

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
ESPECIALIZAÇÃO “ARTE NA EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA”

DO ESPAÇO DA CRIANÇA:

EXPERIÊNCIAS QUE CONVOCAM O DIÁLOGO ENTRE A ARTE, A ARQUITETURA E A INFÂNCIA

Stefan Barbosa de Oliveira

Orientador: Prof. Dr. Fernando Chui de Menezes

São Paulo / 2020



ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

DO ESPAÇO DA CRIANÇA:
EXPERIÊNCIAS QUE CONVOCAM O DIÁLOGO ENTRE A ARTE, A ARQUITETURA E A INFÂNCIA

Monografia submetida ao corpo docente do programa de Pós-Graduação em Arte na Educação da Universidade de São Paulo - USP, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de especialista em Arte-Educação.

Área de concentração: Arte e Educação
Orientador: Prof. Dr. Fernando Chui de Menezes

Para Pedro, meu sobrinho, meu maior amor, meu maior aprendiz.

AGRADECIMENTOS

Aline, Ana, Andressa, Andréa, Adriele, Aparecida, Afonso, Bianca, Caren, Cinthia, Clarice, Dyana, ECA, Edgar, Escola da Vila, Fabíola, Felipe, Fernanda, Fernando, Fernando, Gilmara, Gislaine, Gizela, Grupo Jacaré, Islanda, Izumi, Joicely, José, José, Josy, Juraci, Kamila, Karina, Kelly, Luana, Marcela, Marcelo, Maria, Mariana, Martina, Monalisa, Nathalia, Priscila, Raissa, Ricardo, Sandra, Silvia, Tanna, Tatiana, Thayane, Thiago, Valter, Vanessa, Zé.

Me dê um silêncio que eu vou contar.

Guimarães Rosa

OLIVEIRA, Stefan Barbosa de. **Do Espaço da Criança: experiências que convocam o diálogo entre a arte, a arquitetura e a infância.** 2020. Monografia (Especialização em Arte na Educação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

RESUMO

Partindo-se dos estudos acerca da espacialidade, a presente pesquisa traz uma reflexão sobre o espaço enquanto habitação e relação e de que forma as referências espaciais, ao serem percebidas, contribuem nas relações entre a investigação artística e a experiência das crianças pequenas no mundo enquanto vivência poética e estética. A pesquisa, ao ter como objetivo de análise o espaço lúdico da criança em questão, também reflete acerca da estética da arte no brincar criativo. Para isso, fizemos, inicialmente, uma breve contextualização das principais ideias sobre a criança, infância e educação destacando as reflexões feitas por Anna Marie Holm e Marina Marcondes Machado, e pontuamos como o brincar criativo se configura nas investigações enquanto potência de ações poéticas, remetendo às observações feitas por Donald Winnicott, a fim de que, assim, pudéssemos pensar a respeito do *espaço potencial*. Após isso, aprofundamos nossa pesquisa nas teorias acerca do espaço, valendo-nos, inicialmente, dos apontamentos de Michel de Certeau sobre os termos *espaço* e *lugar*, e de que maneira esses conceitos permitem um novo entendimento quanto a essa temática. Também foram discutidas as considerações feitas por Maurice Merleau-Ponty acerca da percepção espacial realizada pelos sentidos, colocando em diálogo com o pensamento do arquiteto japonês contemporâneo Sou Fujimoto quanto à arquitetura, sobretudo no que diz respeito ao ninho e a caverna. Por fim, dedicamo-nos a apresentar algumas reflexões provocadas pela experiência com as crianças da Educação Infantil durante a ação-criação de uma instalação

lúdica-artística no espaço escolar. Por meio desta pesquisa, verificamos que a espacialidade, corporalidade e materialidade são pilares na ação-criação de crianças pequenas, por isso, podem ser consideradas peças fundamentais para melhor entendimento da relação criança-espaço enquanto potência de ações poéticas no contexto da arte e educação.

Palavras-chave: Arte-educação. Experiências lúdico-poéticas. Educação Infantil. Espaço.

ABSTRACT

Starting from studies on spatiality, this research brings a reflection on space as housing and relationship and how the spatial references, when perceived, contribute to the relationship between artistic research and the experience of young children in the world as aesthetic experience. The research, aiming at analyzing the space of the child in question, also reflects on the aesthetics of art in creative play. For this, we initially made a brief contextualization of the main ideas about the child, childhood and education highlighting the reflections made by Anna Marie Holm and Marina Marcondes Machado, and pointed out how the creative play configures itself in investigations as a power of poetic actions, referring to Donald Winnicott's remarks, so that we could think about potential space. After that, we deepen our research in the theories about space, using, initially, Michel de Certeau's notes on the terms space and place, and how these concepts allow a new understanding of this theme. Also discussed were the considerations made by Maurice Merleau-Ponty about the spatial perception realized by the senses in dialogue with the contemporary Japanese architect Sou Fujimoto's thinking about architecture, especially regarding the nest and the cave. Finally, we dedicate ourselves to presenting notes the reflection provoked by the experience with the children of the kindergarten during the action-creation of a playful-artistic installation in the school space. Through this research, we verified that spatiality, corporeality and materiality are pillars in the action-creation of young children, therefore, they can be considered fundamental pieces for a better understanding of the child-space relationship as a power of poetic actions in the context of art and education.

Keywords: Art-education. Playful-poetical experiences. Early childhood education. Space.

LISTA DE IMAGENS

imagens: 1_1 a 1_3: criança da Escola da Vila brincando com cordas e elementos da natureza: folhas e sementes (ACERVO DO AUTOR, 2018).

imagem 2_1: criança da Escola da Vila desenhando com cordas, tendo como suporte o tanque com areia (ACERVO DO AUTOR, 2019).

imagem 3_1: crianças da Escola da Vila desenhando (ACERVO DO AUTOR, 2019).

imagens 4_1 a 4_4: crianças brincando com caixas de papelão vazias (ACERVO DO AUTOR, 2019).

imagens: 5_1 e 5_2: criança da Escola da Vila construindo uma cabana com caixotes e tecidos (ACERVO DO AUTOR, 2019).

imagem 6_1: Crianças da Escola da Vila explorando o espaço da sala (ACERVO DO AUTOR, 2018).

imagens 7_1 e 7_2: crianças da Escola da Vila brincando de esconde-esconde (ACERVO DO AUTOR, 2019).

imagens 8_1 a 8_5: oficina *A Casa da Música* realizada em Colômbia, Espanha e Barcelona e São Paulo (FONTE: JORGE RAEDÓ).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. DA CRIANÇA: ENTRE O BRINCAR E A CRIAÇÃO ARTÍSTICA	14
1.1. O espaço potencial e o brincar criativo	14
1.2. A cultura da infância	18
1.3. Arte, Educação e a Criança	20
2. DO ESPAÇO: ENTRE O NINHO E A CAVERNA	25
2.1. Entre espaço e lugares	25
2.2. Espaços percebidos	28
2.3. O pensamento de Sou Fujimoto	30
3. PRÁTICAS SENSÍVEIS SOBRE O ESPAÇO LÚDICO	35
3.1. Ação: o espaço enquanto habitação e relação	35
3.2. Notas: o espaço enquanto visualidade artística	38
3.3. Vestígios: a criança e a invenção de seu espaço	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	45

