

## UM PASSEIO NO PAÍS DA INFÂNCIA <sup>1</sup>

Vera Lúcia Chacon Valença<sup>2</sup>

**Resumo:** Este texto discute a especificidade da infância, explicita a necessidade de consolidar seu reconhecimento como categoria social e apresenta uma visão panorâmica de espaços culturais destinados às crianças, no mundo. Informa sobre dois projetos de abordagem intercultural: a pesquisa Valores Culturais/Estéticos predominantes em crianças catarinenses de diferentes etnias, e sobre o Museu da Criança de Santa Catarina, que deverá ser sediado na capital e em vários municípios do Estado. Os trabalhos viabilizarão a criação da Rede do Imaginário Infantil entre crianças de diferentes etnias/descendências, que habitam em vários municípios, estados e países, através das novas tecnologias que articularão as células museológicas espalhadas no estado de Santa Catarina.

**Palavras-Chave:** Infância. Espaço Cultural. Museu da Criança. Rede do Imaginário Infantil.

## A TRIP THROUGH THE COUNTRY OF CHILDHOOD

**Abstract:** This articles discusses the specificity of childhood, explains the need to consolidate its recognition as a social category and presents an overview of cultural spaces for children throughout the world. It reports on two intercultural projects. One is a study of the Cultural and Aesthetic Values that are predominant in Santa Catarina children of different ethnic groups. The other looks at the Santa Catarina Children's Museum, which is planned for the state capital and various municipalities in the state. The studies will make possible the creation of the Childhood Imagination Network among children of different ethnicities and ancestry, who live in various municipalities, states and countries that use new technologies to articulate the museum cells spread throughout Santa Catarina State.

**Key words:** Childhood. Cultural Space. Children's Museum. Children's Imagination Network.

---

<sup>1</sup> Título inspirado no filme “*Une promenade dans le pays de la vieillesse*”, baseado em Simone de Bouvoir.

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia Aplicada – Sorbonne V – Paris  
Professora da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL/Professora aposentada da Universidade Federal de S.C./UFSC.

## 1 Introdução

A preocupação com a infância como categoria social implica, entre outros fatores, assegurar a sua especificidade, garantindo o direito à criança de ser curiosa, experimentar, discutir, opinar, criar, transformar, inventar, exprimir suas preferências e desejos. Aprender fazendo, tentando, se conhecer nos espaços familiar, escolar e noutros que a sociedade possa criar para ela.

A falta de tempo, de recursos financeiros e de informações por parte de alguns pais conduzem à necessidade de, cada vez mais cedo, a criança frequentar espaços públicos adequados quanto às propostas educativas, que venham a acolhê-la, onde possa conviver com companheiros da mesma idade. Isto não deve ser percebido como um desastre, ao contrário, desde que os espaços e as atividades propiciem o seu desenvolvimento pessoal e social. A necessidade de viver em grupo da mesma faixa etária está acompanhada da necessidade de descobrir o mundo a seu modo. A criança vai aprendendo através do que lhe é ensinado pelos pais, professores, usufrui da convivência com seus pares, além de tirar vantagens de suas aventuras na descoberta do mundo, ampliando seus horizontes. As aprendizagens sociais associadas às condições pessoais determinam o seu desenvolvimento. Na dependência das observações que a criança faz e da sua vivência social ela vai construindo suas impressões e imagens sobre o mundo, cujo colorido é dado pelas elaborações pessoais.

Preocupados com o reconhecimento da infância como categoria social, estudiosos (tais como Chombart de Lauwe, Roger Perron, Manuel Sarmiento, Manuel Pinto, Règine Sirota, Suzanne Mollo, entre outros) vêm desenvolvendo pesquisas em diferentes perspectivas. Trabalhando em duas tendências, ora investigam as representações que os adultos fazem da criança, ora as ouvem e as observam diretamente, buscando identificar o seu modo de pensar e de agir.

Das pesquisas de Chombart de Lauwe foram selecionadas duas: uma de abordagem etno-sociológica, voltada para as representações das crianças feitas pelos adultos na literatura francesa - “Un monde autre, l'enfance: des ses représentations á son mythe” (1971), e outra que discute a necessidade de se criar uma antropologia da criança na sociedade francesa, observando diretamente as crianças no uso do seu tempo livre - “Enfants en jeu” (1976).

