, como Ginzburg, Benjamin, Bachelard, Winnicott, para a compreensão do processo de apropriação da linguagem visual na infância, também ressalta a sua importância para a arte-educação. Mas há outros aspectos. O *paradigma indiciário* de Ginzburg também apontou para um amplo espectro de fenômenos que envolvem o ato de criar em artes visuais: intuição enquanto percepção visual, forma de conhecimento; a experiência estética e o conhecimento da experiência. Essas são idéias instigantes para pesquisadores da arte-educação, ou outras áreas, que queiram desdobrá-las em estudos mais amplos.

Podemos ainda indicar um outro fato relevante. O importância dada ao desenho na escola reflete, de certa forma, o interesse que há entre os pesquisadores em relação a esta linguagem. Mesmo em escolas em que têm o trabalho de arte com crianças bem estruturado, é comum que se dê mais atenção ao desenho que à construção de objetos. Realmente são poucos os trabalhos teóricos sobre a atividade de construção se compararmos ao espaço dedicado ao desenho.

Se retornarmos no tempo e procurarmos o interesse pelo desenho infantil, vamos encontrá-lo nos artistas que desenvolveram formas de expressão diferentes das clássicas, reconhecidas como “belas artes”. O filósofo e educador Herbert Read (RODRIGUES, 1981) no texto de abertura de uma exposição de arte infantil na Escolinha de Arte do Brasil, afirma que o que permitiu um olhar mais interessado do adulto sobre o desenho infantil foram as rupturas ocorridas na arte a partir da segunda metade do séc. XIX, que estabeleceram novos paradigmas estéticos naquilo que se constituiu como arte moderna. Entre os valores que então permitiram este novo olhar para a infância, há que se destacar os processos lúdicos de criação e a expressividade dos gestos.

O interesse pelo desenho infantil é moderno no seu sentido histórico, aparece num período de efervescência e pesquisa em novas linguagens. A assemblage, que pode ser apreciada hoje como linguagem importante para a infância, surge na obra de artistas modernos, mais precisamente aqueles que de alguma forma se vincularam aos movimentos dada e surrealista. É como se desenho e assemblage infantis tivessem ancestrais em comum.

Esta pesquisa também pretende, portanto, resgatar o valor da atividade de construir assemblages, e dar a ela a mesma importância que tem o desenho como linguagem expressiva da criança.

REFERÊNCIAS

- ALBANO, Ana Angélica. **Tuneu, Tarsila e outros mestres**: o aprendizado da arte como um rito de iniciação, São Paulo: Plexus Editora, 1998. 189 p.
- ALBANO, Ana Angélica. **O atelier de arte na escola**: espaço de criação e reflexão. In: PACHECO, Elza Dias. (org.). **Comunicação e arte na cultura infanto-juvenil**. São Paulo: Loyola, 1991, p. 159-165.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papirus, 2001.
- ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna**. São Paulo: Companhia das letras, 1992. 709 p.
- ARNHEIM, Rudolf. **Pensamento e intelecto na arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 343 p.
- **Arte e percepção visual**. São Paulo: Pioneira, 2000. 503 p.
- BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 202 p.
- **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 205 p.
- **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993. 242 p.
- **A terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 317 p.
- BARBOSA, Elyana, BULCÃO, Marly. **Bachelard**: psicologia da razão, pedagogia da imaginação. Petrópolis: Vozes, 2004. 102 p.
- BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 2002. 82 p.
- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução**. In: **Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas**. Col. Os Pensadores, São Paulo: Abril, 1975.
- **O narrador**. In: **Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas**. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1975.
- **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- **Rua de mão única**: obras escolhidas V.II, São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BOURGEOIS, Louise. **Destruição do pai, reconstrução do pai**: escritos e entrevistas, 1923 – 1997. São Paulo: Cosac Naify, 2000.

BRUNO, F.;SAMAIN, E. **Retratos da velhice**: memória e fotografia. Revista Virtual de Historicidade, Pouso Alegre, 2004.