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, ao longo dos quais estiver permanentemente envolvido com crianças da Educação Infantil que expressam suas poéticas e invariavelmente produzem cultura entre seus pares, por meios das brincadeiras, das suas narrativas biográficas e das suas intervenções no cotidiano, uma necessidade que sempre volta a se colocar para mim é a de pensar os espaços da criança e, inversamente, a criança em seus espaços; ao mesmo tempo, de compreender a criança em seu modo próprio de ser, considerando a sua intimidade com o processo criativo e seus trânsitos entre a realidade e imaginação. Portanto, de fazer esse exercício de espelhamento em que a compreensão da relação criança-espço permite um entendimento mais profundo daquilo que gera esse tipo de experiência sensível.

Essa experiência aqui analisada é discutida como um elo fundamental da relação criança-espço, em sua dimensão material e poética. Os estudos sobre o espaço e a criança traz para o debate o seu entendimento dentro da arquitetura e educação, ou seja, sua constituição enquanto espaço construído, lugar nos quais as crianças possam se desenvolver “em segurança”. Poderíamos ir um pouco mais

longe ao pensarmos nele enquanto habitação e sua relação com o sujeito. A ideia de espaço perpassa também outras lembranças que não são imediatas. Muitas vezes o termos como algo inacabado, vazio, fragmentado, escondido e associado às sobras e cantos. Eventualmente ele particulariza-se, na medida em que não são preenchidos e que talvez por isso mesmo despertam a atenção das crianças. É nesses *entre-espaços* que a criança brinca, constrói, destrói e reconstrói, faz nascer da apropriação o seu ambiente e universo. Mas não estaria nos *entre-espaços* a verdadeira abertura ao impulso do brincar criativo, à investigação poética? Seria possível pensar espaço da escola como invenção, criação, movimentos de liberdade, de “desenhos-espaços”, mas providos de plena experiência?

Tais inquietações originaram esta pesquisa. Acreditamos que a (re)descoberta desses *entre-espaços* na escola possa contribuir para uma investigação enquanto potência de ações poéticas. Entendemos, assim, a relação criança-espaço como relação transicional, em permanente abertura criativa. Por isso, o espaço se coloca como indutor, possibilitando experiências com processos simbólicos e poéticos de criação e ressignificação, pelo próprio brincar.

Essa pesquisa dedica-se à reflexão sobre o espaço da criança enquanto possibilidade de exploração estética, construção e arquitetura. No primeiro capítulo, propomos uma discussão sobre o brincar criativo como elo fundamental entre os espaços materiais e o universo subjetivo infantil, partindo do conceito de “espaço potencial”, de Donald Winnicott. A partir dele, refletimos sobre o papel cultural lúdico e sobre a existência de uma cultura da infância, por meio da qual a criança constrói suas referências de mundo. Vislumbramos a importância da escuta, experiência, livre expressão e compartilhamento das poéticas infantis. Neste sentido, damos os primeiros indícios do que significa entender a arte para a educação de crianças pequenas.

Da investigação sobre o universo infantil, passamos no segundo capítulo à compreensão de espaço e lugares, feitas por Michel de Certeau, visto que, apesar de muitas vezes serem tidos como sinônimos, esses termos possuem uma importante

distinção. Após o entendimento desses conceitos, dedicamos-nos aos estudo do espaço, como habitação e relação dos que nele habitam. Nesse sentido, compreendemos, à luz da teoria da percepção de Maurice Merleau-Ponty, que o espaço não é meramente uma referência objetiva, mas ocorre a partir da experiência sensorial da percepção do sujeito. Nesse ponto, ressaltamos a arquitetura de Sou Fujimoto, o qual apresenta projetos que têm estreita relação com a proposta desta pesquisa .

No terceiro e último capítulo, dedicamo-nos a apresentar algumas reflexões provocadas pela experiência com as crianças da Educação Infantil durante uma instalação lúdica-artística no espaço escolar. Tal experiência foi responsável pelo encontro entre a teoria e prática que acompanhou esta pesquisa. Ou seja, ao revelarmos o corpo vivo em experiência no espaço, buscamos enquanto construção material, referências a experiência da investigação, os primeiros "espaços potenciais" da criança. Desse modo, os “desenhos-espaços” surgidos a partir do envolvimento das crianças levaram a ideia de que existe uma corporalidade ampliada, como brincadeira e criação constante. Assim, convidamos os leitores a participar desta reflexão sobre espaço e criança na arte e educação.



1.

DA CRIANÇA: O BRINCAR E A CRIAÇÃO ARTÍSTICA

*“Conto ao senhor é o que eu sei e o senhor não sabe;
mas principal quero contar é o que eu não sei se sei, e
que pode ser o senho saiba”.*

Guimarães Rosa.

1.1. O espaço potencial e o brincar criativo

Pesquisar a arte e infância a partir da criança pequena significa lançar-se ao desafio de abrir-se à descoberta, experimentação e criação em processo. A criança, desde de bebê, expressa-se, interage com o meio, com os materiais, por meio das brincadeiras. É pelo brincar espontâneo que as crianças revelam seu potencial para o processo criativo. Assim, convém compreender as implicações dessa experiência no desenvolvimento da criança, no início de sua relação com o mundo e nas transformações possíveis nesse através de sua ação-criação.

Donald Winnicott (1975) chama de "**espaço potencial**" o campo intermediário, transicional, a terceira área da experiência, onde ocorre a brincadeira criativa. Para o autor, existem três realidades próprias do viver humano: a realidade psíquica interna - o "eu" - inerente a cada sujeito, e que começa a se desenvolver assim que este nasce; a realidade externa, objetiva e com dimensões próprias, à qual corresponde o "mundo real": o meio ambiente, o espaço material e as pessoas que estão à volta deste sujeito. A terceira realidade estaria em uma área intermediária do experienciar, ou seja entre as duas primeiras, não se encontra dentro do indivíduo, nem fora dele, no mundo da realidade compartilhada.

A realidade interna estaria, então ligada à imaginação, à fantasia, ao desejo, à vontade, à poesia, ou seja as motivações interna do sujeito em existir. E, a realidade externa, aos espaços, aos objetos materiais, aos sujeitos, à sociedade. É pelo encontro dessas duas realidades - o "dentro" e o "fora", que se mesclam, se misturam, se sobrepõem, que a criança vivencia a experiência associada ao brincar e à criatividade: "dada a oportunidade, o bebê começa a viver criativamente e a utilizar objetos reais, para neles e com eles ser criativo" (p. 31).