No primeiro trabalho referido, a autora investigou as representações sobre a criança, feitas por alguns escritores franceses e detectou uma criança idealizada, se opondo às restrições do meio social. Na segunda pesquisa, as crianças foram acompanhadas em suas brincadeiras, num terreno baldio da região parisiense, demonstrando a sua capacidade de iniciativa, de trabalho cooperativo e de criatividade.

A autora propõe,

uma política da infância que coordene os diferentes poderes, atenta à atividade espontânea da criança buscando as iniciativas originais os pequenos grupos locais, admitindo um reajustamento permanente das instituições, defendendo os interesses das crianças diante os conflitos de poderes<sup>3</sup> (Chombart de Lauwe, 1971, p. 338, tradução minha).

São trabalhos exemplares em que a autora define o estatuto da criança como “um conjunto de atributos, de meios, de bens, de deveres, de participação no poder”. Acrescenta que o estatuto “compreende um aspecto relacional, outro de costumes e finalmente um jurídico” (Chombart de Lauwe, 1971,p.13). Vê-se a extensão e importância que revestem o tema.

Perron (1971), por sua vez, realizou pesquisa de caráter psico-sociológico para estudar a elaboração psicogenética dos valores sociais transmitidos pelos pais, afirmados pela mãe em crianças de oito a 14 anos. O resultado do seu trabalho foi publicado no livro: “*Modèles d'enfants, enfants modèles*”. O psicanalista mostrou que, além de uma certa discordância, cada vez maior, entre cultura teórica e certas realidades cotidianas, e entre os valores transmitidos pelos pais e aqueles admitidos pelas crianças, elas assimilam, reproduzem, e se conformam quase “simbioticamente” aos valores parentais só quando pequenas, se afastando dos modelos à medida que vão crescendo. Trabalhos como esses confirmam a necessidade de considerar as especificidades do mundo infantil quer seja representado pelos adultos ou declarado pelas próprias crianças.

Um clássico deve ser lembrado: “Representações no mundo da criança” de Piaget (s.d.), que em uma abordagem psicogenética utilizou o método clínico para

---

<sup>3</sup> “*une politique de l'enfance qu'il s'agit de metre en place, coordonnant les différentes pouvoirs, attentive à l'activité spontanée de enfant, recherchant les initiatives originales de petits groupes locaux admettant un réajustement permanent des institutions, faisant passer les intérêts des enfants avant les conflits de pouvoirs*”

demonstrar as modalidades do pensamento infantil e a explicação que a criança dá sobre a realidade.

Numa perspectiva sociológica, Quinteiro (2002) escreveu um dos capítulos do livro “Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças”, onde discute os trabalhos de Rêgine Sirota e de Cléopâtre Montandon que fazem uma análise das pesquisas de sociólogos franceses e os daqueles de língua inglesa, respectivamente e ressaltam a emergência de uma sociologia da infância nos países citados; enfatiza a importância dos trabalhos de Sarmiento e Pinto (1997) de Portugal e defende igualmente o uso do estudo etnográfico.

A relação criança – adulto é dialética e parte do pressuposto da especificidade entre os modos de pensar e agir deles. Isso, no entanto, não deve ser confundido com uma valoração negativa de um face ao outro. Conhecer a criança é fundamental, inclusive para evitar “adultizá-la”, ou mesmo “infantilizá-la” menosprezando algumas de suas capacidades, ou ainda, “aprisioná-la” – o que pode ser considerado formas “sutis” de violência contra ela. Pensar na criança hoje, implica inclusive considerá-la capaz de auxiliar o adulto face uma série de tarefas que realiza com mais presteza e segurança do que ele, com o caso de auxiliá-lo no uso de computadores, por exemplo. Oferecer “o melhor para ela” sem escutá-la é um contra-senso, é considerá-la como na Idade Média, uma tábula rasa.

