

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCH**  
**DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA**



**PEQUENAS MÃOS: A EXPERIMENTAÇÃO NO PROCESSO CRIATIVO**

**POLYANA LOURENÇO**

**RIO DE JANEIRO**

**2011/2**

**POLYANA LOURENÇO**

**PEQUENAS MÃOS: A EXPERIMENTAÇÃO NO PROCESSO CRIATIVO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do grau em Pedagogia.

Prof. Dr<sup>a</sup>. Sandra Albernaz de Medeiros – Orientadora

**RIO DE JANEIRO**

**2011/2**

**POLYANA LOURENÇO**

**PEQUENAS MÃOS: A EXPERIMENTAÇÃO NO PROCESSO CRIATIVO**

Este trabalho de conclusão de curso foi julgado adequado como parte dos requisitos para obtenção do grau em Pedagogia, pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro, 06 de dezembro de 2011.

---

**Profª. Drª. Sandra Albernaz de Medeiros**

**Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro**

---

**Profª. Drª. Aliny Lamoglia de Carvalho**

**Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro**

*Dedico este trabalho às crianças. A todas que são e a cada uma que foi, por que elas o tornaram possível. E peço licença para escrever de acordo com os moldes das pessoas grandes.*

## AGRADECIMENTOS

É uma tarefa difícil listar os nomes que merecem agradecimento, por isso agradeço de antemão a todos que fizeram parte da minha vida, independente do tempo que isso durou. Todos vocês me fizeram chegar até aqui. À todos você, meus mais sinceros agradecimentos.

Acima de tudo agradeço Ao que é minha sede, meu sol, minha flor, meu pilar. Que me faz sorrir, me acalma, me alegra e me conforta. Que sabe o peso e o espaço do meu coração, a cor e a forma da minha alma, onde começam e onde terminam meus pensamentos, o melhor e o pior de mim. Ao que eu Sou em essência, obrigada.

À minha família, por todo o amor: obrigada. À minha mãe, Elisa, em quem me vi refletida tantas e tantas vezes: obrigada por nunca desistir, e acreditar que as coisas dariam certo. Ao meu pai, Vitor, o homem que mais admiro no mundo: obrigada por me ensinar pelo exemplo. À minha irmã, Angela, obrigada pela paciência, pela sinceridade e pelo respeito. Ao meu irmão, Vitor, obrigado por harmonizar contrários.

Em particular, agradeço a algumas pessoas que tomaram possível a elaboração deste trabalho. A todos os amigos do Centro Cultural Banco do Brasil, especialmente à Angélica, Marcelo e Gabriel, com quem pude dividir uma das experiências educativas mais significativas da minha vida. À Angélica, obrigada pela amizade e por elucidar minha mente. Ao Marcelo, obrigada pelo zelo comigo e com o nosso trabalho. Ao Gabriel, obrigada pela doçura, pelas histórias e pela poesia em cada uma de suas atitudes.

À Martha Pougy por me dar tempo e espaço; à Luciana Queiroz, uma das mais doces amigas que nasceram durante o meu curso de graduação, pelo carinho, pelo companheirismo e pela cumplicidade; à Aline Veiga, por acreditar nos meus sonhos, pela motivação, pelo cuidado, por todo o amor: obrigada.

À Sandra Albernaz, Aliny Lamoglia, Monica Mandarino, Cadu Costa, Marcelo Campos, Janis Clémen e Orly Ferreira, por me darem bons exemplos do que é ser um profissional da educação: obrigada.

Agradeço ainda aos professores, funcionários e colegas de classe da UNIRIO, que estiveram presentes na minha vida acadêmica e que contribuíram para meu crescimento intelectual e pessoal. Pelos momentos alegres, pelas discussões, pelas opiniões divergentes, pela descoberta, pelas crises de paradigma, pela ajuda, pela dureza, pelo meu desenvolvimento: obrigada.

*“O meu olhar é nítido como um girassol.  
Tenho o costume de andar pelas estradas  
Olhando para a direita e para a esquerda,  
E de vez em quando olhando para trás...  
E o que vejo a cada momento  
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,  
E eu sei dar por isso muito bem...  
Sei ter o pasmo essencial  
Que tem uma criança se, ao nascer,  
Reparasse que nascera deveras...  
Sinto-me nascido a cada momento  
Para a eterna novidade do Mundo...  
[...]*

*Eu não tenho filosofia: tenho sentidos...  
Se falo na Natureza não é porque saiba o que ela  
é,  
Mas porque a amo, e amo-a por isso,  
Porque quem ama nunca sabe o que ama  
Nem sabe por que ama, nem o que é amar ...  
Amar é a eterna inocência,  
E a única inocência não pensar...”*

*Alberto Caeiro, em “O Guardador de Rebanhos”, 8-3-1914*

**RESUMO:**

O presente trabalho tem como objetivo analisar o processo criativo do grupo de pesquisa Pequenas Mãos que desenvolve atividades educativas não formais com e para crianças de três a seis anos no Centro Cultural Banco do Brasil – RJ. O processo criativo será analisado tecendo um diálogo com Larrosa, sob o viés da experimentação na elaboração das ações educativas. Esta análise busca refletir sobre a possibilidade de se desenvolver ações educativas com este tipo de público em instituições culturais, uma vez que se trata de uma proposta pioneira.

**PALAVRAS-CHAVE:** infância; instituições culturais; educação não-formal, experiência.



## SUMÁRIO

Colcha de retalhos.....	10
<b>CAPÍTULO I - PEQUENAS MÃOS DE UM GIGANTE .....</b>	<b>18</b>
Sobre o gigante.....	18
Pequenas Mãos, primeiros traços.....	20
<b>CAPÍTULO 2 - MÃOS À OBRA .....</b>	<b>28</b>
Compartilhando notas sobre a experiência. ....	28
Sobre o nosso saber de experiência. ....	33
Cara de quê? .....	41
Considerações finais. ....	50
<b>ANEXOS.....</b>	<b>53</b>
Referências. ....	60

## Colcha de retalhos.

*"A arte não fala da arte. A arte fala da vida."*

*Louise Bourgeois*

Se educar é uma arte, através desta arte falarei da vida. Por agora, da minha vida. Fora o forte aspecto leonino que me faz querer tanto compartilhar experiências pessoais, acredito que conhecendo minha trajetória poderão entender melhor minhas motivações e convicções. Entretanto, o presente trabalho não se trata de uma auto-biografia. Por isso, eis um breve relato de momentos especiais, uma espécie de colcha de retalhos. Espero que com as próximas palavras os leitores não só me compreendam melhor como possam também se aproximar de mim.

Por volta dos meus quinze anos, época em que cursava o segundo grau, o centro da cidade do Rio de Janeiro era para mim uma grande e instigante novidade. Nos dias em que não havia aula, ou mesmo em alguns dos que havia, aproveitava a gratuidade do transporte público para estudantes da rede estadual, e deixava a Tijuca para passear aleatoriamente pelas ruas do centro. Encantada com o encontro entre o antigo e o contemporâneo, observava o dia se esvaindo nos espelhos dos arranhacéus, nas ruas estreitas e envelhecidas repletas de ternos e *escarpins*. Caminhava até que alguma das construções me convidasse a entrar com suas portas abertas: igrejas, faculdades, museus, centros culturais. Ainda que dedicasse parte do meu tempo a descobrir novidades, tinha meus recantos cativos. De todos, o preferido era a rotunda do Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB). Me sentava nas escadas do teatro I e ficava a olhar pessoas, detalhes, escrevia, ouvia música, até me sentir suficientemente acolhida para circular pelas exposições. Não sei ao certo em que momento nem como descobri que lá existiam pessoas que conversavam com os visitantes sobre arte, cultura, arquitetura, história... O fato é que passei a acompanhar estas conversas, por vezes de perto, participante, por vezes de longe, *voyeuse*. Passei a anotar as

coisas que eram ditas, a observar como conduziam e lidavam com grandes e pequenos grupos. Minha relação afetiva com aquele espaço cresceu.

Concluído o segundo grau, resolvi cursar a Faculdade de Educação<sup>1</sup>. Uma das primeiras palestras acadêmicas que assisti foi ministrada por um senhor lindo, de cabelos brancos, vesgo e doce, chamado José Pacheco. Ele vinha de Portugal, terra do meu pai, e falava sobre uma escola *destrutivista*, porque destruía os métodos convencionais e práticas ineficazes. “Foi preciso dar muitas aulas para saber que não se precisa dar aulas”, disse ele. A fala daquele homem me deixou com o pó das estrelas no rosto. A Escola da Ponte, da qual Pacheco falava, ficou guardada no meu coração. Comprei um livro sobre ela, ideal para os curiosos, escrito por Rubem Alves: *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*.

Nunca tinha ouvido falar de nada como a Escola da Ponte na minha terra natal. Quanto às escolas de cá, estudei sobre elas, estagiei em algumas, e percebi que não eram meu ideal de realização profissional, embora a prática educativa com crianças fosse estimulante. Sempre preferi trabalhar com e para crianças. Junto delas e para elas. Por um motivo simples: empatia. Ou, em outras palavras, o pensamento infantil faz mais sentido para mim que o dos adultos. Mas, como diz o príncipezinho acerca das pessoas grandes, “Elas são assim mesmo. É preciso não lhes querer mal por isso. As crianças devem ser muito indulgentes com as pessoas grandes” (SAINT-EXUPÉRY, 1989, p.20).

---

<sup>1</sup>Acho curiosa a reação daqueles que me perguntam qual é meu curso quando lhes respondo “Pedagogia”. Comumente recebo em seguida o comentário “É pra ser professora de criança, não é?”. Às vezes esclareço o equivoco. Às vezes me limito à dizer “Também” e mudamos o rumo da prosa. Esclarecer pode se tornar cansativo e ineficaz em alguns casos. Apesar de distorcida, compreendo tal linha de pensamento. De fato o termo Pedagogia, de origem grega, é um tanto limitador: *paidós* (criança) e *agogé* (condução). O que leva à falsa idéia tão bem representada no comentário acima citado. Entretanto, apesar do meu apreço pelo trabalho com os pequenos, um profissional de Pedagogia é habilitado para trabalhar em diversas áreas. Se minha atenção é voltada para as crianças em vez de desenvolver projetos de educação empresarial, acompanhar o trabalho educativo carcerário ou me dedicar a orientação pedagógica em uma escola técnica, é por opção e não por estar fadada a isso.