"As migalhas que o bebê pinça no chão, quando se deita de bruços para fazê-los por volta dos nove meses de idade, são brinquedos. Pedras e folhas coletadas por uma criança no quintal e no parque também são brinquedos", é o que pensa Marina Marcondes Machado (2007 apud ARAUJO, 2017, p. 56), não importando com o que se brinca, importando exclusivamente se o "espaço potencial" tem um clima de liberdade e aceitação do experienciar.



imagens: 1_1 a 1_3: criança da Escola da Vila brincando com cordas e elementos da natureza: folhas e sementes (ACERVO DO AUTOR, 2018).

Ainda Winnicott, para controlar a realidade material, “há que se fazer coisas, não simplesmente pensar e desejar, e fazer coisas toma tempo. Brincar é fazer” (p. 63). Ou seja, mais do que desejo e imaginação, “a brincadeira é uma ação, uma intervenção no mundo. É a manifestação de um impulso criativo, da vontade de construir uma existência autêntica, original e ao mesmo tempo de comunicar esta existência ao mundo e contribui para sua renovação” (NASCIMENTO, 2009, p. 35). Por isso, o brincar é tido para o autor como a primeira experiência cultural e criativa na vida do ser humano.

Assim, podemos entender que a ação-criação da criança está presente na brincadeira. É pelo brincar que as crianças revelam as suas corporalidades, materialidades e poéticas em experiência com o mundo. Cada brincadeira que as crianças se empenham guarda de si um pouco de sua narrativa, biografia e história. A própria organização de seu espaço diz sobre como ela interpreta e intervém no mundo material, transformando-o e ressignificando-o.

Nesse caso, a autora Angélica Albano Moreira (1984), ao associar as noções de arte, desenho e desígnio, nos ajuda nesta reflexão por meio de sua definição de desenho. Segundo a autora, ao desenhar a criança projeta, e ao projetar, desenha, sendo desenho e projeto o jeito como ela organiza o espaço para as brincadeiras. Ao

observar a brincadeira livre das crianças, Albano aponta as diferenças individuais na maneira das crianças disporem seus brinquedos no espaço. Na maneira de desenhar o seu espaço:

Entrar no quarto da criança, terminada a brincadeira, mas onde ainda estão presentes os vestígios, é entrar em contato com um recorte da história daquela criança. É a possibilidade de conhecer aquela criança através de uma outra linguagem: o desenho de seu espaço lúdico. As bonecas sentadas no chão e os carrinhos enfileirados falam sobre a criança que os arrumou. Contam sobre o seu projeto (MOREIRA, 2005, p. 17).

Assim, podemos dizer também que o brincar, deixar seu traço, possibilita a criança de lançar-se para frente, projetar-se: "A criança desenhando está afirmando sua capacidade de designar" (p. 16). É por meio desta ação-criação que as crianças interagem-se e constrói-se internamente. Este é um impulso natural na infância. E, como afirma Anna Marie Holm (2004): "se dermos às crianças a mesma liberdade para o processo artístico que lhe damos para suas brincadeiras, as crianças chegarão à excelência no aprimoramento do processo criativo" (p. 83).

Isso só se tornar possível a partir do momento em que enxergarmos uma cultura da infância que valorize a criação e a expressão, pilares na construção de seres criativos, autônomos e livres. Apenas assim é possível sentir-se real, conforme afirma Winnicott: "sentir-se real é mais que existir; é descobrir um modo de existir em si mesmo relacionar-se aos objetos como si mesmo e ter um eu para o qual retirar-se, para relaxamento" (p. 161). Assim, podemos dizer que o brincar é o exercício da liberdade do ser humano. Em outras palavras, o brincar é "um modo de habitar o mundo, e ao mesmo tempo de habitar-se" (GARROCHO apud NASCIMENTO 2009, p. 36).



imagem 2_1: criança da Escola da Vila desenhando com cordas, tendo como suporte o tanque com areia (ACERVO DO AUTOR, 2019).

1.2. A cultura da infância

Diversos autores no campo da Antropologia, Sociologia e Educação¹ têm apontado a existência de uma cultura própria das crianças, dentro da ampla cultura humana. A chamada **cultura da infância** caracteriza-se por uma série de valores, códigos e sensibilidades formados pelas crianças, especialmente através das brincadeiras (NASCIMENTO, 2009). É pelo brincar, “movimento mais natural e

¹ Dentre estes autores, citamos, na área de Antropologia e Sociologia: COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005; SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In : Sarmiento, M. J.; Cerizara , A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004b; SILVA, A. L.; MACEDO , A. V. S. L.; NUNES , A. (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global; MARI, FAPESP, 2002.

Na área da Educação, citamos: DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: Dayrell, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.

espontâneo, sua língua” (HORTÉLIO, 2005, p. 78), que a criança experimenta a cultura ao mesmo tempo em que a produz, movimenta-se dentro de um conjunto de crenças e valores que são exclusivamente seus e que podem revelar aspectos peculiares da vida social.

A infância, independente do povo e da cultura, seria então marcada desses acontecimentos que nos interessam para pensar a diferença e, obviamente, a infância. Para Anete Abramowicz (2015), a experiência da infância não está vinculada unicamente à idade, à cronologia, a uma etapa cronológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa: “Está ligada ao acontecimento; à arte; à inventividade, ao intempestivo, ao ocasional, vinculando-se, portanto, a uma de-idade” (p. 76).

A discussão sobre a cultura da infância pretende investigar e entender as peculiaridades desta fase da vida, entendendo-a como um modo próprio de ser no mundo (CRUZ apud NASCIMENTO 2005, p. 37). Reconhecendo as particularidades de cada criança que se desenvolve e que constrói sua própria personalidade, seria possível, ainda assim, identificar características que define a infância de uma forma geral. As crianças teriam uma capacidade simbólica que as permitiram organizar suas representações e crenças culturais, as quais não seriam redutíveis às culturas adultas. Por outro lado, estes autores acreditam que não existe produção de cultura pela crianças em vazio social, da mesma forma como não existe autonomia completa no processo de socialização, sendo a cultura da infância um produto, ao mesmo tempo uma criação das crianças, e de suas interações entre si e com os adultos (PINTO; SARMENTO apud NASCIMENTO, 2012).

Assim, podemos dizer que a brincadeira representa um elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, de sua criatividade, aprendizagem e socialização e este desenvolvimento se faz através da constituição do “espaço potencial”. Para entender como este processo se dá, é preciso que os adultos de hoje evitem “projetar” adultos nas crianças e depositar nelas suas expectativas sobre o futuro. As crianças não são seres incompletos, adultos em potencial, e nem tampouco miniatura do adulto, que devem ser moldadas para atingir uma suposta

“maturidade”, preenchidas com nossa “experiência”. Como diz William Blake, “a infância não é um estado de ignorância e inexperiência, mas um estado de SER”.