CALLIGARIS, Contardo. **Liberdade para o quê?** Folha de São Paulo, 10.01.2008, p.12, c.E.

CAMPBELL, Joseph. **As transformações do mito através do tempo**. São Paulo: Cultrix, 1993, 246 p.

——— **Mitologia na vida moderna**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2002, 346 p.

Chico Buarque - Saltimbancos. N.694249, EMI Music . Rio de Janeiro, 2006.

CHICO BUARQUE , SIVUCA. **João e Maria** .In: *Chico Buarque - Saltimbancos*. N.694249, EMI Music . Rio de Janeiro, 2006.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 1989.

DEWEY, John **A arte como experiência**. In: **Dewey**. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1985. p. 89-105.

DIAS, Marina Célia Moraes. **Metáfora e pensamento**: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 45-55.

ENCICLOPÉDIA Virtual Itaú de Artes Visuais. Verbete **Dadaísmo**. Disponível em http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=3651&lst_palavras=&cd_idioma=28555&cd_item=8. Acesso em 7 jan 2008

——— Verboete **Neodada**. Disponível em http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=3465&lst_palavras=&cd_idioma=28555&cd_item=8. Acesso em 7 jan 2008.

FERNANDES, Renata Sieiro; PARK, Margareth Brandini. **Lembrar-esquecer**: trabalhando com memórias infantis. Cad. Sedes, Campinas, v. 26, n.º 68, p. 39-59, jan/abr. 2006.

FERREIRA, Paulo Nin. **A oficina de construção na Escola Arraial das Cores**. Trabalho de Conclusão de Curso. São Paulo: Faculdade Montessori de Educação e Cultura, 2002.

FREUD, Sigmund. **Il Mosè di Michelangelo**. Turim, 1976.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 2005. 184 p.

GALVÃO, Maria Izabel. **O desenho na pré-escola: O olhar e as expectativas do professor.** São Paulo: FDE Série Idéias, n. 14, 1992. p. 53-61. In: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_14_p053-061_c.pdf. Acesso em 3 Jan 2008.

GIANOTTI, Sirlene. **Dar forma é formar-se: processos criativos da arte para a infância.** Dissertação de mestrado. São Paulo: FE/USP, 2008. 235 p.

GUIMARÃES ROSA, João. **Sagarana.** Rio de Janeiro; Nova Fronteira, 2001. 413 p.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 281 p.

——— **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício.** São Paulo: Cia das Letras, 2007. 454 p.

GRUPO REX. **Regulamento Rex.** In: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília. **Escritos de artistas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p.152-153.

HALL, Calvin S.; NORDBY, Vernon J. **Introdução à psicologia junguiana.** São Paulo: Cultrix, 2005. 122 p.

HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura.** São Paulo: Martins Fontes, 2003. 1032 p.

HILMAN, James. **O código do ser: uma busca do caráter e da vocação pessoal.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 351 p.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens.** São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1971. 243 p.

IAVELBERG, Rosa . **Desenho cultivado da criança.** Porto Alegre: Zouk, 2006. 108 p.

IZQUIERDO, Iván. **A arte de esquecer.** Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2004.

JUNG, Carl Gustav. **Memórias, sonhos, reflexões.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. 497 p.

——— **Os arquétipos e o inconsciente coletivo.** Col. Obras completas de C.G.Jung. v. ix/1. Petrópolis: Vozes, 2002. 450 p.

KELLOGG, Rhoda. **Análisis de la expresión plástica del preescolar.** Madrid: Cincel, 1989.

KENNEDY, David; KOHAN, Walter Omar. (orgs.). **Filosofia e infância: possibilidades de um encontro.** Petrópolis: Vozes, 1999. 271 p.

KESSELMAN, Paula T. **Relatório para pais do grupo 5.** mimeo. São Paulo: Escola Arraial das Cores, 2006.

KLEE, Paul. **Sobre a arte moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 126 p.

LARROSA, Jorge. **Nota sobre a experiência e o saber da experiência**. In: Revista Brasileira de Educação, n°. 19, Campinas: Unicamp, 2002. p. 20-29 .