Um dia, acompanhando a turma na qual estagiava em um passeio escolar ao CCBB, descobri um contador de histórias que tirava seus contos do chapéu: o chapéu do Gabriel. Gabriel trabalhava no CCBB não só contando histórias. Ele também era uma daquelas pessoas que conversava com os visitantes sobre arte, cultura, arquitetura, história... Este rapaz era educador do CCBB. Contar histórias e conversar com as pessoas eram algumas de suas estratégias para educar. Talvez o *estalo* tenha vindo nesta hora. Aquele *estalo* que faz com que as coisas passem a fazer sentido. Só então me dei conta de que realmente existiam possibilidades além da escola. Meu ideal de realização profissional passava por perspectivas educacionais muito parecidas com aquela. Cerca de um ano depois, Gabriel me entrevistava para uma vaga na equipe e se tornava meu colega de trabalho.

Desde então fui me apaixonando cada vez mais por educação em ambientes não-formais como museus e centros culturais, ainda que durante muito tempo tenha permanecido envolta pela esfera educativa do meu trabalho como numa bolha. Não tinha conhecimento de outros trabalhos significativos nesta área. Talvez já tivesse ouvido falar de um ou outro mas conhecer mesmo, não.

Já perto de concluir meus estudos da graduação, alguns colegas universitários começaram a se aventurar a fazer intercâmbio em Portugal. A idéia me contagiou. Do outro lado do oceano descobri um verdadeiro *museu de grandes novidades*. Durante meu intercâmbio consegui uma vaga para estágio voluntário no programa educativo do Museu da Ciência da Universidade de Coimbra. Entrei em contato com um tipo de trabalho totalmente desconhecido e encantador que engloba desde festas de aniversários infantis a conferências e lançamentos de livros científicos.

Meu voluntariado no “Chimico” (como chamávamos o museu da ciência) durou dois meses. Durante este tempo, uma das ações educativas me envolveu em especial: o “Boa Noite no Chimico”. Imagine crianças, depois de arrumar seus

colchonetes e roupas de cama em uma das salas de exposição, indo em busca de pistas deixadas por animais que supostamente invadiram o museu, com lanternas e um kit para recolher as amostras do pêlo, das fezes, do sangue, do habitat etc. O miúdos analisavam as pistas em seus mini laboratórios, anotando suas conclusões e faziam bagunça na hora de ir dormir. O simples fato de dormir no museu já me fascinava. Quis ser uma delas ou ter passado por algo semelhante na minha infância.

O “Chimico” me impulsionou a conhecer mais projetos, em outros espaços, o que enriqueceu minha visão sobre processos e estratégias educativas. Hoje reconheço a existência e relevância de uma quantidade considerável de programas educativos. Reconheço também que muitas experiências estão sendo desenvolvidas em lugares que eu sequer suspeito e provavelmente elas são incríveis.

No entanto, pelo que tenho visto, ainda não se dá muita atenção a este tipo de trabalho voltado para crianças pequenas, como as da Educação Infantil. A maioria das propostas está voltada para o público jovem, adolescente e até mesmo adulto ou crianças a partir dos seis anos. Para as de menor idade, a relação que se estabelece com espaços culturais dos quais falo aqui é muitas vezes distante. Considero a existência de propostas educativas nestes ambientes como uma política de acesso, fundamental para esta faixa etária.

Por isso, compartilho aqui a experiência do Pequenas Mãos, um dos grupos de pesquisa do Programa Educativo do Centro Cultural Banco do Brasil – RJ. O Pequenas Mãos desenvolve atividades educativas para crianças de três a seis anos, relacionadas à programação do CCBB. Sou integrante deste grupo desde 2009 e durante este tempo estive imersa nos processos de elaboração das atividades, atendimento aos grupos, apresentações em seminários e congressos sobre o trabalho que desenvolvemos, o que me fez perceber a raridade do que abordo.

Sendo algo tão pouco oferecido, tão pouco conhecido, será mesmo possível propor ações educativas significativas para crianças menores de seis anos em museus e centros culturais? De fato, a maioria das instituições ainda não possui políticas de acolhimento e acesso à crianças pequenas. Os motivos podem ser incontáveis e provir de naturezas diversas. Pode ser por não entenderem a relevância ou a potencialidade de fruição por parte destas, ou ainda por não saberem uma forma eficaz de propor atividades dentro deste contexto.

Para refletir sobre estas questões, pretendo discorrer especialmente sobre o processo criativo do grupo de pesquisa Pequenas Mãos, sobre como elaboramos as atividades específicas para esta faixa etária, tendo a experimentação como base deste processo. Passo ainda pela sua criação, compartilho algumas constatações feitas ao longo do tempo e algumas diretrizes. Minha abordagem trata do período entre meados de 2009 e início de 2010<sup>2</sup>. Relato a trajetória do grupo até este momento, a minha própria, e apresento mais detalhadamente uma das atividades elaboradas.

Ressalto que esta monografia deriva de registros e pequenos textos feitos ao longo do tempo em que trabalhei no CCBB – RJ. É, portanto, fruto de trabalhos escritos anteriormente que agora encontram condições favoráveis de se emaranhar, entre eles os relatórios anuais, a revista *'Práticas e Reflexões com Educadores – Pequenas Mãos'* e o artigo *'Brincadeira ou Coisa Séria?'*, que foi apresentado em alguns encontros sobre arte e educação.

Estes textos falam da trajetória do Pequenas Mãos e da relação entre nós, educadores, e o trabalho desenvolvido, contém portanto mais um saber de experiência que um saber técnico ou teórico. Quando os trago para minha

---

<sup>2</sup>Período que considero de maior desenvolvimento positivo do Pequenas Mãos, devido a relação estabelecida entre os integrantes da grupo na época.

monografia, o faço por acreditar que a educação deve falar da vida e das suas relações. Nas palavras de Larrosa:

O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho. O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. (LARROSA, 2002, p.26-27)

Apesar do estudo teórico ter contribuído com algum respaldo que nos direcionasse, não foi o principal responsável pelo desenvolvimento positivo do Pequenas Mãos. Para legitimar o nosso trabalho, poderia dizer que Vygotsky foi nosso mentor sobre mediação, que Piaget construiu os pilares de nossa metodologia ou que Wallon nos ensinou o que sabemos sobre afetividade mas, de fato, não foi isso que aconteceu. Ao longo do tempo, foi a prática que nos impulsionou a criar, refletir e transformar nossas ações.

Não pretendo valorizar apenas o contributo prático em detrimento do aprofundamento teórico na ação educativa ou na formação do educador. Acredito que cada um tem seu peso e seu valor. No entanto, a teoria nos serviu como suporte e não como base. Além disso, o próprio assunto em questão é ainda pouco explorado no meio acadêmico e não é vasto o repertório teórico que relacione infância, instituições culturais e educação.

Ainda assim, tendo nesta monografia um compromisso com o saber acadêmico, me utilizarei das palavras de um teórico para dialogar com o saber de experiência que abordo aqui. Me refiro mais precisamente a um artigo publicado em 2002 pela Revista Brasileira de Educação intitulado “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” de Jorge Larrosa Bondía.

A escolha por Larrosa e por me limitar a basicamente um artigo se justifica no próprio artigo. Em primeiro lugar pela maneira com que ele legitima o saber de

experiência. Em segundo lugar pela abordagem poética do que consiste o cerne das ideias presentes no trabalho do Pequenas Mãos: a experiência.

Além disso, a escolha deste artigo como base corrobora um dos princípios do processo criativo do Pequenas Mãos, a máxima de que "menos é mais", em oposição ao excesso de informação que caracteriza a pobreza de experiências do mundo atual. Em seu artigo, Larrosa diz que:

Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência" (LARROSA, 2002, p. 21).

Aproveito para esclarecer a diferença entre excesso de informação e complexidade. Entendamos complexo como um conjunto de coisas que possuem relação entre si. Apresentarei aqui diversos aspectos sobre o processo criativo do Pequenas Mãos, o que não caracteriza excesso de informação e sim demonstra que este trabalho se constitui como uma rede complexa, onde cada aspecto apresentado complementa os outros.

Dessa forma, os próximos parágrafos podem parecer mais uma colcha de retalhos, agora sobre diferentes aspectos do Pequenas Mãos. No entanto, elegi como linha de costura de tais retalhos, o caráter de experimentação (ação de experimentar). Será com esta linha, portanto, que pretendo unir o todo em suas partes.

Por fim deste começo, reforço que compartilho minhas notas para refletirmos sobre elas. Divido experiências para mostrar possibilidades. Minhas palavras não têm a pretensão de afirmarem-se como método absoluto, mesmo porque o melhor método é sempre aquele que funciona, e o que funciona, como dizia João do Rio, depende do clima e da moral de cada terra.



## CAPÍTULO I - PEQUENAS MÃOS DE UM GIGANTE

### Sobre o gigante.

O Centro Cultural Banco do Brasil – RJ (CCBB – RJ), como o próprio nome sugere, é uma instituição que promove cultura. Para isso, conta com uma grande diversidade de espaços como cinemas, teatros, galerias de exposição, auditórios, biblioteca, videoteca, arquivo, além de livraria, restaurante e um espaço próprio para o programa educativo. Além do Rio de Janeiro, São Paulo, Brasília e Belo Horizonte também contam com centros culturais fundados pelo mesmo banco.

Localizado no centro da cidade do Rio de Janeiro, pertence ao Banco do Brasil que por sua vez é uma instituição financeira de co-participação pública e privada. Entretanto, o CCBB não pertence ao poder público, é um espaço privado ainda que aberto a população em geral. Sua programação é geralmente gratuita ou a preços populares. O acesso ao prédio, que conserva uma arquitetura de alto valor estético e histórico, às galerias de exposição, ao acervo da biblioteca ou do arquivo, por exemplo, é gratuito. A programação inclui ainda espetáculos e festivais de dança, música, teatro, cinema, exposições históricas e artísticas, palestras, ações educativas entre outras propostas culturais.

Segundo uma pesquisa do jornal britânico *The Art Newspaper*, divulgada em abril deste ano (2011), o Centro Cultural Banco do Brasil, no Rio de Janeiro, está entre os museus mais visitados do mundo, ocupando o 14º lugar no ranking internacional. De acordo com a revista, o CCBB – RJ recebeu mais de dois milhões e trezentos mil visitantes em 2010.