A infância não é a idade da não fala: todas as crianças, desde bebês, tem múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica da sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações entre crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação do real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as criança trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus cotidianos, na escola, no espaço doméstico [, o brincar,] e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não infância: está aí presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche (SARMENTO, 2002 apud NASCIMENTO 2009, p. 43).

1.3. Arte, Educação e a Criança

A criança é feita de cem.

*A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,
de jogar e de falar.*

Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),

mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,

De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,

roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,

O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário,

as cem existem.

Loris Malaguzzi²

Como vimos anteriormente, as crianças exercitam seu domínio sobre o mundo explorando e construindo significados. Estão envolvidas nessa tensão gerada entre o que é objetivamente percebido e o que é subjetivamente concebido. Isso gera uma terceira área, onde ocorre os fenômenos ligados à arte e ao brincar, à qual Winnicott denominou como "espaço potencial". Enquanto brincam e criam, tentam resolver essa tensão, descobrindo o universo que estão imersas e também identificando suas próprias capacidades, suas possibilidades de transformar a realidade. Portanto, entender a arte para a educação de crianças é questionar a ideia da expressão e criação como experiência e manifestação de uma subjetividade ativa e autônoma. Significa, ainda, ampliar a compreensão da importância de espaços que propiciam essas experiências.

A Educação Infantil, nesta perspectiva, representa esse espaço de conquistas para infância. Saber quem é a criança pequena e como vivem e se relacionam com as diferentes expressões artísticas é um passo importante para o trabalho dos educadores e educadoras, assim como projetar a educação da infância, visualizando a arte como forma de fortalecer os afetos e singularidades das crianças quando imersas nos processos criativos. Entretanto, a escolarização em algumas de suas modalidades separa ciência e imaginação, razão e sonho, realidade e fantasia, mas a criança é feita

² EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

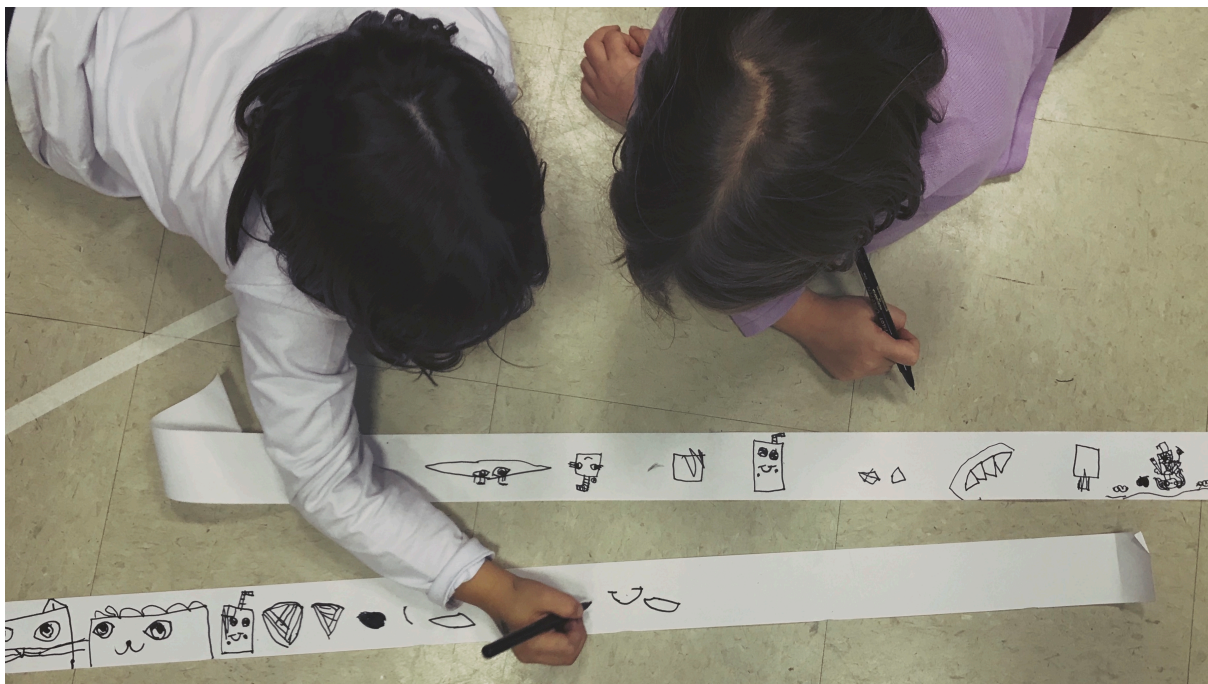


imagem 3_1: crianças da Escola da Vila desenhando (ACERVO DO AUTOR, 2019).

de cem linguagens, diz a poesia de Loris Malaguzzi, apresentada no início deste item.

Mas, então, como possibilitar a relação da criança com as cem linguagens e os diferentes espaços e materialidades? Para Marina Marcondes Machado, depende dos professores e professoras, a oferta daquilo que se observa-escuta quando falamos de objeto artístico para crianças quanto as que nos ocupamos. O adulto que oferta novas experiências sem apresentar soluções, fomenta um princípio democrático que só é assegurado “quando formos capazes de propiciar oportunidades e brincadeiras sem interferir nas suas explorações” (MACHADO apud WEISS, 1989, p. 70).

É pela livre expressão que as crianças revelam as suas construções simbólicas poéticas e comunicam. Ana Beatriz Cesisara (2002, apud ARAÚJO, 2000, p. 50) analisa que o impulso criativo permite atingir novas combinações a partir de elementos “extraídos da realidade” e presentes no imaginário, e a potência desta criação depende da “mediação dos sujeitos” que se relacionam com esta criança.

Além disso, Juliana Holanda (2015, s.p.) observa uma mudança de concepção da arte com a criança a partir do trabalho da arte-educadora dinamarquesa Anna Marie Holm, responsável pelo advento da arte contemporânea na educação brasileira ainda influenciada pelo pensamento modernista. Holm diz que qualquer espaço e material são fontes do criar artístico:

Sim, porque quebrei as regras. Usei a arte como ferramenta para pesquisar o mundo. Normalmente, as escolas estavam de alguma forma mais conectadas à arte moderna, mais ensinando. Eu estava trabalhando com arte contemporânea, num mundo aberto de experimento, de pesquisa. Uso muito material reciclado, digo que qualquer material no mundo é artístico. Foi muito bom para as escolas brasileiras, pois o meu modo de pensar a arte não era caro. Então, o livro foi feito para os brasileiros, e eu não sabia disso. Eu o fiz na Dinamarca e estava realmente em uma arte experimental, que muitos não entendiam. Mas as crianças amavam a forma como trabalhava com elas. E me ensinaram a acreditar nessa forma de trabalhar com a arte, que o que faço é a coisa certa. Esse é meu sentimento profundo. Trabalho da forma que as crianças querem que eu trabalhe (HOLM apud HOLANDA, 2015, s.p.).