A complexidade que envolve o estudo da criança é de tal ordem, que exige trabalhos multidisciplinares. Neste sentido, é possível citar Pain (1996) que se refere a uma antropologia da atividade estética no trabalho que realiza como arte-terapeuta nos ateliês infantis. A autora se utiliza da arte como recurso de expressão dos conflitos a serem reelaborados pelas crianças e interpretados pelo terapeuta. Essa é uma situação de acompanhamento clínico, em que os arte-terapeutas se submetem a uma formação de dois anos e que, sobretudo, se utilizam da abordagem psicanalítica (exceção feita à Alemanha onde predomina a abordagem Gestáltica).

No Brasil, são poucas as publicações de trabalhos científicos sobre a infância como categoria social; dificilmente encontram-se referências em Santa Catarina sobre uma abordagem psico-social da criança.

Deve-se destacar dois livros: “*História social da infância no Brasil*” (1997), e “*Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*” (2002), supra

citado, sendo o primeiro, organizado por Marcos Cezar de Freitas e o segundo por Ana Lúcia Goulart de Farias, Zélia de Brito Fabri Demartini e Patrícia Dias Prado.

No que diz respeito a uma abordagem arte-educadora, é necessário lembrar Ana Mae Barbosa (1999) e Analice Pillar (1996). A primeira, propõe que a criança utilize a arte como um meio de desenvolvimento intelectual e a segunda, também arte-educadora, tem se preocupado mais com a capacidade da leitura de imagens propostas pela mídia, realizada pelas crianças.

Bachelard (1988) propõe uma filosofia ontológica da infância e o uso do método fenomenológico no exame das imagens poéticas. Segundo Bachelard (1988, p. 118-119), a infância é:

o arquétipo da felicidade simples [e como] os arquétipos do fogo, da água e da luz, a infância, que é uma água, que é um fogo, que se torna uma luz, determina uma superabundância de arquétipos fundamentais. [os arquétipos são] reservas de entusiasmo que nos ajudam a acreditar no mundo, a amar o mundo, a criar o nosso mundo.

Quem sabe por este motivo, Picasso teria afirmado na realização das suas últimas telas que, finalmente, estava pintando como criança.

Essa temática e essas contribuições passaram a inspirar uma nova pesquisa, desenvolvida, a partir do ano 2000<sup>4</sup>, intitulada “*Crianças catarinenses de diferentes etnias/descendências: valores culturais/estéticos predominantes – subsídios para uma educação intercultural*”. Os resultados deste trabalho serão utilizados nas atividades do Museu da Criança – espaço cultural interativo, a ser implantado em vários municípios de Santa Catarina, estabelecendo uma Rede do Imaginário Infantil. No momento, estabelece-se uma parceria com o *Sapiens Parque*<sup>5</sup> para que seja viabilizada a fundação do Museu<sup>6</sup>.

Observa-se uma tendência mundial de criação de espaços culturais polivalentes para estimular uma educação integral da criança.. A criação de espaços culturais democráticos, onde a criança possa experimentar sua capacidade de produzir cultura,

---

<sup>4</sup> Estes projetos têm a concepção teórica de Vera Lúcia Chacon Valença e foram idealizados em parceria com a artista plástica Arlete Wedekin.

<sup>5</sup> *Sapiens Parque*: é um empreendimento concebido dentro de um novo conceito que busca agregar experiências bem sucedidas de projetos tais como: parques científicos e tecnológicos, complexos urbanos ou revitalizados, empreendimentos comerciais e de entretenimentos, parques temáticos e de lazer de última geração, centros de educação, cultura e lazer.

<sup>6</sup> Estes dois projetos, concebidos pela autora deste artigo foram registrados no Cartório de registro civil, títulos, documentos e pessoas jurídicas de Florianópolis (SC).

existe em vários países, notadamente na Europa, Canadá e Estados Unidos. Na América do Sul podem ser citados os museus de Caracas, Santiago e Abasto. No Brasil, dois exemplos chamam a atenção: o Museu da Vida, da Fundação Carlos Chagas, no Rio de Janeiro, e o Museu de Ciências e Tecnologia da Pontifícia Universidade Católica (PUCRS), em Porto Alegre.