Em entrevista ao jornal *Bom Dia Brasil*, em julho deste ano (2011) o gerente de programação do CCBB – RJ, Danon Lacerda, aponta o principal motivo de um número tão elevado de visitantes: "Na realidade, é um trabalho educativo que vem dos primórdios do CCBB. É quebrar esse estigma de que a arte só pode ser

consumida ou só pode ser vista por aqueles que já detêm o conhecimento prévio sobre ela”.

Temos, com esta declaração, a afirmação de que propostas educativas são um fator de enorme influência no que tange às políticas de acessibilidade e frequência a instituições culturais. Em sua fala, Lacerda assume a intenção de democratização do acesso à arte, uma vez que não se pretende receber apenas visitantes com conhecimento prévio sobre ela. Neste contexto, o Pequenas Mãos é uma pequena parte, porém extremamente importante, que aumenta a inclusão de crianças neste ambiente.

O Pequenas Mãos integra o *CCBB Educativo*, setor responsável por elaborar ações educativas relacionadas à programação do centro cultural – exposições, espaços que o centro oferece, festivais dos quais o centro participa, etc. As ações elaboradas pelo *CCBB Educativo* são oferecidas gratuitamente para o público a partir dos três anos de idade, incluindo adultos e demais faixas etárias. Uma parte dos atendimentos é voltada para o chamado *público espontâneo*, ou seja, os visitantes que não fizeram qualquer tipo de agendamento com a instituição. Outra parte é voltada ao *público agendado*, que são os grupos escolares, ONGs, ou qualquer outro grupo que realize agendamento prévio.

A equipe educativa do CCBB – RJ é multidisciplinar. Há profissionais formados e também estagiários nas áreas de artes visuais, música, teatro, cinema, letras, pedagogia, produção cultural, psicologia, etc. Organizada em ‘grupos de pesquisa’, a equipe educativa é dividida em núcleos responsáveis por elaborar ações com focos específicos. Na elaboração das atividades, as equipes contam sempre com a diversidade de conhecimento profissional dos integrantes, proporcionada pela variedade de áreas de estudo dos educadores e estagiários. Contam ainda com suporte de coordenação em ações educativas e assessoria artística. As propostas educativas buscam estimular a construção de uma relação entre os visitantes e as obras ou temas abordados e geralmente propõem a

aproximação com alguma linguagem artística, como música, literatura, teatro, cinema, etc.

A intenção de oferecer atividades educativas no CCBB nasce com a criação do centro cultural, ainda que inicialmente fosse apenas um esboço do que constitui o projeto atual. O crescimento se deu com o passar do tempo. Com o aumento da procura por atendimentos surgiram possibilidades de expansão e especificidades que pediam seu lugar. Uma destas diz respeito ao público infantil, sobre a qual nos debruçaremos a seguir.

## **Pequenas Mãos, primeiros traços.**

Acompanhando a crescente demanda dos últimos anos por atendimentos educativos em museus e centros culturais, famílias e escolas passaram a buscar no CCBB uma alternativa para passeio com crianças cada vez mais novas. Ainda que houvesse a possibilidade de sessões infantis no teatro e no cinema, não ligadas diretamente ao projeto educativo e que na maioria das vezes, ou melhor, quase sempre a procura não se configurasse em interesse educativo propriamente dito, ao setor educativo se atribuiu a responsabilidade por tal atendimento, relacionado em especial às exposições. Nesta altura, as ações educativas oferecidas eram destinadas a crianças acima de cinco anos, ou seja, se considerarmos a idade regular para grupos escolares, a partir do primeiro segmento do ensino fundamental. Assim, as políticas de acessibilidade e frequência para crianças menores era escassa ou quase nula.

Frente a este contexto, um grupo de educadores foi formado para desenvolver estratégias e pensar sobre o atendimento específico para crianças da Educação Infantil. O dia 18 de abril de 2008 marca o início do grupo de pesquisa Pequenas Mãos. Gabriel Sant'Anna (formado em Licenciatura em Educação Artística – História da Arte), Luzia Mendonça (formada em Licenciatura em Educação Artística - Artes Plásticas), Marcelo Augustinho (estudante de

Licenciatura em Artes Plásticas) e Graziela Mello (estudante de Licenciatura em Música)<sup>3</sup>, que já faziam parte do CCBB Educativo desenvolvendo atividades de outras especificidades, integravam a formação inicial do grupo, que na altura da sua criação era chamado de Grupo de Pesquisa Educação Infantil<sup>4</sup>.

O primeiro passo para consolidar a proposta de atender este público foi buscar compreender o universo infantil segundo teóricos da educação e da psicologia (basicamente alguns textos sucintos sobre construtivismo, interacionismo, sobre as idéias de Anísio Teixeira, a teoria do desenvolvimento psicossocial de Freud e a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner)<sup>5</sup>. Estes estudos, no entanto não foram tão aprofundados tanto quanto se desejava devido à dinâmica acelerada de trabalho, o prazo para implementação da nova proposta educativa, os demais atendimentos que continuavam a ser feitos, etc. O que se conseguiu de fato foi uma visão mais ampla sobre algumas das idéias básicas que iluminam as teorias educacionais de acordo com um pensamento menos tradicional, mais adequada a uma dinâmica não-formal. Ainda que os estudos não tenham sido aprofundados, foram de extrema importância, já que nenhum dos integrantes nessa altura era de pedagogia e que desconheciam mesmo os pressupostos básicos dos teóricos estudados.

Dado início à pesquisa teórica, foram visitadas algumas escolas de Educação Infantil das redes pública e privada para conhecer o perfil das crianças

---

<sup>3</sup>Na época da criação do Pequenas Mãos não havia nenhum profissional ou estudante de Pedagogia compondo a equipe. A coordenadora educativa Tatiana Henrique e a estagiária Graziela Mello contribuíam com sugestões de textos e suporte teórico ao grupo, com base nos seus estudos e práticas educativas relacionadas a arte.

<sup>4</sup>A mudança de nome ocorreu em 2010 para Grupo de Pesquisa Pequenas Mãos. O fato do termo "Educação Infantil" estar geralmente relacionado à educação formal foi o principal motivo, já que o trabalho desenvolvido pertence à esfera da educação não-formal.

<sup>5</sup>Eu ainda não fazia parte da equipe neste momento e não tive acesso aos textos. Eles são mencionados no relatório de 2008 sem referências.

pertencentes a esta faixa etária. As escolas foram selecionadas por indicação de integrantes do grupo, mantendo o princípio de englobar contextos educativos diversos.<sup>6</sup> Os anseios e interesses dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores também foram material da pesquisa. Estas visitas foram feitas com o objetivo de auxiliar na formulação de uma metodologia de ação o mais proveitosa possível para todas as partes envolvidas.

As escolas visitadas foram:

- NAU - Núcleo de Artes da Urca (Urca)
- Escola Parque (Gávea)
- CEAT - Centro Educacional Anísio Teixeira (Santa Teresa)
- Escola Municipal Cardeal Arco Verde (Madureira)
- Centro Educacional Imperial (Magé)
- Escola Municipal Gabriela Mistral (Urca)

Após análise do material recolhido, foi constatado que nas escolas públicas, o ensino carece de equipamentos, espaços adequados, pessoal qualificado e incentivo governamental, em artes especialmente.<sup>7</sup> Estes aspectos fazem com que ações educativas fora do âmbito escolar, sejam possibilidades de experimentação e aprendizagem em potencial.

Por outro lado, nas escolas particulares há uma grande expectativa por um atendimento que supra as necessidades dos alunos que já têm uma vivência mais abrangente em educação artística, sem subestimá-los com atendimentos recreativos. Esperam que os conteúdos e conceitos trabalhados com os demais públicos sejam apresentados às crianças, mas, é claro, adaptados à faixa etária.

---

<sup>6</sup>As escolas NAU e Escola Parque, foram selecionadas devido a assiduidade de visitas ao CCBB, o que demonstrava um grau de interesse elevado em propostas educativas relacionadas ao centro cultural.

<sup>7</sup>Nosso foco de trabalho está na educação aliada à arte, por isso a preocupação com o processo educativo em relação às artes.

A escolha da faixa etária também não foi arbitrária, foi uma indicação da coordenadora de ações educativas, Tatiana Henrique. Considerou-se a idade de seis anos uma etapa em que os alunos geralmente ainda estão em processo de alfabetização e mantém características que se aproximam dos alunos da educação infantil. A idade mínima de três anos também não foi escolhida em vão. Nesta idade a criança costuma ter vocabulário, clareza na fala, condução de raciocínio e concentração razoáveis, que permitem a comunicação com o educador e com os outros participantes durante as ações educativas.

As observações e entrevistas realizadas, somadas aos estudos teóricos, levaram o Pequenas Mãos a traçar algumas diretrizes iniciais para o atendimento dos grupos. Destas diretrizes podemos destacar a preocupação em ter no mínimo cinco crianças e no máximo vinte por atendimento, sendo um educador para cada dez crianças, com a possibilidade de formar até dois grupos conduzidos separadamente. A principal razão para estas medidas é propiciar uma maior interação entre os participantes. Foi dada atenção também à duração total do atendimento, não superior a uma hora, com conversas sobre a exposição e atividades lúdicas. Convencionou-se ainda realizar uma entrevista prévia por telefone com o responsável pelo agendamento para conhecer o perfil do grupo, saber se eles já visitaram o CCBB antes, se costumam visitar outras instituições culturais, se no grupo há deficientes ou crianças que precisam de um atendimento diferenciado, se está trabalhando algum projeto que possa ter ligação com a programação do CCBB, para que se possa oferecer o atendimento mais adequado. Houve ainda a necessidade de providenciar uma infra-estrutura básica e materiais específicos como mesas e cadeiras apropriadas, tapete emborrachado, aventais infantis, materiais de pintura e desenho, etc.

Por conta do Pequenas Mãos considerar importante a troca de experiências entre as crianças, os primeiros atendimentos foram voltados para grupos escolares, acreditando que, por já terem um convívio permanente, a interação seria maior. A decisão de atender inicialmente apenas grupos agendados também

foi tomada por ser um período inicial, de pesquisa para o próprio grupo, que precisava testar e avaliar as ações iniciais. Em 18 de setembro de 2008, o primeiro atendimento foi realizado para um grupo de quinze crianças, da Creche Comunitária São Miguel Arcanjo, de Nova Iguaçu, que visitava um centro cultural pela primeira vez.