2.

DO ESPAÇO: ENTRE O NINHO E A CAVERNA

“Eu quase que nada sei. Mas desconfio de muita coisa”.

Guimarães Rosa.

2.1 Entre lugares e espaço

Ao se propor um estudo sobre a forma como as criança reconhecem e repensam o espaço que o circunda, por meio de suas ações de criação, pretende-se, aqui, de certa maneira, especular sobre o mesmo, o qual seja pela arte e, no caso, pela perspectiva das crianças pequena da Educação Infantil. Para tanto, foi necessário construir inicialmente uma ideia do conceito de espaço, especialmente no que diz respeito às experiências sensíveis.

Essas experiências têm como referente o entendimento do espaço enquanto habitação e relação nos que neles habitam. Nesse sentido, o estudo da espacialidade abarca a relação espaço-corpo (espaço-sujeito), visto que “o corpo é compreendido pelo mundo e a consciência de mundo é compreendido por meio do próprio corpo.



imagens 4_1 a 4_4: crianças brincando com caixas de papelão vazias (ACERVO DO AUTOR, 2019).

Neste, sentido, o espaço será um elemento construído a partir das percepções que dele tem” (VIEIRA, 2018, p. 50). De partida, fica evidente a necessidade de se construir uma diferenciação entre os termos "**espaço**" e "**lugar**".

Para Michel de Certeau (1994), os termos “espaço” e “lugar”, apesar de serem usados de forma sinônima, eles possuem uma importante distinção. O autor destaca, ainda, que os dois termos não são equivalentes e podem ser diferenciados entre si a partir do princípio do movimento:

um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do 'próprio': os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar 'próprio' e distinto que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade (p. 184).

Segunda essa proposição, observamos que o termo “lugar” refere-se ao lugar geometricamente delimitado, estando, pois, associado à ideia de estabilidade, de imobilidade, ou seja, de uma não-ação do sujeito no lugar. Diferentemente deste, “espaço” deixa de ser simplesmente um “lugar” na medida em que o sujeito, por meio de sua mobilidade, pratica esse lugar. Dessa forma, vemos que o termo “espaço” é pautado pela mobilidade do sujeito que anima esse lugar.

Existe espaço sempre que se tornam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável. O espaço é o cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais (p. 184).

Em vista disso, o presente estudo terá como princípio norteador, especialmente, as ideias propostas por Michel de Certeau para a reflexão do espaço da criança na arte e educação, já que observamos que a mobilidade do protagonista é um elemento marcante realizado a partir da atuação da criança em seus espaços e das percepções advindas de sua relação espacial.

2.2. Espaços Percebidos

Falar sobre o espaço e a criança é, principalmente, falar sobre como o espaço se revela, como se apresenta para a criança e como ela o apreende. A partir daí, podemos tecer algumas questões: de que forma o espaço é percebido pela criança? Como desdobramento disso, reportamos à compreensão fenomenológica da percepção, tecendo diálogos sobre arquitetura, em especial, o pensamento do arquiteto Fujimoto, mas com base também no diálogo com a arte, sobretudo, com a criança da Educação Infantil.

Em 1945, o filósofo francês Maurice Merleau-Ponty formula uma teoria partindo da premissa de que o sujeito tem uma visão do espaço (mundo) por meio de sua percepção, ou seja, a partir de seu próprio corpo. Diante disso, podemos dizer que toda experiência é também uma experiência espacial. Para Merleau-Ponty: “a cada momento, meu campo perceptivo é preenchido de reflexos, de estalidos, de impressões táteis fugazes que não posso ligar de maneira precisa ao contexto percebido e que, todavia, eu situo imediatamente no mundo, sem confundi-los nunca com minhas divagações” (1994, apud HARTENTHAL e ONO, 2011, p. 4).

Ao considerarmos a criança em seu “corpo-casa”, encontrando um “corpo-mundo”, um aspecto importante sobressai: a condição da criança, visto que a criança tem como um de seus atributos ser espacial. Seja construindo espaços, seja neles transitando, ocupando, intervindo; a criança sempre vive/habita/brinca em um espaço ou, simplesmente, está em um. Portanto, a relação da criança com o espaço é intrínseca, não é possível que se viva sem que se ocupe um espaço: “Meu corpo é a textura comum de todos os objetos e ele é, pelo menos em relação ao mundo percebido o instrumento geral de minha compreensão” (1999, p. 224).

Dessa forma, pode-se afirmar que o corpo não se constitui de passividade, mas fundamenta-se em sua perspectiva e mobilidade espacial com o qual o sujeito consegue perceber o mundo. Assim, a questão da percepção abrange dois aspectos: a

movimentação e os sentidos, conforme aponta Nóbrega (2008): "Para Merleau-Ponty, a percepção do corpo é confusa na imobilidade, pois lhe falta a intencionalidade do movimento. Os movimentos acompanham nosso acordo perceptivo com o mundo" (p. 142).

Nesse aspecto, a criança percebe o mundo (espaço) por meio de seus atos e gestos corporais. Essa questão, também, foi abordada pelo Jean Piaget (1997) em sua teoria dos estágios de desenvolvimento no qual ressalta que o desenvolvimento do conhecimento espacial ocorre por meio da percepção sensório-motor. Piaget observa, ainda, que o espaço da criança, "essencialmente de caráter ativo e operacional", é inicialmente topológico, isto é, relacionado a conceitos como os de proximidade e separação.

Sendo assim, podemos dizer que a corporalidade ultrapassa a dimensão física, pois abarca questões afetivas e perceptivas. Deste modo, é válido dizer que, nesse ponto, as teorias de Maurice Merleau-Ponty e de Michel de Certeau aproximam-se no sentido de que em ambas a mobilidade é um fator de espacialidade, de inserção do sujeito no espaço.

[...], é evidentemente na ação que a espacialidade do corpo se realiza, [...]. Considerando o corpo em movimento, vê-se melhor como ele habita o espaço (e também o tempo), porque o movimento não se contenta em submeter-se ao espaço e ao tempo, ele os assume ativamente [...] (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 149).



imagens: 5_1 e 5_2: criança da Escola da Vila construindo uma cabana com caixotes e tecidos
(ACERVO DO AUTOR, 2019).