Quanto mais consolidado for o reconhecimento da infância como categoria social, em um determinado país, maior empenho dos poderes públicos será observado na criação de espaços a ela destinados. Neste sentido, os espaços culturais testemunham o nível de desenvolvimento da sociedade com relação às conquistas dos direitos das crianças. Por outro lado, os objetivos ou as “missões” neles priorizadas são indícios ideológicos e concepções teóricas a respeito da criança.

No Brasil, a escassez de espaços culturais infantis ou mesmo a sua inexistência, demonstra o quanto ainda falta a nossas crianças, com relação às de outras localidades. Um passeio em alguns espaços culturais dará uma idéia sobre o conceito que se tem da criança, de sua aprendizagem e do seu desenvolvimento. Mas, testemunhará também o nível de desenvolvimento da sociedade com relação às conquistas dos seus direitos .

Quais os espaços culturais oferecidos às crianças atualmente? O que a sociedade tem proposto para elas?

## 2 Os espaços culturais – museus da criança

Além das escolas, os lugares freqüentados por nossas crianças são, sobretudo, os shoppings aonde vão ao *play center*, às vezes ao cinema e, comumente, à praça de alimentação. Já não são encontradas brincando nas praças e jardins e sabe-se o porque; a maior parte teme se expor à violência crescente no Brasil. Os projetos dos edifícios não as levam em consideração: nunca há lugares adequados para elas que tentam enganar os síndicos ou driblar os condôminos mais intransigentes, brincando dentro das garagens, “grafitando” os elevadores.

Algumas escolas funcionam em prédios que não foram concebidos para essa finalidade e seus pátios reduzidos, comportam apenas os mais “fortes”, e os maiores. Algumas campanhas levam as crianças a realizarem trabalhos coletivos, alternativos, nas ruas – que terminam quando acaba a tinta ou a campanha eleitoral.

A escola é considerada por Canclini (1998 ,p.164) como um “palco fundamental para a teatralização do patrimônio” – na medida em que através dos cursos sistemáticos são transmitidos o saber sobre os bens que constituem o acervo natural e histórico da humanidade. Por patrimônio entende-se tanto o acervo material das tradições: telas, esculturas, diversas coleções, armas, carros antigos etc. – que poderiam ser catalogadas e expostos; quanto um acervo dinâmico, que pode ser modificado, falado, revisto, relido, completado. O patrimônio imaterial é definido por Huet (2003) como sendo composto por: tradições, contos, canções, testemunhos, rituais-festas religiosas, pelo *savoir-faire* e pelas novas tecnologias.

O espaço “apropriado” para guardar o patrimônio material tem sido o museu. No entanto, a partir de 1960, segundo Canclini (1998), aqueles tiveram a sua função e a sua estrutura interrogadas. Atualmente eles não se resumem a instituições que exibem objetos, tão pouco, são confundidos com refúgio de minorias abastadas ou opções para os que querem “matar o tempo”.... São, ao contrário, espaços onde se realizam exposições de ciência e tecnologia, livros, revistas, discos, com permissão para tocar. Tem até boutique na sua área externa, como no Louvre. Alguns museus funcionam quase como *self-service*: escolhe-se o que se quer ver, ouvir etc. O museu transformou-se num centro cultural polivalente. O mesmo autor lembra que, em decorrência dessa transformação, os museus europeus passaram a ter um aumento de freqüência,

coincidindo com o decréscimo de expectadores nos cinemas e nos teatros. Segundo Canclini (1998, p. 169), “os museus como meios de comunicação de massa, podem desempenhar um papel significativo na democratização da cultura e na mudança no conceito de cultura” Tal como a escola, o museu tornou-se um espaço democrático e a arte uma ação transformadora da sociedade.

Essa transformação, na concepção do museu-inserção nos centros culturais, museus comunitários e escolares, eco-museus etc., além das mudanças nos aspectos da comunicação (introdução de telões, de vídeos etc.) é prova de que os tempos são outros, e de que os conceitos não são estanques.