Com o início dos atendimentos educativos, o Pequenas Mãos percebeu que havia uma série de condições não favoráveis aos pequenos. Precisou-se driblar, por vezes, as condições não ideais oferecidas pelo CCBB – assim como a maioria dos centros culturais e espaços museológicos – na recepção desta faixa etária, como: a impossibilidade de tocar nas obras; a necessidade de silêncio; a altura das obras, muitas vezes elevadas demais para o campo de visão das crianças; a extensão das galerias, que por vezes exigia um grande deslocamento de uma obra selecionada para outra; etc. Além disso, mesmo tendo suportes e materiais específicos como mesas e cadeiras apropriadas, não havia um espaço apropriado, com pias na altura adequada, por exemplo, e sempre que se desenvolvia uma atividade do Pequenas Mãos, era necessário arrumar e desarrumar todos os suportes e materiais.

Tais constatações foram percebidas e compartilhadas entre a equipe nas reuniões semanais do grupo, momento no qual era reservado um tempo para avaliação feita pelo educador em relação às atividades da semana. A assimilação dos conceitos abordados, bem como as dificuldades que porventura surgissem eram divididas. Estas avaliações passaram a ser a base para o grupo na elaboração das ações seguintes, o que passa inevitavelmente por um processo contínuo de tentativas e rearranjos, em busca de um atendimento cada vez mais adequado.

Alguns meses depois, em 13 de dezembro de 2008, integrando a programação de Natal, o atendimento foi estendido ao público espontâneo, mais uma vez pela demanda. Um novo perfil foi avaliado, pois agora a interação entre

as crianças estava em parte comprometida já que elas não teriam um convívio anterior, como no caso das crianças dos grupos agendados. Por outro lado, contava-se com o apoio substancial dos pais, integrando as crianças nas atividades e interagindo com elas.

Minha participação na equipe começa já com atendimento ao público espontâneo, cerca de um ano após a criação do Pequenas Mãos. Em 2009 entro para a equipe que na altura estava reconfigurada. Os integrantes eram Gabriel Sant'Anna, Marcelo Augustinho, Angélica Liaño (estudante de psicologia), que era também nova integrante, e eu.

A primeira exposição em que trabalhei foi *Yves Saint Laurent – Viagens Extraordinárias*. Embora já tivesse trabalhado com crianças de várias faixas etárias, inclusive no contexto escolar por cerca de dois anos, a dinâmica na qual me encontrava era outra. Tudo era excitantemente diferente: o ambiente, o objetivo, os recursos, o vínculo com as crianças. As recebíamos geralmente no térreo, próximo à entrada, e nossa conversa se desenrolava por entre perguntas e respostas:

*Vocês sabem qual é o nome deste espaço? E sabem o que vamos ver aqui? Vamos conhecer um homem que criou muitas roupas em sua vida. O nome dele era Yves Saint Laurent. O nosso amigo Yves gostava muito de fazer roupas, mas antes de fazê-las ele sonhava com elas. Fechava os olhos e viajava... lá por mundos distantes, por lugares onde ele nunca tinha ido e então abria os olhos e desenhava roupas com muitas cores, muitas formas e principalmente muita beleza. Vamos conhecer alguns dos sonhos do Yves?*

Dessa forma conversávamos sobre os sentimentos e sensações despertados pelas imagens da exposição, pelas cores; sobre a criação a partir de referências culturais; sobre a função social da roupa; etc. Sempre como uma



conversa, um diálogo que buscava relações com o as vivências das crianças, com o que elas tinham a nos contar a partir dos estímulos que oferecíamos<sup>8</sup>.

Alguns meses depois, quando me sentia já razoavelmente adaptada, começaram os estudos para a próxima exposição, seguida de outra, e mais outra, e mais outra... Assim, fui me acostumando ao dinamismo, entendendo os objetivos, fortalecendo o meu entrosamento e sintonia com a equipe de maneira que criamos (Gabriel, Marcelo, Angélica e eu) uma identidade de grupo capaz de avanços significativos. Com esta formação, o Pequenas Mãos pôde se inscrever em congressos e seminários, como grupo de pesquisa capaz de fundamentar sua prática, com base na experiência. O processo criativo se dava de maneira cada vez mais fluida devido, entre outros fatores, ao tempo que permanecemos como equipe, à construção de um pensamento comum, a concepções de infância e de processo educativo semelhantes e à confiança estabelecida entre os integrantes na atribuição das tarefas. Nesta altura a coordenadora de ações educativas Tatiana Henrique também exerceu papel fundamental incentivando e acompanhando nossos avanços. Sem uma coordenação que partilhasse dos mesmos ideais tal desenvolvimento não seria possível, não com tanta fluidez.

Em fevereiro de 2010 me afastei do CCBB por seis meses, por conta do Intercâmbio em Coimbra. Minha abordagem sobre o processo criativo do Pequenas Mãos vai até este momento. Embora tenha retomado ao Pequenas Mãos em agosto de 2011, já era uma nova etapa, a equipe estava reestruturada, configurando uma nova fase. Com novos integrantes, o processo criativo tornou-se igualmente novo e teria de ser assunto para uma outra monografia.

---

<sup>8</sup>Ainda que as crianças falassem coisas aparentemente sem relação alguma com a assunto tratado, buscavamos considerar os comentários e valorizá-los como tentativas de aproximação. Frequentemente as crianças lançam comentários que podem parecer desconexos mas é preciso sensibilidade para se apropriar destes ou ainda contorná-los, mas sem desprezá-los, entendendo que está é também uma maneira de se relacionar conosco, com o grupo, com as obras, etc.

## CAPÍTULO 2 - MÃOS À OBRA

### Compartilhando notas sobre a experiência.

Compartilho a seguir especificidades do trabalho com o público em questão, bem como algumas constatações e estratégias que descobrimos com o tempo e nos serviram de base criativa. Durante a narrativa, traço um diálogo com as idéias de Larrosa, permeado por uma visão transdisciplinar, sendo esta “completamente aberta, pois ela ultrapassa o domínio das ciências exatas pelo seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior”. (PRIMEIRO CONGRESSO MUNDIAL DE TRANSDISCIPLINARIDADE, 1944. art. 5). Portanto, além das percepções aqui descritas e da teoria, há ainda a poesia, a crença, os *achismos* e a sensibilidade, que nos concederam grandes soluções e foram essências.<sup>9</sup>

Desde a criação do Pequenas Mãos era previsto e intencional que as ações educativas variassem quanto à sua estrutura, com tendências artísticas, podendo estar ligadas às artes visuais, plásticas, literatura, música, teatro etc. Os assuntos abordados também poderiam variar entre infinitas possibilidades, pertinentes a toda e qualquer disciplina, dialogando com o conceito de transdisciplinaridade:

A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza da realidade. A transdisciplinaridade não procura a mestria de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa. (PRIMEIRO CONGRESSO MUNDIAL DE TRANSDISCIPLINARIDADE, 1944. Art. 3)

---

<sup>9</sup> Se houvesse tempo ainda haveria a matemática, a física, a biologia etc. No entanto até hoje não me aprofundei nestes estudos e suas relações com o tema aqui abordado, sendo possíveis adendos para um estudo posterior.

Acreditávamos que todas as linguagens, ou disciplinas, eram importantes e passíveis de utilização para o trabalho com os pequenos. A ação educativa seria estruturada, portanto, a partir de um conjunto de fatores como, por exemplo: a maneira como a exposição se apresentasse; os conceitos que permeavam a atividade; os materiais que nos eram disponíveis; o caráter lúdico e o grau de proximidade de determinada linguagem com o contexto específico. Em poucas palavras: Podia tudo, mas não podia qualquer coisa. Tinha-se sempre em vista o comprometimento com as intenções principais. São elas:

- Experimentação;
- Relação com a exposição ou evento;
- Adaptação adequada sem esvaziamento dos conceitos ou idéias abordados.

O pioneirismo consiste em relacionar estas três principais intenções, que isoladamente não são tão difíceis de se encontrarem em outros contextos educacionais. Para isso, passávamos pelas seguintes etapas, não necessariamente em ordem:

- Estudos sobre a exposição, sua temática, principais conceitos e idéias;
- Adaptação do discurso teórico a uma linguagem e dinâmica de atendimento adequada à faixa etária, sem prejuízo dos conceitos abordados;
- Seleção de obras ou espaços a serem explorados durante a atividade;
- Produção de material adequado às necessidades deste público;
- Elaboração de um roteiro com estratégias de atendimento.
- Atendimento, avaliação e possível reestruturação de estratégias.

Chamo a atenção para o fato de que todas estas etapas são pertinentes à elaboração de ações educativas voltadas para qualquer faixa etária. Ao mesmo tempo que estive elaborando atividades para crianças pequenas, estive desenvolvendo atividades com adolescentes e adultos, que passavam por processos de elaboração muito semelhantes. No entanto, tais etapas apareciam

de maneira mais clara no atendimento aos pequenos. Mesmo porque a nossa dedicação em cada uma delas era um fator fundamental para que nossas intenções fossem bem sucedidas.

Felizmente, como resposta à nossa dedicação ou como reafirmação da minha empatia pelo pensamento infantil, não recebi público com maior abertura a uma proposta educativa baseada na experimentação do que as crianças. Elas simplesmente ainda não estavam tão contaminadas pelos inimigos da experiência.

Larrosa aponta quatro inimigos da experiência que caracterizam a sociedade atual: O excesso de informação; o imperativo da opinião; a falta de tempo; o excesso de trabalho. Segundo ele:

Nós somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podemos parar, nada nos acontece. A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Pode ser surpreendente afirmar que as crianças são mais abertas à experimentação se para isso é necessário ir mais devagar, demorar-se nos detalhes, calar, ouvir, ter paciência. Logo as crianças que parecem estar sempre em atividade, que são cada vez mais diagnosticadas como hiperativas. No entanto, tudo isso é consequência de um processo de aprendizagem. Esta

aprendizagem se dá através de relações (com o adulto, com as outras crianças, com as regras que são estabelecidas, com os estímulos que são oferecidos etc.). A maneira como estas relações serão construídas influenciam diretamente a capacidade de exercer essa lentidão ou essa passividade. Por isso a necessidade de uma preparação prévia por parte do educador para buscar na criança o olhar atento, a curiosidade, a conversa, a imersão naquilo que é apresentado.

Mas talvez o que faça com que as crianças sejam mais abertas a ter uma experiência, se situe especialmente na esfera dos excessos de informação e de opinião:

O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação (LARROSA, 2002, p.22).