2.3. O pensamento de Sou Fujimoto

Apesar de se fundamentar em grande parte no conhecimento do espaço “percebido”, principalmente no que concerne à sua relação dos que nele habitam, vale destacar, aqui, a importância de pensarmos e aprofundarmos os saberes sobre a dimensão espacial da criança relacionada à sua criação, investigação e interatividade. Pois, falar sobre o espaço “vivido” é, antes, falar sobre vivência do espaço (LEFEBVRE apud HARTENTHAL e ONO, 2011). Nesse sentido, a arquitetura seria um ponto de partida para a compreensão do espaço vivido, justamente por se tratar da prática profissional que lida com ele diretamente

Pensando nisso, ao tomar contato com o pensamento do arquiteto contemporâneo Sou Fujimoto, torna-se interessante falar do significado da arquitetura, desde sua concepção até sua relação com a natureza. Fujimoto ilustra essa ideia colocando a diferença entre habitar uma caverna ou um ninho, “para ele, falar de arquitetura é sinônimo de falar do mundo” (ITO, 2009 apud MANTILLA,

2011, p. 134). Para Fujimoto, o ninho e a caverna são os inícios primitivos da arquitetura, mas representam realidades opostas:

“o ninho pode ser descrito como ‘lugar funcional’ acondicionado de forma acolhedora; por outro lado, a caverna já existia, e os animais ou pessoas tinham que acoplar-se a ela, experimentá-la e ver seus usos espaciais, os quais podiam mudar com o tempo, pois cada dia pode-se descobrir um novo uso para o mesmo lugar” (apud MANTILLA, 2011, p. 146).

A arquitetura moderna, segundo Fujimoto, seria um espaço onde as coisas colocam-se de uma forma ordenada, usando as coordenadas cartesianas ou o pentagrama para sua organização. Por tal razão, arquitetura é música pois através dos sons que Fujimoto entendeu que devia extrair o pentagrama e deixar a essência³. Entre os sons continuam existindo relações, muitos deles entrelaçam vínculos distintos, criam uma ordem branda e dinâmica, sendo essa uma nova postura.

O futuro, segundo Sou Fujimoto, é de novo a caverna, onde podemos reconstruir uma relação intuitiva com o espaço. Para ele, pensar em arquitetura é pensar nas “possibilidades da floresta”. Assim, o ninho, a caverna e a floresta são seus focos principais.

Desse modo, a caverna “inspira as pessoas a comportarem-se com maior liberdade”, conceito que o leva a propor o conceito de “futuro primitivo” (FUJIMOTO apud MANTILLA, 2011), com o qual procura criar uma nova apropriação dos espaços, estabelecendo essa relação básica entre espaço-sujeito, e voltando a imaginação e a criatividade para poder ter essa vinculação, de certo modo

³ Na pesquisa de Renato Mantilla (2011), Sou Fujimoto relaciona a arquitetura de Ludwig Mies van de Rohe, arquiteto alemão conhecido por suas formas retilíneas, com um pentagrama, na qual não escreveu-se nada. O próprio Mies afirmou que o pentagrama é arquitetura, dando a pista da música (p. 146).



imagem 6_1: Crianças da Escola da Vila explorando o espaço da sala (ACERVO DO AUTOR, 2018).

usando jogo e experimentação para cada espaço, com funções e regras que consideram cada usuário, tendo assim um sem fim de possibilidades. Ou seja, o ninho é um espaço bem preparado para as pessoas. A caverna é um espaço que precisa se experimentado para que suas funções sejam encontradas; nela se encontram os lugares, vão-se descobrindo as possibilidades espaciais.

Toda essas reflexões levam-nos a estabelecer uma relação muito forte entre o pensamento de Sou Fujimoto e a vivência especial das crianças. As crianças fazem muito uso da poesia para descobrir e criar seus espaços, e o caráter experimental são suas bases. Por isso, a importância do pensamento de Fujimoto para repensar o espaço da criança, em olhá-lo de outro ponto de vista, tal como sugere Edith Derdyk (2015):

Falar com a criança nos abaixando, colocando-nos na mesma altura que ela, olhar o mundo através de seus olhos, nos faz re(vi)ver os pequenos grandes cantos: a casa-abrigo debaixo da mesa, o céu tão vasto e misterioso, o ninho debaixo dos lençóis compridos, a caverna entre os armários, o banco transformando em carro, o clubinho debaixo da escrivaninha, a montanha em cima do sofá, o tapete felpudo transformando em mar. O máximo no mínimo, a imensidão das miniaturas (p.88).



3.

PRÁTICAS SENSÍVEIS SOBRE O ESPAÇO LÚDICO

“Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas”.

Guimarães Rosa.

3.1. Ação: o espaço enquanto habitação e relação

*“Uma criança de olhos fechados, de frente para uma árvore, conta devagar em voz alta até vinte. No final da contagem, todos os seus amigos haviam desaparecido. Em algum lugar, camuflados e escondidos à vista, eles tomam posições curiosas com seu corpo para se adaptarem ao espaço escondido. Quando a criança termina de contar, grita ‘lá vou eu’ e sai de sua ‘casa’ em busca por suas ‘presas’ em seus esconderijos”.*⁴

⁴ Relato do autor, 2019.



imagens 7_1 e 7_2: crianças da Escola da Vila brincando de esconde-esconde (ACERVO DO AUTOR, 2019).

A brincadeira apresentada acima encontra-se fortemente enraizada em nossa cultura. Todo mundo já brincou um dia de “esconde-esconde”. Isso acontece porque ao brincar com outro garante-se a produção, a recriação e a conservação de um repertório lúdico. E, como vimos anteriormente, no capítulo 1, essa modalidade de cultura é conhecida como cultura da infância.

Observando essa brincadeira com mais atenção, percebemos que sua forma combina ações essenciais como "esconder" e “revelar”. Em suas variações, estão ainda ocultos conceitos como especialidades e corporalidades, que nos leva a elaborar outros olhares para a exploração e ocupação dos espaços.

Curiosamente, o esconde-esconde se enquadra dentre as brincadeiras em que as crianças anseiam por encontrar e explorar um novo "habitat". Tais espaços quando habitados pelas crianças parecem se converterem em "grandes selvas". São espaços ainda não preenchidos pelas ideias dos adultos, e que talvez por isso mesmos despertam a atenção das crianças. Em qualquer um deles: atrás da porta, de baixo da

mesa, entre os muros da escola, a criança brinca e faz nascer da apropriação de seu espaço, o seu universo.

Ao iniciar a pesquisa sobre o espaço da criança, tomei como ponto de partida a observação dos momentos de brincadeiras, dos movimentos do grupo, e das escolhas das crianças, de seus gestos, de suas curiosidades, de seus olhares, de suas intervenções e construções nos espaços. De modo prático, estamos falando aqui da relação entre arquitetura e criança, visto que o espaço gera-se por meio da relação/construção do sujeito.

A exploração do espaço é uma viagem que pode levar a várias direções. Uma das maneiras mais interessante de convidar as crianças para essa atividade é oferecer a elas uma chance para que brinquem. O esconde-esconde representa uma brincadeira importante de descoberta e exploração do espaço. Além disso, brincar de esconde-esconde pode ser utilizado para desenvolver a percepção sensorial e espacial e para ensinar conceitos de Ecologia - como a relação dos organismos que habitam um determinado espaço entre si e com os fatores externos que atuam sobre ele.