LEITE, Maria Isabel. **A criança desenha ou o desenho criança?** A ressignificação da expressão plástica de crianças e a discussão crítica do papel da escrita em seus desenhos. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papirus, 2004.p.61-77.

LOWENFELD, Victor. **Desarrollo de la capacidad creadora**. Buenos Aires: Kapelusz, 1961.

LUQUET, G.H. **O desenho Infantil**. Barcelona: Porto Civilização, 1969.

MACEDO, Lino de. **Jogo e projeto**: irreduzíveis, complementares e indissociáveis. In: ARANTES, Valéria Amorin. (org.). **Jogo e projeto**, São Paulo: Summus, 2006.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a educação**. São Paulo: Loyola, 1994.

MACHADO, Nílson José. **A vida, o jogo, o projeto**. In: ARANTES, V.A.; **Jogo e projeto**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus Editorial, 2006.p.49-86.

MARINA, José Antonio. **Teoria da inteligência criadora**. Lisboa; Editorial Caminho, 1995. 412 p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A dúvida de Cézanne**. In. **Husserl , Merleau-Ponty**. Col. Os Pensadores, São Paulo: Abril, 1975. p.303-316.

——— **O olho e o espírito**. Col. Os Pensadores, São Paulo: Abril, 1975b. p.275-301.

MEREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 2000.

MONTERO, R. **A casa da louca**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho**: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 1984. 128 p.

ORTEGA Y GASSET, José. **Sobre a caça e os touros**. Lisboa: Cotovia, 1989. 177 p.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1977. 187 p.

PESANHA, José Américo Da Mota. **O olho e a mão**. In.: NOVAES, Adauto (org.). **O olhar**. São Paulo: Cia. das Letras, 1988, p.149-165.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. 370 p.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, 507 p.

POLANYI, Michael. **Personal Knowledge**: towards a post-critical philosophy. Chicago: The University of Chicago Press, 1974, 428 p.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 366 p.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982. 188 p.

RODRIGUES, Augusto. (Org.). **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília: M.E.C. – Inep, 1981.

SAIANI, Cláudio. **O valor do conhecimento tácito**: a epistemologia de Michael Polanyi na escola. São Paulo: Escrituras, 2005. 201 p.

SCHWARZ, Arturo. **Dadá e surrealismo**: igualmente amor e revolução. In: INSTITUTO Tomie Ohtake. **Sonhando de olhos abertos**: dadá e surrealismo São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2004, p. 22-93.

SILVEIRA, Nise da. **Jung**: vida e obra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 173 p.

STERN, Arno; DUQUET, Pierre. **La conquista de la tercera dimensión**. Buenos Ayres: Editorial Kapelusz, 1964. 77 p.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas. Grupo DiTeses. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**: documento eletrônico e impressos/Vânia M.B.de Oliveira Funaro, coord. ... [et all.]. São Paulo: SIBi-USP, 2004. 110 p.

WALTHER, Ingo F. **Picasso**. Colônia: Benedikt Taschen Verlag, 1994. 95 p.

WARTOFSKY, Marx. **A construção do mundo da criança e a construção da criança do mundo**. In: KENNEDY, David; KOHAN, Walter Omar. (orgs.). **Filosofia e infância**: possibilidades de um encontro. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 89-159.

WEISS, Luise. **Brinquedos e Engenhocas**. São Paulo: Scipione, 1988. 144 p.

WILSON, Brent; WILSON, Marjorie. **Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos de criança**. In: BARBOSA, Ana Mae. (org.). **Arte-educação no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1977. p. 57-77.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. 208 p.

ANEXOS

CD-ROM contendo:

ANEXO A – “A casa de Sofia - Alice.MPG” - Vídeo filmado em 9 de outubro de 2008 com sujeito de 6 anos do grupo 6 da Escola Arraial das Cores.

ANEXO B – “O dinossaurinho - Verônica.MPG” - Vídeo filmado em 9 de outubro de 2008 com sujeito de 6 anos do grupo 6 da Escola Arraial das Cores.