Ainda que as crianças também sejam bombardeadas por informações que entram por portas, janelas, sistemas obsessivos de ensino ou programas de televisão, temos que concordar que o seu leque de informações é proporcional ao seu tempo de vida. Também o imperativo da opinião não recai sobre elas com tanta força quanto nos adultos ou adolescentes. Elas, portanto, ainda não se sentem tão tolas em expor dúvidas, mostrandono-se mais soltas em suas curiosidades e abertas a experiências.

A própria palavra experiência pressupõe a curiosidade, a descoberta. Ela vem do latim *experiri*, que significa provar. “A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (LARROSA, 2002, p.25).

Quando me refiro à experimentação falo da ação de experimentar, do momento em que se passa por uma experiência, e não façamos confusão entre experiência e experimento. Posso propor um experimento que leve a um resultado genérico, por exemplo: misture tinta azul com amarela e terá a verde.

Temos aí um resultado pré-determinado, exato, único. No entanto, se proponho uma mistura livre de cores, em variedade e proporção, cada mistura será uma nova descoberta. Teremos composições pessoais, resultados heterogêneos, incertos.

Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA, 2002, p.28).

A experimentação é imprescindível no decorrer da ação educativa, por isso utilizamos a palavra laboratório para designar muitas de nossas atividades. Os participantes precisavam deslocar seu universo subjetivo, inventar, criar, descobrir, sem medo do “erro”.

A palavra laboratório não é aplicada à toa: ela sugere o experimentar, o jogo de tentativa e erro, a fim da descoberta. Ainda que técnicas sejam utilizadas, o modo como elas são aplicadas não é pré-orientado, mas um estímulo à sua utilização e descarte e subversão, possibilitando o alcance de resultados indefiníveis aprioristicamente (CLÉMEN, 2009, p.7).

Enfatizo o lugar da experiência na nossa proposta para as crianças, mas o fato é que para nós, educadores, o trabalho era um constante e interminável laboratório de ações criativas. Em cada atendimento foi preciso estar aberto para o imprevisto e graças a este adaptamos e readaptamos nossa metodologia.

## Sobre o nosso saber de experiência.

Começamos pelas palavras, pelo respeito às palavras. Ter respeito a elas é também não usá-las em vão. “As palavras estão sobrando quando não fundam, quando não esclarecem, quando não atraem, quando não acrescentam” (MARTÍ, 1890, apud, PERISSÉ, 2006, p.13). O nosso cuidado com a palavra na elaboração das ações educativas estava não só em adaptar o discurso à faixa etária das crianças como em estar atento às palavras que elas utilizavam.

“Atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (LARROSA, 2002, p.21).

Buscávamos palavras que fizessem sentido para as crianças, sem banalizá-las nem sermos rebuscados demais. Precisávamos fazer com que as crianças pudessem se encontrar com as palavras que usávamos. O que acontecia era que chegávamos a palavras simples, apenas isto. Esta busca era um exercício difícil, mas prazeroso. Usar palavras simples não é tão simples assim. Ainda mais quando se acostuma a falar *sociologuês*, *pedagoguês*, *psicologuês*, *filosofês* ou qualquer outra destas linguagens-muralhas *academiquês*, difíceis de entender (GIANNOTTI, apud, PERRISÉ, 2006). Na verdade, a simplicidade de um pensamento desenvolvido sem terminologias especializadas me agrada bastante. Como Gilberto Freyre “Eu detesto simplismo. Amo a simplicidade.” (Literatura e educação, p.27), e como Larrosa, acredito no poder que as palavras têm:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p.21)”.

A preocupação na escolha das nossas provocações, das perguntas e do encadeamento delas era inevitável na elaboração dos roteiros. Estes costumavam ser escritos como se estivéssemos em diálogo com as crianças, lançando questionamentos que buscavam nos conduzir a construção de conceitos. Mais adiante apresento um exemplo disto. Entretanto, como já é de se esperar, as palavras do roteiro eram pontapés iniciais ou fios condutores. As respostas, dúvidas ou argumentos dados pelas crianças são imprevisíveis. Nossas contra-argumentações também eram.

Certa vez, em um atendimento a crianças um pouco mais velhas, entre seis e sete anos, de uma escola de classe média alta, conversávamos sobre uma exposição de dinheiro, a exposição chamava-se *Galeria de Valores*. Nossa discussão era acerca da atribuição de valores, que pode variar de uma pessoa para outra, e também sobre a diversidade de coisas materiais e imateriais às quais atribuímos valor. Como o grupo demonstrava ter um vocabulário amplo e seguia uma linha de raciocínio avançada sobre a ideia de atribuição de valores (chegaram a dizer que presentes, cartas e pessoas têm valor embora não estivessem na exposição), tentei encaminhar a conversa para o valor que podemos dar a coisas imateriais. Arrisquei perguntar se eles sabiam de alguma coisa *abstrata* que tivesse valor. Foi então que um deles me respondeu: “A arte abstrata tem muito valor.” Eu não previ este tipo de resposta, mas ele estava



certo. Concordei, perguntei se algum sentimento tinha valor e prosseguimos a conversa.

Fato é que muitas palavras adequadas para certos momentos não estavam nos roteiros ou estavam em excesso. Sua utilização, apropriação, descarte ou resignificação dependiam da sensibilidade do educador em flexibilizar o roteiro que tem em mente frente à demanda de um grupo.

Temos aqui outro aspecto importantíssimo, o caráter flexível das nossas ações. Apesar de haver estratégias pré-elaboradas, elas não eram, e nem poderiam ser, rígidas. Mesmo porque recebíamos grupos de escolas públicas, escolas particulares, ONG's, grupos familiares aos finais de semana, e cada um com suas especificidades. Sem flexibilidade, a experimentação estaria comprometida, pois não bastava recitar o roteiro e todas as informações que foram planejadas para proporcionar uma experiência. Logo no início de seu artigo, Larrosa separa a experiência da informação:

“A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o saber de experiência é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. É a língua mesma que nos dá essa possibilidade. Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu” (LARROSA, 2002, p.22).

Por isso, não só temos a preocupação com as palavras que serão utilizadas como também a quantidade de idéias que iremos desenvolver. Quando nos

limitamos a percursos de duas ou três obras em exposições que possuíam uma centena é por acreditarmos que, neste caso, menos é mais.

Esta preocupação já ocorre no atendimento a todo o visitante, mas com os pequenos o percurso reduzido se manifesta de forma mais clara. Se com um adulto discutiremos até dez obras ou iremos a cinco salas diferentes no período de uma hora, com os pequenos não passaremos de três. Lembrando que o foco está na experiência que a criança terá naquele momento e para isso buscamos estimular a criança a estabelecer uma relação de afeto com o que é apresentado a ela, como diz Larrosa, "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca" (LARROSA, 2002, p.21).

Estabelecer e estimular que se estabeleçam relações de afeto também faz parte das nossas ações educativas. Relações de afeto entre nós educadores, e as crianças; entre elas próprias; delas com seus responsáveis no momento da atividade; delas com as manifestações artísticas presentes, com o espaço. Entendamos aqui que um sujeito estabelece uma relação de afeto como aquilo que o afeta, aquilo que o toca. "É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre" (LARROSA, 2002, p.25).

As relações afetivas são responsáveis pela criação de vínculos, que podem ser positivos ou negativos. Se pretendemos não só um atendimento que conte com a interação das crianças, mas também um atendimento que as incentive a frequentar o espaço cultural no qual estamos, precisamos estar atentos para o que neste espaço as afeta. O que as chama atenção, o que as interessa e sobretudo com o que elas criam vínculos positivos e negativos. Os vínculos estabelecidos possuem a capacidade de dar significado, e quando criados serão determinantes na relação das crianças com o espaço e com o que houver nele.

Nós, educadores, no momento em que nos relacionamos com as crianças, somos também a fita que cria estes laços, estes vínculos. Nós somos também responsáveis por cativar, por tornar cativos, os visitantes, como nos lembra a Raposa, amiga do Pequeno Príncipe:

Minha vida é monótona. Eu caço as galinhas e os homens me caçam. Todas as galinhas se parecem e todos os homens se parecem também. E por isso eu me aborreço um pouco. Mas se tu me cativas, minha vida será como que cheia de sol. Conhecerei um barulho de passos que será diferente dos outros. Os outros passos me fazem entrar debaixo da terra. O teu me chamará para fora da toca, como se fosse música. E depois, olha! Vês, lá longe, os campos de trigo? Eu não como pão. O trigo para mim é inútil. Os campos de trigo não me lembram coisa nenhuma. E isso é triste! Mas tu tens cabelo cor de ouro. Então será maravilhoso quando me tiveres cativado. O trigo, que é dourado, fará lembrar-me de ti. E eu amarei o barulho do vento no trigo... (SAINT-EXUPÉRY, 1989, p.70)

A capacidade de ressignificar, de formar e transformar nossas relações, é componente fundamental da experiência, permeada por nossas relações afetivas. Sigo com o raciocínio da Raposa: a gente só conhece bem as coisas que cativou, as coisas com as quais estabelecemos vínculos, e para isso é preciso ser paciente.

Com isso entramos em mais um impeditivo da experiência nos dias atuais: a falta de tempo. Não posso negar que ela consegue apressar a criação de relações, mas duvido que ela consiga estabelecer vínculos afetivos, e uma relação sem vínculos afetivos é uma relação sem sentido.

A experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada.

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (LARROSA, 2002, p.23).

Por esses motivos, no Pequenas Mãos evitamos a pressa. Por tudo que foi dito, optamos pela lentidão, acreditando que abordando menos assuntos poderemos chegar a momentos de experiência mais significativos.

Evitar a pressa, ou optar pela lentidão, não significa rejeitar o dinamismo nas ações educativas. Percebemos ainda que a forma mais dinâmica de lidar com as crianças estava na brincadeira.

Geralmente a concepção de brincadeira está relacionada a uma atividade não séria ou pouco séria. Nossos dicionários definem a brincadeira como divertimento, passatempo, algo fácil, não grave, ou ainda coisa de pouca importância. Entendo que a mentalidade embutida na crença de que “criança vai à escola para aprender, e não para se divertir”, está intimamente ligada à definição comum do termo. Em contraponto, acreditamos na brincadeira como uma atividade com conteúdos simbólicos que a criança usa para reconstruir e compreender a sociedade segundo uma lógica própria.