De acordo com Sarmiento (2001) o lugar da criança “é o lugar de sua cultura”. Por cultura concorda-se com Chombart de Lauwe (1971), que a define como o desenvolvimento da pessoa na sociedade, a cultura própria de cada sociedade ou dos meios sociais particulares, chamando atenção, ainda, para o problema do desenvolvimento de uma cultura universal. E de qual cultura fala-se na América Latina? De uma cultura híbrida, como explica Canclini (1998). No Brasil, e em especial, em Santa Catarina, além da miscigenação de raças existe a hibridização cultural decorrente da influência de diversos imigrantes na composição do povo catarinense. Neste sentido, não se pode fazer referência a uma cultura/arte unívoca. O fato de não poder ser identificada uma cultura pura, não significa que não se possam detectar valores culturais globalizados, entrelaçados, resultados dos meios de comunicação de massa, além de serem detectados elementos da diversidade cultural no estado.

Por outro lado, o desenvolvimento da criança num mundo em transformação exige a consideração de mudanças nos padrões de comportamento e a admissão de novos parâmetros comportamentais decorrentes, entre outros, da mudança na estrutura familiar. A criança, esse “objeto estético”, como é concebida por Pain (1996), pode ser “escolhida”, “construída” antes de nascer: do sexo à cor dos olhos já podem ser definidos com o avanço das pesquisas na área genética. Tudo isso precisa ser levado em consideração pelos educadores e pelos responsáveis pelas políticas educacionais. Fala-se da criança real, a de hoje, que não pode ser isolada dos acontecimentos do mundo, dos avanços tecnológicos, sob o risco de ser engessada, alienada. Que sejam respeitadas as diversidades, mas que se diminuam os conflitos decorrentes da convivência com o diferente.



O protótipo da hibridização cultural pode ser percebido em escolas catarinenses. Nelas, encontram-se crianças de descendência açoriana, italiana, alemã, polonesa, ucraniana, tcheca, indígena etc. – uma verdadeira colcha de retalhos se aproximando, se diferenciando, convivendo lado a lado. A situação é propícia à abordagem intercultural para evitar “que o direito à diferença torne-se um instrumento para negar acesso à plena cidadania”, como lembra Falteri (1998, p. 37). Seria interessante que este tipo de abordagem pudesse prevalecer no ambiente escolar e nos espaços culturais.

Não se quer fazer uma apologia dos museus das crianças, achando que é possível resolver todas as mazelas, déficits sociais, com a construção de espaços culturais. Porém, não há dúvida de que eles podem ocupar um tempo muito importante da vida da criança: trata-se de uma excelente alternativa para a educação dos menores. Da sociedade, espera-se a introdução da criança na herança cultural para que ela passe a expressar de modo criativo e artístico as próprias sensações e sentimentos. Consiga controlar suas emoções e poder tirar prazer das coisas boas da vida através de experiências com a literatura, as artes plásticas, as cênicas etc. Garantidos os seus direitos, as crianças passam a compreender, contemplar, observar, criticar, transformar, expressando-se de modo artístico quanto às emoções mais profundas.

No mundo inteiro há uma preocupação com a educação infantil e as missões dos espaços a elas destinados traduzem o conceito que se tem da criança, da sua aprendizagem, do seu desenvolvimento e também do lugar que a arte ocupa na sociedade.

Barbosa (1999, p. 2), afirma que a presença da arte na educação “afeta a invenção, inovação, e difusão de novas idéias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador” e Evelyn Berg cita, por sua vez, Ana Mae Barbosa (na apresentação do livro de Barbosa (1999) que afirma que o conceito de arte na pós-modernidade está ligado à cognição; o conceito de fazer arte está ligado à construção e o conceito de pensamento visual está ligado à construção do pensamento a partir da imagem. Estas são pistas para desenvolver projetos pedagógicos para as crianças.

Os espaços que desenvolvem atividades educativas podem ser os próprios museus (George Pompidou, Louvre, Orsay, Museu de Arte Moderna de São Paulo, Museu de Arte Moderna de Niterói, entre outros), podem funcionar com certa independência, em anexos aos espaços dos adultos (*Cité des Enfants*) ou serem

completamente independentes dos espaços reservados para os adultos (Manhattam; *Children's Brooklyn Museum*). Alguns, como o Museu da Criança de Lisboa, estão funcionando em espaços provisórios, outros já tem sua identidade e independência asseguradas (Brooklyn). Uns são subsidiados pelo Estado, outros compõem parcerias com a comunidade – muitos contam com “os amigos do museu” empresários ou simplesmente voluntários da comunidade, outros estão vinculados às universidades (Museu de Ciências e Tecnologia–PUCRS). Há, ainda, os particulares. Alguns cobram ingresso a cada visita, outros a cobram mensalmente. A identificação dos espaços – Museus para Crianças é, às vezes, dificultada pelo fato de alguns não terem ainda uma sede própria.