Considerando estas relações, podemos situar a afirmação de Suzana Schmidt Viganó (2012) segundo a qual:

um sistema se mantém pelo próprio encontro, experiências e co-criação de seus habitantes [...]. Isso coloca [...] a construção do espaço enquanto inteligência e relação. Da mesma maneira, os movimentos do corpo reflete a espacialidade e a interação que nos conecta ao sistema vivo do qual fazemos parte enquanto habitantes, tanto como cultura (a relação como o outro que está dado) quanto memória (a relação subjetiva como o que para mim se apresenta). Entendemos assim a relação corpo-espaço como relação transicional, em permanece abertura criativa (p. 17).

Assim, busquei como referência a criação desses espaços, em uma visão poética de infância, de nossa relação com a natureza, para voltar a sentir no processo de criação. Procurei criar junto às crianças da Educação Infantil uma experiência de encontro com o espaço que proporcionasse essa corporalidade ampliada, como brincadeira e como criação constante.

Para constituição de uma instalação artística-espacial que fosse de encontro a essa proposta, detive-me sobre as ideias de Jorge Raedó (1969), arquiteto e arte-educador espanhol. A partir de conceitos da arquitetura, deu-se o início do pensamento sobre o espaço enquanto habitação e criação. Transportando então esses conceitos para a Educação Infantil, buscamos o espaço enquanto experiência, possibilidade de exploração estética, construção, arte e arquitetura.

3.2. Notas: o espaço enquanto visualidade artística

No propósito de buscar uma investigação e exploração do espaço que fosse uma experiência sensível com a criança, detive-me na proposta de oficina elaborada por Jorge Raedó. A oficina, intitulada *A Casa da Música*⁵, foi apresentada às crianças como proposta de intervenção no espaço da escola. Assim, ao aproximar-me da experiência infantil em relação aos espaços, busquei no trabalho com as crianças a criação de experimentos com o espaço que possibilitasse uma investigação poética.

A partir da influência de Raedó e seu trabalho sobre arquitetura e criança, propus às crianças da Educação Infantil da Escola da Vila - SP a construção de um espaço a partir do seu brincar criativo. Utilizando-se de materiais diversos, como papel, fita adesiva, barbante, tinta acrílica, as crianças foram convidadas a construir uma instalação espacial-artística que constituiria o seu novo “habitat”.

⁵ Em 2010, Jorge Raedó elaborou uma oficina *Musiikkitalo / La Casa de la Música* para o programa cultural “Strada” da TV pública finlandesa, YLE. A oficina foi realizada em diversos lugares: na Escola Costa i Llobera, em Barcelona; na Escola de Engenharia e Arquitetura da Universidade de Zaragoza, com a Maushaus Arquitectura em San Sebastián; no Festival Skidit Festarit, em Helsinque; no Museu de Arquitetura Leopoldo Rother da Universidade Nacional da Colômbia, em Bogotá; na Universidade Tadeo de Cartagena das Índias e nas Escolas de Paraisópolis e no Museu da Casa Brasileira, em São Paulo. <https://www.fronterad.com/taller-la-casa-de-la-musica/>



imagens 8_1 a 8_5: oficina *A Casa da Música* realizada na Colômbia, Espanha, Barcelona e São Paulo (FONTE: JORGE RAEDÓ).

Partimos então do conceito do espaço como universo habitável, explorável e potencial. A oficina foi organizada com um grupo de crianças não coetâneos, com idades entre 3 a 6 anos. No primeiro momento, as crianças chegaram ao espaço da oficina, onde encontraram rolos de papel branco colocados no chão. Foi proposto

então às crianças que amassem com as mãos o papel, no sentido de criar novas formas. Depois de amassar totalmente o papel, as crianças espalharam, achatando-o no chão. Nas grandes áreas rasgadas do papel amassado, foram unidas com fita adesiva. Em seguida, as crianças levantaram o papel grande e verificaram se estava bem colado. Depois de preparar o suporte, as crianças criaram suas pinturas com as mãos. E, depois de finalizada, cada criança escreveu com um pincel seu nome.

A segunda parte da oficina consistiu em transportar o papel para o espaço da instalação. O local escolhido foi o parque, especificamente entre as árvores. O transporte foi um trabalho coletivo, passamos por corredor estreito e escadas difíceis. Ao chegarmos ao local escolhido, colocamos o grande papel sobre os barbantes e pregadores, construindo assim um teto e paredes da "casa". A oficina terminou com um ateliê de desenho dentro da espaço construído pelas crianças.

Jorge Raedó, em seu artigo publicado na revista Domus⁶ (2018), defende um ensino de arquitetura para as crianças através de utopias, poesia e natureza:

Como ensinar arquitetura para as crianças? A resposta está nas utopias, a capacidade de imaginar algo bom que não existe e depois criá-lo (isso requer as linguagens da arte); através da poesia, a capacidade de modificar a linguagem transmitida a você para desenvolver uma forma mais profunda de comunicação (todas as artes são formas de comunicação e possuem linguagens próprias); e através da natureza, a capacidade de criar uma narrativa pessoal dentro da narrativa coletiva (a criança cresce como uma árvore em um bosque)⁷ (s,p.).

Pensando nisso, a oficina foi organizada para que as crianças pudessem reconhecer e repensar os espaços lúdicos, por meio de suas ações de criação, descobrindo, inventando, reformulando lucidamente e esteticamente, possibilitando assim a sua existência na plenitude da sua poética e natureza.

⁶ Revista especializada em arquitetura, design e outras artes visuais. Foi fundada pelo arquiteto italiano Gio Ponti e unificado por Gianni Mazzochi, em 1929. <https://visualideias.wordpress.com/2019/04/17/revista-domus/>

⁷ Tradução feita pelo autor, 2019.

3.3. Vestígios: a criança e a invenção de seu espaço

Ao investigar a relação da criança da Educação Infantil com o espaço lúdico, tomei como pista o brincar criativo e o espaço enquanto possibilidade arquitetônica e plástica de configuração, construção e ressignificação. Como vimos anteriormente, a criança conhece a si mesma e a tudo que está a volta, descobrindo, fazendo e desfazendo, criando novas relações através do espaço. Deste modo, busquei, trabalhar não de maneira hierarquizada, a partir do adulto para a criança, mas com singularidade de existência.

Além disso, considerei na proposta de construção da *Casa da Música* a importância do espaço e dos elementos como indutor de ação-criação e no contato com os materiais como exploração e conhecimento. Desta forma, observei a exploração estética como brincadeira, o lúdico como exploração existencial.

Colocando-me numa postura de aprender a aprender, todos foram convidados a criar, ocupar e ser parte da ação que transforma o lugar. Amassar o papel para que ele adapte-se melhor ao barbante, convidou as crianças a descobri-lo, inventá-lo, reformulá-lo visualmente e sonoramente. O trabalho coletivo gerou desafios a serem resolvidos criativamente. As crianças transportaram o material e construíram, independentemente da sua forma, um espaço, possibilitando o reconhecimento e a ressignificação pelo próprio brincar.