Esta crença nos levou a encontrar na brincadeira, de forma óbvia e paradoxal ao mesmo tempo uma ferramenta fundamental para desenvolver nosso trabalho com comprometimento e seriedade. Ao contrário do que pode parecer mais usual, nos empenhávamos na difícil tarefa de se deixar conduzir pelas crianças. Para isso, não bastava propor a brincadeira, era preciso “entrar” nela. O ato de brincar reforçava o valor e a importância das nossas propostas. As crianças percebiam que tamanha era a preciosidade da brincadeira quando nós mesmos, educadores, adultos, nos sujeitávamos à ela. Além disso, Percebemos que

quando nos mostrávamos como brincantes, as crianças se identificavam e se aproximavam de nós, interagindo com maior facilidade. A brincadeira aparece aqui como manifestação prática de afeto.

Em meio às brincadeiras inserimos também nossas manifestações poéticas de afeto, mais uma vez pela palavra. A contação de histórias aparece como mais uma forma de nos aproximar das crianças. Nela não só a palavra, mas o tom de voz, o encontro dos olhares, os recursos visuais, as músicas e demais recursos nos levaram a encontrar um caminho para alcançar os nossos objetivos no atendimento aos pequenos.

Percebemos ainda que o modo de apresentar os conceitos se mostrava mais eficaz quando feito em gradação de idéias. As crianças conseguiam acompanhar um raciocínio sequencial se partíssemos de proposições mais próximas da vivência delas para chegar em outras mais distantes. Logo, cabia aos educadores elaborar atividades em que a criança pudesse associar o que via, ouvia, tocava, sentia, com o que já conhecia e construir o pensamento de maneira gradual. Por exemplo, na exposição *Islã: arte e civilização*, pretendíamos falar da cultura islâmica. Para isso criamos um jogo, o Dominó do Gênio. O jogo consistia em uma espécie de dominó com imagens de objetos presentes na cultura islâmica e na ocidental que têm a mesma função, embora as formas sejam diferentes, por exemplo, a lâmpada com a lamparina, o pão francês com o pão árabe. O objetivo do jogo era unir estas imagens correspondentes. Assim, conversávamos sobre os objetos que eles conheciam, da cultura ocidental, apresentávamos seus equivalentes na cultura islâmica e partíamos para o jogo. Dessa forma, íamos do mais próximo (cultura ocidental) para o mais distante (cultura islâmica).

Jogos que pudessem ser manuseados, bem como objetos palpáveis auxiliavam bastante na mediação entre as crianças e os assuntos tratados, especialmente com as menores. Estes objetos eram pensados para atender do público mais novo (três anos) ao mais velho (seis anos). Enquanto os mais novos

tinham a necessidade de algo tátil atendida, os mais velhos se empenhavam em desenvolver o raciocínio lógico segundo as regras apresentadas. Era nítida a diferença, no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, entre crianças de três e seis anos. Buscamos respeitar o tempo e as limitações de cada grupo flexibilizando as atividades e a linguagem utilizada a fim de que fosse proveitoso para todos os participantes, ou pelo menos para a maioria.

Quando falo em gradação de idéias ou em objetos palpáveis, em ambos os casos está implícito um caminho que vai do concreto para o abstrato, entendendo concreto como aquilo tangível no plano físico ou ideológico. Concreto aqui significa aquilo que está mais próximo da realidade da criança. Abstrato, por sua vez, é aquilo que está distante, podendo variar em níveis de abstração ou concretude, dependendo da proximidade de determinado assunto em relação ao universo da criança em questão.

Para incentivar uma relação entre a criança e a obra, utilizamos uma espécie de caixa de ferramentas ou de estratégias que lançamos mão em momentos oportunos. Estas ferramentas ou estratégias são também variáveis e utilizadas de acordo com a demanda das crianças, para que sejam utilizadas de forma adequada é necessário conhecer essas demandas. Para saber do que elas precisam, precisamos saber o que elas já têm. Assim, como a criança descobre conosco o que ela ainda não sabia, nós também descobrimos com ela o que já era sabido. Nesta relação, os estímulos que chegam à criança, seja por intermédio do educador, da obra, do grupo, do ambiente, ou quaisquer outros, fazem com que ela estabeleça relações com aquilo que já conhece e construa significados individuais sobre aquilo que é apresentado. Nisto consiste o nosso processo de mediação.

Além do aspecto individual da mediação, onde buscamos mediar a relação entre a criança e a obra, outro desafio vinha à tona: a mediação entre o individual e o coletivo. Era necessária uma espécie de negociação neste sentido quando se

discutia, debatia ou mesmo quando se brincava em grupo. A nossa preocupação estava mais precisamente em lidar com o egocentrismo das crianças. Percebemos que em geral elas estão muito interessadas em falar sobre si mesmas e pouco se importam em ouvir o que as outras crianças têm a dizer. Buscávamos propor experiências coletivas em que o individual pudesse emergir, cientes da singularidade que caracteriza uma experiência, ainda que construída coletivamente.

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida" (LARROSA, 2002, p.27).

## Cara de quê?

"Quem é o marido da surpresa? É o segredo!"<sup>10</sup>

O Roteiro *Cara de quê?* foi elaborado para a exposição *Argentina, Hoy!*, mostra coletiva de artistas contemporâneos argentinos, que ficou exposta no CCBB – RJ de setembro a novembro de 2009. A seguir relato como se deu a construção deste roteiro, desde as primeiras pesquisas pessoais aos atendimentos. Vale salientar que as pesquisas pessoais e os atendimentos não marcam necessariamente um início e uma conclusão lineares do processo criativo. Não traçamos uma reta entre estes dois pontos, ainda que pudesse ser esta a menor distância a ser percorrida. Permanecemos em constante processo de imersão, de formação e estudo sobre o tema, enquanto a exposição esteve em cartaz, agregando informações e ressignificando nossas idéias durante todo o

---

<sup>10</sup> Pergunta e resposta formulada por João Pedro, de 4 anos.

período. Assim, cada integrante do grupo também deu seus passos em várias direções até chegarmos a um caminho em comum. As primeiras avaliações marcam a conclusão de uma etapa experimental no processo criativo porque a partir delas divulgamos o roteiro para toda a equipe, disponibilizando-o para utilização por outros educadores, o que não o impedia de ser modificado posteriormente se fosse necessário.

Reforço o caráter experimental deste processo criativo para nós, educadores. Não só experimental como pioneiro, o que inevitavelmente põe em nossas mãos um embrulho de risco. Assim, assumimos o risco, encarando este embrulho como um papel de presente que guarda segredo e surpresa abraçados.

Quando *Argentina Hoy!* foi anunciada como a próxima exposição a entrar em cartaz, cada educador da equipe começou sua pesquisa pessoal sobre ela. Tivemos concomitantemente a assessoria de arte de Daniela Matos, que nos auxiliou com suporte teórico sobre o tema. A coordenadora Tatiana Henrique teceu com a equipe discussões sobre possíveis propostas educativas, fios condutores e temas centrais. A partir destas discussões e estudos, foram destacadas as idéias de *apropriação* e *releitura* como temas centrais para serem trabalhados na exposição. Durante o processo de imersão tivemos também conversas com a curadoria, o que permitiu agregar novas informações ao conhecimento que já havíamos adquirido sobre os trabalhos expostos.

Paralelamente a estes estudos básicos para todos os educadores da equipe, era inevitável que o Pequenas Mãos tivesse suas idéias remexidas sobre que estratégias utilizar com os pequenos em meio ao mar de informações no qual estávamos imersos. A questão era: como trabalhar ideias tão conceituais, abstratas, com os pequenos? A mente de cada um de nós (Marcelo, Gabriel, Angélica e eu) já estava inquieta quando tivemos nossa primeira reunião de elaboração do novo roteiro, após a abertura da exposição. Sem surpreender nenhum de nós, nossas idéias convergiam para pontos, percursos e estratégias



semelhantes. Nossa reunião aconteceu dentro da galeria, sentados de frente para as obras, tentando enxergar com olhos de criança. Precisávamos tentar pensar como elas, fazer perguntas supostamente infantis a nós mesmos e às obras. Precisávamos também procurar as respostas... ou inventá-las. Questionamos, propusemos, descartamos propostas, sem pudor de lançar ideias aparentemente tolas, incompletas, inconcebíveis. Cada uma destas puxava outra e mais outra, como já era de costume bordávamos mais um roteiro de exposição, entrelaçando nossas linhas de ideias.

É importante salientar que a fluidez com que as ideias lançadas eram encadeadas uma nas outras, com que se selecionava ou descartava propostas, se deve especialmente à sintonia estabelecida pelos integrantes do grupo naquela altura e a cumplicidade com a coordenação, como já foi dito anteriormente. Não olhávamos apenas um para o outro, olhávamos na mesma direção.

Quando começamos a propor as obras que considerávamos pertinentes para o percurso pela exposição chegamos a um consenso logo de início sobre a utilização de duas delas: *Selva*, um diptico de Flavia Da Rin, e a instalação *Entre parênteses* de Marina de Caro. Posteriormente, consideramos que a obra *Espinário* de Sandro Pereira também seria adequada para o roteiro.

*Selva* e *Espinário* estavam próximas, na mesma sala, que era ampla e bem iluminada, o que facilitava o deslocamento de uma obra para outra. Em *Selva*, a artista se auto-retratava em um ambiente fantasioso semelhante a uma floresta como várias personagens em uma mesma cena, sendo uma personagem central, com roupas infantis e outros seres oníricos à sua volta, todos bastante expressivos. Já em *Espinário*, não havia expressão facial. Tratava-se de uma estátua sem cabeça, no entanto seu corpo forrado de pequenas bolinhas brancas, cabeças de alfinetes fixadas em uma base de espuma, se curvava na direção de seu pé, de onde um aglomerado de bolinhas vermelhas fazia menção a um sangramento (seguem algumas fotos anexadas).

Ambas as obras estavam acessíveis às crianças em termos de dimensão e posicionamento na galeria. As fotografias, juntas, tinham sua base a poucos centímetros do chão e mediam 176 x 120 cm. A escultura tocava o chão, medindo 105 x 60 x 70 cm, semelhante a um homem robusto. Desta forma, podíamos conversar sobre as obras com ampla visibilidade por todas as crianças. Além disso, elas possibilitavam tecer uma ligação entre si abordando a utilização do corpo como meio expressivo (ideia desenvolvida mais abaixo).

A terceira obra utilizada chamava-se "*Entre Parenteses*", de Marina de Caro. Esta instalação consistia em uma sala cor de rosa, com chão forrado de tecido e bordado com pespontos e motivos florais. As paredes e o teto da sala eram também cor de rosa e desenhadas como os bordados do chão. Dentro da sala havia três colchões, um sobre o outro, e corpos de pano enlaçados. Podíamos entrar na sala descalços, deitar, rolar, passear. Ela era visualmente atraente e convidativa: pedia para que os expectadores fizessem parte dela e experimentassem novas possibilidades de se relacionar com uma obra de arte, se apropriando e dando significados ao espaço a partir desta apropriação. Este apelo nos fez incluí-la no roteiro.

A seleção neste caso veio antes da elaboração das questões, coisa que variava de um roteiro para outro. Isso se deve em primeiro lugar p fato de termos observado nelas, logo de início, um apelo infantil e condições de acesso favoráveis. Em segundo, por possibilitarem a condução de uma discussão que perpassasse todas elas, sobre diferentes formas de expressão, sobre realidade e fantasia, e sobre as idéias centrais de apropriação e releitura que permeavam as ações educativas de toda a equipe. Além disso, como *Selva e Espinário* se localizavam próximas, em uma das salas, e *Entre Parênteses* era uma obra um pouco mais afastada, em outra sala, podíamos separar as crianças em dois grupos e dois momentos intercalados. Enquanto um educador, com um grupo de crianças, explorava *Selva e Espinário*, o outro estava em *Entre Parênteses*. O que facilitava o atendimento com grandes grupos de crianças.

Em *Selva* de Flavia Da Rin, instigávamos as crianças a acessar suas memórias e experiências pessoais para desvendar os mistérios contidos na imagem. Explorávamos também as expressões faciais, propondo que os participantes experimentassem no próprio rosto as expressões dos personagens presentes no quadro como uma tentativa de que cada um se apropriasse das sensações percebidas. Preparamos questões do tipo:

*Que lugar é esse? Parece algum lugar que vocês já foram ou já viram? O que é de verdade e o que não é? Vocês já viram seres como estes? Onde? Eles têm algum poder especial? Olhem para os rostos deles. O que estão sentindo? A menina está com cara de quê? E os outros seres têm cara de quê? Quando a gente fica feliz / triste / com medo / bravo / com frio / cansado / apaixonado, como fica a nossa cara?*

Surgiam respostas como “É a fada da Barbie”, “É que nem a Alice (no País das Maravilhas)”, “Tem um sapo grande”, “Cachorro não voa”, “Ela tá com medo”, “Ontem eu fui no zoológico” ou “O meu aniversário vai ser do Ben 10”. Ainda que algumas vezes possam parecer respostas descontextualizadas, cada uma delas pode ser explorada para incentivar a criança a estabelecer relações com a obra, a habilidade de utilizá-las depende especialmente da sensibilidade do educador.

Para estimular as crianças a expressar as diferentes sensações propostas dizíamos “estátua!”. Utilizávamos esta brincadeira como um recurso, uma “palavra mágica” para que elas permanecessem por um tempo na mesma posição e pudessem ver como as outras crianças se expressavam.

As crianças aderiram à proposta da brincadeira com muita facilidade. Poucas vezes algumas tiveram vergonha em fazer as expressões, mas quando nós, educadores, participávamos da brincadeira dificilmente elas não interagiam.

Fazíamos uma ligação direta desta obra com *Espinário* de Sandro Pereira. Perguntávamos às crianças se elas conseguiam achar alguém na sala que estava parado como estátua e seguíamos até a escultura. Continuávamos a instigar a

investigação, estimulando percepção e imaginação. Por se tratar de uma escultura sem cabeça, a proposta era imaginar a sua expressão facial a partir da observação do corpo. Dessa forma, cada criança fazia também uma leitura pessoal, uma releitura da obra. Nossa conversa girava em torno de questões como:

*Esta estátua tem cara de quê? Ué, onde está o seu rosto? O que acontece pra ele perder o rosto? Se este corpo tivesse um rosto, como seria? O que ele está fazendo? O que é isso no pé dele? O que aconteceu? Será que ele cortou o pé? Como fica a nossa cara quando a gente se machuca? E o corpo, como fica? Vamos fazer uma estátua pra ver como fica?*

A descoberta do aglomerado de bolinhas vermelhas era algo marcante para as crianças, elas ficavam curiosas em descobrir motivos para aquilo. Geralmente falavam que era um machucado, um sangramento, porque ele caiu, porque o cachorro mordeu, porque foi sem querer, porque ele tava andando sem sapato...

Na instalação *Entre parênteses* de Marina de Caro, as crianças eram convidadas não só a observar, mas também explorá-la através de outros sentidos. Inicialmente deixávamos que elas descobrissem o lugar. Nesta obra era mais difícil estabelecer um diálogo porque geralmente elas corriam, deitavam, rolavam. Mesmo assim, dentro do que era possível, continuávamos a estimular associações com realidade e fantasia, apropriação e releitura:

*Que lugar é esse? O que tem nele? Tem cor de quê? E esse chão é de quê? Parece com o chão da nossa casa? Parece com o chão de onde? Vocês acham que aqui é grande/ pequeno/ macio/ duro/ gostoso/ legal/ chato? Dá vontade de ficar aqui dentro ou de ir embora? Vocês já foram em algum lugar parecido com esse?*

Quando havia abertura das crianças, propúnhamos o seguinte jogo: uma criança ficava vendada e, tocando uma parte do corpo de outra criança (cabeça, o rosto, a mão, o pé, as costas etc.) tentaria descobrir quem ela era. Nem sempre

conseguíamos adesão porque as crianças não queriam ficar vendadas. Às vezes chegamos a propor a adivinhação pelo som da voz e não pelo tato. Ao invés de usar vendas, uma criança sentava em nosso colo e usávamos nossas mãos para tapar os olhos dela. À criança que seria tocada pedíamos “Gato mia” e ela dizia “Miau!”, dessa forma corriam as adivinhações. Esta é uma brincadeira popular que algumas crianças já conheciam de práticas escolares, por isso tinha uma aceitação mais fácil. Ambas as proposta buscavam explorar a percepção através de diferentes sentidos, sendo uma extensão da proposta que tínhamos para a relação das crianças com a própria obra.

Dando continuidade à proposta do roteiro em utilizar o corpo como meio expressivo, estimular percepções sobre realidade e fantasia, apropriações e releituras, elaboramos uma atividade, à qual demos o nome de *Laboratório*, para ser realizada fora da exposição, em uma das salas do setor educativo, com todas as crianças, no caso os dois grupo juntos se tivessem se separado.

Utilizamos novamente a brincadeira “estátua”, que já havia sido usada anteriormente na galeria, mas agora com outros recursos. Por entre sons e grandes imagens de diferentes ambientes projetadas em uma das paredes da sala, o educador construía uma narrativa estimulando a imaginação dos participantes a se apropriar do ambiente projetado e variar seu comportamento dependendo do ambiente. Em determinado momento o educador dizia a “palavra mágica” que dá título à brincadeira: “estátua!”. O educador por sua vez, levava o grupo a observar, em suas poses e expressões a forma como as outras crianças se expressavam como estátua, valorizando não só a brincadeira com a participação, e os movimentos explorados pelas crianças.

Neste ponto a participação do educador era fundamental, se ele não se entregasse a brincadeira, as crianças também não o faziam. Infelizmente os responsáveis que acompanhavam os grupos, fossem professores, pais, ou outra coisa, costumavam se manter retraídos.

Para a realização deste *Laboratório* foi necessário produzir imagens sonoras que pudessem ser projetadas em grande escala e dessem a sensação de estar em um outro ambiente. Os ambientes selecionados foram:

- Parquinho
- Restaurante
- Circo
- Espaço Sideral
- Rua
- Praia
- Castelo
- Quarto de dormir

Nossa aventura, portanto, oscilava entre narrativas mais próximas do real e outras mais fantasiosas. Terminávamos nossa viagem dormindo no tatame forrado no chão da sala. Essa parte do roteiro era bastante descontraída e com ela encerrávamos o atendimento. A utilização de recursos não tão comuns nas atividades educativas (imagens sonoras projetadas na parede) tornava o roteiro algo atrativo para as crianças.

As imagens foram escolhidas na internet. A maioria dos sons foram encontrados também na internet, em sites de compartilhamento de arquivos. Entretanto, alguns tiveram que ser editados, como o do *parquinho* por exemplo, onde juntamos uma música instrumental animada com risadas de crianças. No *restaurante* juntamos vozes diversas que murmuravam conversas e tosses contidas com o barulho de talheres batendo em pratos de vidro que gravamos na copa do setor educativo. O *espaço sideral* teve uma música da banda *Air* como triha sonora, que remetia a uma atmosfera espacial. A *rua* teve o som de conversas e buzinas sobrepostas. Na *praia* havia além das conversas em tons altos de voz, o barulho de ondas do mar. O *castelo* trazia uma música medieval, o *circo* trazia também uma música temática e no *quarto de dormir* tocava "boi da

cara preta” como se fosse uma caixinha de música. Para sobrepor sons e imagens utilizamos o programa *Windows Movie Maker*, criando arquivos sonoros de vídeo para cada imagem.

Por não termos uma sala específica para as atividades do Pequenas Mãos, foi necessário montar tapetes emborrachados no chão, conectar computador, caixas de som e projetor sempre que um atendimento fosse realizado.

Repassar o roteiro também era uma preparação recomendável a cada atendimento, bem como verificar a ficha de entrevista feita previamente com os dados dos grupos agendados ou, sendo grupo espontâneo, acompanhar a distribuição das senhas e a faixa etária das crianças.

O roteiro *Cara de quê?* não sofreu grandes modificações ao longo do período em que a exposição *Argentina Hoy!* permaneceu em cartaz. As alterações feitas estavam mais ligadas à flexibilidade em relação às demandas dos grupos atendidos que à sua inadequação em atender os objetivos previstos. Foi, portanto, uma experiência positiva. Digo isso como opinião pessoal, mas pelas memórias que guardo comigo (e felizmente algumas delas seguem anexadas) acredito que também o tenha sido para os demais integrantes do Pequenas Mãos e especialmente para as crianças.

## Considerações finais.

Espero ter conseguido alcançar a intenção citada nas primeiras frases da monografia, espero que com as minhas palavras os leitores tenham não só me compreendido como também se aproximado de mim. Embora no resumo conste que o objetivo deste trabalho é analisar o processo criativo do Pequenas Mãos, este não é maior que a intenção retomada nestas considerações finais.