Neste sentido, fazer com as crianças e não para as crianças, investigando o conhecimento que se cria a partir disso, tornou-se possível uma experiência lúdica e estética. O fazer artístico com as crianças a partir do seu próprio modo de viver e significar estas experiências, permitiu compreender o seu brincar como linguagem específica da infância. Pois, conforme afirma Marina Marcondes Machado (1994): "O meio ambiente facilitador e propício é aquele que permite à criança ser criança, usando seu corpo, seus movimentos, seus cinco sentidos e sua intuição para usufruir a liberdade de escolha para brincar" (p. 22).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu estou depois das tempestades.

Guimarães Rosa

Complementando essa pesquisa, as reflexões de Merleau-Ponty e Michel de Certeau ajudaram na comprovação de outra hipótese complementar mencionada na introdução deste trabalho, a de que o espaço lúdico se coloca como indutor, possibilitando experiências com processos simbólicos e poéticos de criação e ressignificação pelo próprio brincar.

Essa hipótese fundamenta-se nos pressupostos teóricos desenvolvidos pelo Winnicott, segundo o qual o “espaço potencial” possibilita a experiência do brincar criativo. Daí a importância dada aos espaços que recebem as crianças, pois são neles que as crianças expressam suas poética e invariavelmente produz cultura, por meio

das brincadeiras. Assim, tanto o brincar como o espaço são fundamentais para o processo criativo. O espaço traz desafios à criança e dá vazão à sua imaginação, permitindo o reconhecimento e a conquista de uma autonomia artística.

Ao acompanhar as crianças da Educação Infantil pelos espaços da escola, em especial, pelo parque, percebia que seus interesses estavam na exploração desses espaços e na vivência intensa dos elementos que os compunham. Na oficina ‘A Casa da Música’, verificou-se que as potencialidades dos espaços habitados e explorados pelas crianças possibilitaram a poetização de uma realidade vivenciada lucidamente. Buscamos enquanto construção material do espaço, um lugar onde as crianças pudessem tatear, descobrir, fazer e desfazer, enfim, criar novas relações de (re)criação ou invenção das formas de habitar e das formas de pensar o espaço.

A partir da comprovação dessas hipóteses chegou-se a uma ideia central, síntese das diversas discussões abordada na pesquisa, que abrange os conceitos de espaço enquanto habitação e exploração. Esses conceitos fundamentaram a tese de que o diálogo entre a arte, a arquitetura e a criança contribui para construção e ressignificação de espaços, interferindo neste com oportunidades para que as crianças descubram as possibilidades, só que essas possibilidades precisam ser redescobertas, experimentadas.

As experiências do espaço lúdico deve mesclar-se com a essência da investigação da criança em sua dimensão material e poética. É nele que as crianças mais se identificam. Esses espaços devem ser habitáveis e exploráveis, complexos e perceptivos, ter cantos e recantos, com elementos e materiais visuais, sensoriais e sonoros que despertem nas crianças o interesse em descobrir e experimentar, enfim, que despertem nas crianças o sentimento de surpresa, mistério, desafio e prazer. É importante também que a própria arquitetura se apresenta como um “futuro primitivo” que permite novas relações, novas existências, e que ofereça às crianças espaços onde elas possam, constantemente, desvendar, (re)descobrir, (re)viver. Estar em espaços assim já constitui uma atitude criativa, estética e lúdica.

Finalmente, recomenda-se, como continuidade dessa pesquisa, aplicar essas reflexões na elaboração de projetos com as crianças, sobretudo quando o diálogo entre a arte, a arquitetura e a criança se faz necessário.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. *A criança, a infância e a sociologia da infância*. PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (org). Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.
- ALMEIDA, Elvira. *A criança e a invenção de seu espaço: a expressão lúdica como elo entre o designer e o usuário*. 1985. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ARAÚJO , Betania Libanio Dantas; LOURENÇO, Erica Aparecida Garrutti de (org). *Clareira luminosa - arte, curiosidade e imaginação na infância*. São Paulo: Alameda, 2017.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexão sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2002.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano - artes de fazer*. Tradução Ephaim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

- CRUZ, Maria Cristina Meirelles Toledo. *Para uma educação da sensibilidade: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos*. 2005. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. *Em busca de metodologia investigativas com as crianças e suas culturas*. Caderno de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005, in www.scielo.br, acessado em 5 de outubro de 2019.
- DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.
- EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução Dayse batista. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- FRIEDMANN, Adriana. *O universo simbólico das crianças: olhares sensíveis para a infância*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- HARTENTHAL, Mariana Westphalen Von; ONO, Maristela Mitsuko. *O espaço percebido: em busca de uma definição conceitual*. Arquitetura Revista, v. 7, n. 1, p. 2-8, jan/jun 2011, in www.revistas.unisinos.br, acessado em 5 de outubro de 2019.
- HORTÉLIO, Lídia. *História de uma manhã*. São Paulo, Ed Massao Ono, 1987.
- HOLM, Anna Marie. *A energia criativa natural*, In rev. Pro-Posições / Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Faculdade de Educação, v. 15, n. 43. jan/abr 2004, p. 83-96.
- _____. *Fazer e pensar arte*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.
- _____. *Baby art: os primeiros passos com a arte*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

- NASCIMENTO, Andréa Zemp Santana do. *A criança e o arquiteto: quem aprende com quem?* 2009. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo. 2009.
- NÓBREGA, Teresinha Petrucia. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. *Estudos de Psicologia*, v. 13, n. 2, agosto 2008, in www.scielo.br, acessado em 10 de dezembro de 2019.
- MACHADO, Marina Marcondes. *O brinquedo-sucata e a criança. A importância do brincar. Atividades e materiais*. São Paulo, Ed. Loyola, 2007.
- MANTILLA, Renato Sebastian Rios. *Arquitetura - Jogo - Percepção: a casa como elemento lúdico*. 2011. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo. 2011.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MOREIRA, Ana Angélica Albano. *O espaço do desenho. A educação do Educador*. São Paulo: Ed. Loyola, 1995, 6ª edição.
- PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- VIEIRA, Ednéia Minante. *Espaço e subjetividade em Aos 7 e aos 40, de João Anzanello Carrascoza*. 2018. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2018.
- VIGANÓ, Suzana Schmidt. *QUANTA: o jogo-instalação e a maneira de ser e estar no mundo das crianças pequenas enquanto experiência estética*. Monografia apresenta ao Curso de Apoio a Projetos de Pesquisa em Artes Cênicas no Estado de São Paulo (PROAC). 2012.
- WINNICOTT, Donald. *O brincar e a realidade*. Tradução José Octavio de Aguiar Abreu, Vanede Nobre. Imago, Rio de Janeiro, 1975.