No entanto, minha análise foi o que mediou esta aproximação e merece devida atenção neste encerramento. Talvez o leitor sinta falta da voz das crianças preenchendo minha análise, eu também sinto, no entanto se estendesse ainda mais o estudo aqui apresentado ultrapassaria largamente o que se espera de uma monografia. Como era necessário focar-me em um aspecto, estabeleci como limite o processo criativo dos educadores, deixando as crianças como público sobre o qual nos debruçamos, sem maiores análises.

Para isso o artigo de Larrosa serviu *como uma luva*. Há de fato muitos pontos que fundamentam o nosso trabalho. Pode parecer inclusive que nos direcionamos a partir dele. No entanto, ele chegou às nossas mãos quando o Pequenas Mãos já havia estabelecido suas diretrizes. Não foi portanto o que nos fez determiná-las. Me utilizo dele por identificação mas, para tomar nossas decisões sempre recorremos às nossas experiências.

Falar sobre a maneira como construímos nossas ações educativas e sobre nossas constatações faz este trabalho parecer uma receita de bolo. Mas esta é a ilusão das teorias. De fato, a teoria está quase sempre sobre controle; a prática quase nunca. Desta instabilidade cresceu a nossa percepção de que estamos constantemente vulneráveis e só reconhecendo esta vulnerabilidade <sup>se</sup> conseguimos ~~co~~viver com ela.



O roteiro *Cara de que?*, aqui apresentado, foi um dos mais agradáveis para mim, tanto na elaboração quanto nos atendimentos, mais um motivo de tê-lo escolhido para ser citado na minha monografia. Foi também um dos roteiros onde pude perceber o retorno e a abertura do público infantil em relação à experimentação de maneira mais clara, ao mesmo tempo em que percebi como a experimentação fica comprometida na maioria dos adultos. Seus olhos brilham com a nossa proposta, eles sorriem, mas não se atrevem a se arriscar, se entregar, deixar sentir, ou se permitir ser por alguns momentos aquilo do qual têm nostalgia.

Além disso, existe ainda uma dificuldade em considerar a nossa proposta como algo educativo, sendo relacionada na maioria das vezes a um passa tempo, lazer ou recreação. Como se o centro cultural não fosse também um lugar de educação ou como se neste contexto nada pudesse ser feito para crianças pequenas com um caráter educativo. Na verdade, tanto alguns centros culturais como outros ambientes de educação não-formal apresentam propostas educativas que diferem do modelo tradicional e privilegiam o processo de experimentação. Daí talvez venha tanta dificuldade por parte daqueles que tatuaram em si os antigos modelos educativos pelos quais passaram.

Após a reflexão sobre o trabalho do Pequenas Mãos retomo uma das nossas questões iniciais: Será mesmo possível propor ações educativas significativas para crianças menores de seis anos em museus e centros culturais?

Pelos relatos aqui apresentados, não só podemos perceber que é possível propor ações educativas como também superar as teorias educacionais de apreensão de informação, avançando para uma compreensão de educação através da experiência que atribui sentido. Por este viés a educação sai de uma perspectiva plana em direção a outra, plena.

Infelizmente, trabalhar em tal perspectiva requer uma vivência que a maioria dos profissionais em educação desconhece. Digamos que o discurso sobre ela está decorado, mas ainda não se passou por uma experiência que atribuisse sentido a este discurso. É portanto algo muito abstrato, muito distante da realidade.

Mas sempre é tempo. Por isso eu acredito que o presente trabalho na aproximação, pode afetar. Afetando pode criar vínculos, destes que são capazes de transformar. Acredito em uma transformação pela experiência e talvez este trabalho possa levar o leitor a uma.

Encerro o presente trabalho esclarecendo que o que foi escrito aqui nada tem a ver com uma receita de bolo, está mais para uma carta de amor.



**Polyana e crianças em Selva**

Flavia Da Rin  
 Selva (diptico). 2008  
 Fotografia. 176 x 120 cm  
 Propriedade da artista



**Polyana e crianças em Selva**

Flavia Da Rin  
 Selva (diptico). 2008  
 Fotografia. 176 x 120 cm  
 Propriedade da artista



**Polyana e crianças em *Selva***

Flávia Da Rin  
*Selva* (diptico), 2008  
 Fotografia, 176 x 120 cm  
 Propriedade da artista



**Marcelo e crianças em *Espinário***

Sandro Perelra  
*Espinário*, 2006  
 Espuma e alfinetes, 105 x 60 x 70 cm  
 Coleção particular



**Polyana e crianças em *Espinário***

Sandro Pereira  
Espinário. 2006  
Espuma e alfinetes, 105 x 60 x 70 cm  
Coleção particular



**Angélica e crianças em *Espinário***

Sandro Pereira  
Espinário. 2006  
Espuma e alfinetes, 105 x 60 x 70 cm  
Coleção particular



**Marcelo e crianças em *Entre parênteses***

Marina de Caro  
Entre parênteses. 2009  
Site specific, Medidas variáveis  
Propriedade da artista



**Marcelo e crianças em *Entre parênteses***

Marina de Caro  
Entre parênteses. 2009  
Site specific, Medidas variáveis  
Propriedade da artista



**Crianças em *Entre parênteses***

Marina de Caro

*Entre parênteses*. 2009

Site specific, Medidas variáveis

Propriedade da artista



**Marcelo e crianças em *Laboratório de Argentina Hoy!***

Grupo de Pesquisa Pequenas Mãos

*Laboratório de Argentina Hoy!*. 2009

Atividade com projeção audiovisual



**Marcelo e crianças em Laboratório de Argentina Hoy!**

Grupo de Pesquisa Pequenas Mãos  
Laboratório de Argentina Hoy!, 2009  
Atividade com projeção audiovisual



**Marcelo e crianças em Laboratório de Argentina Hoy!**

Grupo de Pesquisa Pequenas Mãos  
Laboratório de Argentina Hoy!, 2006  
Atividade com projeção audiovisual



## Referências.

PES J.; SHARPE E. Exhibition & museum attendance figures 2010. *The Art Newspaper*, Londres, n. 223, p.23-30, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.theartnewspaper.com>>. Acesso em: 7 nov. 2011.

DUARTE H. *Cinco museus brasileiros estão entre os cem mais visitados do mundo*. Bom Dia Brasil, Rede Globo, Rio de Janeiro. Exibido em: 4 jul. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil>>. Acesso em: 7 nov. 2011.

CLÉMEN, J. et al. *Educação não-formal em instituição cultural - Desafios e soluções*. In: CONGRESSO LATINOAMERICANO E CARIBENHO DE ARTE/EDUCAÇÃO. 2009. Escola de Belas Artes, UFMG, Minas Gerais. Disponível em: <[http://cleabrasil.com.br/Grupos/GRUPO\\_9\\_VERDE/](http://cleabrasil.com.br/Grupos/GRUPO_9_VERDE/)>. Acesso em: 10 mai. 2010.

LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, ANPED, n.19, p.20-28, 2002

PRIMEIRO CONGRESSO MUNDIAL DE TRANSDISCIPLINARIDADE. *Carta da Transdisciplinaridade*. Convento de Arrábida, Portugal, 2-6 nov. 1994. In BARROS, V. M. et al. (Orgs.) *Educação e Transdisciplinaridade I*. Brasília: Unesco, 2000. anexo. Disponível em: <<http://www.unesco.org>> Acesso em: 7 nov. 2011.

SAINT-EXUPÉRY, A. *O Pequeno Príncipe*. trad. Dom Marcos Barbosa. 34 ed. Rio de Janeiro, RJ: Agir, 1989. 97 p.

ALVES, R. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 9 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001. 120 p.

PERISSÉ, G. *Literatura & Educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006. 152 p. (Temas & Educação)

CENTRO CULTURAL BANCO DO BRASIL. *Argentina Hoy!*. Rio de Janeiro, RJ: 2009. 272 p.

LOURENÇO, P. et. al. *Brincadeira ou Coisa Séria?* In: Encontro Regional do Rio de Janeiro sobre Formação de Professores para o Ensino da Arte, 1., 2010 Rio de Janeiro, RJ. *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010. 1 CD.

\_\_\_\_\_. et al. *Práticas e Reflexões com Educadores – Pequenas Mãos*. Centro Cultural Banco do Brasil – RJ, Programa Educativo, Rio de Janeiro, RJ: 2011. 20 p.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO  
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH  
Escola de Educação - EE

## MONOGRAFIA II

ALUNO(A)/matrícula: Polyana Lourenço / 20061351505

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: \_\_\_\_\_

Pequenas Mãos: A experimentação no processo criativo

ORIENTADOR(A): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Albernaz de Medeiros

### FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

#### PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: Aliny Lameglia de Carvalho

Nota: 10,0 (dez)

#### Considerações:

"Polyana Lourenço elaborou um trabalho que reúne, a um só tempo, demonstrações claras de que conhece a temática da Educação Infantil, as demandas, singularidades e linguagens das crianças da faixa etária recebida no projeto 'Pequenas Mãos' do CCB3 e também apresenta um estilo de escrita que denota autonomia e segurança.

Seu trabalho de conclusão de curso se diferencia, portanto, de produções elaboradas na graduação e merece se expandir para o mestrado.

Foi um enorme prazer ser convidada pela aluna e pela Professora Orientadora Sandra Albernaz para avaliar "Pequenas Mãos".

DATA: 07/12/2011

Assinatura: \_\_\_\_\_

Aliny Lameglia de Carvalho

SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador: Sandra Albernaz de Medeiros

Nota: 10,0 (dez)

Considerações:

A monografia de Polyana nos descortina um universo de encantamento que, por ser parte de sua experiência como educadora, nos deixou levar por suas palavras cheias de intensidades e cores. Seu texto nos toca como uma varinha mágica para pensarmos relações educativas nem um pouco autoritárias ou preconceituosas. A ideia de Pioreto aqui tem a ver com o pensamento que coloca as crianças em uma posição de um "saber menos". A experimentação no CDBB coloca todos, educadores e crianças, em contato com a incerteza, com o tempo (não linear) com as afetações e afetos. Belíssimo texto que pode se tornar objeto de um mestrado!

Data: 11.12.2011

Assinatura: Alledius

RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Média final
10,0	10,0	10,0

Rio de Janeiro, 11 de dezembro de 2011.

Sandra Albernaz de Medeiros

Prof. Orientador