É necessário pensar na qualificação do pessoal que trabalha nos espaços culturais com crianças, bem como com um número compatível com a frequência dos menores às exposições e tarefas por eles propostas.

As atividades desenvolvidas nos espaços culturais infantis são muito diversificadas e, naturalmente, vão depender dos objetivos dos museus – ou daquilo que eles denominam de suas missões. Em linhas muito gerais pode-se encontrar:

- a) os que privilegiam a arte pela arte (em número cada vez mais reduzido);
- b) os que a utilizam como recurso educativo;
- c) os que a utilizam como recurso psicoterápico (neste caso, o trabalho é executado por arte-terapeutas com formação específica de, pelo menos, dois anos, em cursos de pós-graduação, que estão comprometidos com as interpretações e a elaboração dos conteúdos psíquicos);
- d) aqueles que privilegiam as ciências e as novas tecnologias ;
- e) os que buscam adaptar a criança ao mundo, levando-a a se conhecer e aos outros seres vivos;
- f) e aqueles que defendem a identidade cultural/étnica, e tentam minimizar o efeito das influências dos colonizadores.

Com finalidade ilustrativa, a seguir, serão apresentados alguns museus, agrupados por seus objetivos. Há museus que buscam:

- a) auxiliar a criança na sua adaptação ao mundo:

- explorando os processos de identificação através dos jogos de papéis (o do Brooklyn – Nova Iorque, o de Abasto – Buenos Aires, o de Roma);
  - buscando conhecer os seres vivos de outras espécies (o de Microbiologia e do Butantã – São Paulo, o *Staten Island* – EUA);
  - aprendendo a se adaptar à vida das cidades e a conviver com os outros; ser solidário (o de Roma, o de Abasto – Buenos Aires, o de Santiago –Chile);
- b) ampliar a vida cultural da criança no mundo:
- introduzindo-a no mundo das artes (atividades pedagógicas do George Pompidou, Louvre, Orsey – São Paulo, MAM-SP);
  - explorando as novas tecnologias como recurso de criação (o de Manhattam – Nova Iorque)
  - estimulando a leitura virtual (Indianópolis – Estados Unidos);
  - explorando as ciência e a tecnologia (*Cité des enfants* – Paris, o de Ciências e Tecnologia da PUCRS, o de Caracas – Venezuela, o de Israel, o da Espanha);
  - ensinando história das artes (o de Santiago – Chile);
  - estimulando a capacidade criadora (o de Moscou – Rússia);
  - transmitindo a cultura dos antepassados (o *Staten Island* – Estados Unidos);
- c) descobrir os próprios talentos, as necessidades, os medos, as emoções (o de Bruxelas – Bélgica, o de Lisboa – Portugal, o de Genebra – Suíça: o museu do Dr. Korczak);
- d) minimizar os conflitos entre grupos étnicos (o de Benin e o de Nigéria – África);
- e) liberar a população dos efeitos dos colonizadores, dos valores dos brancos (o de Zimbababwe – África);
- f) estimular a formação integral da criança através de experiências divertidas e educativas (o de Bruxelas - Bélgica);

g) auxiliar, ampliar os trabalhos escolares (o da Guatemala).

Como se percebe, os museus, às vezes, apesar de darem ênfase a uma missão, a ela associam outros objetivos, a partir dos quais definem suas metodologias e selecionam as atividades a serem desenvolvidas.

### 3 Os passos dos espaços no Brasil

No Brasil, a referência mais antiga de um espaço que priorizou um trabalho sistematizado com crianças foi a Escolinha de Arte, de Augusto Rodrigues, que estimula a auto-expressão da criança e do adolescente, através do ensino da arte. Baseada na psicologia do desenvolvimento de Stern, a Escolinha foi pioneira nesse tipo de trabalho, e surgiu em 1948, no Rio de Janeiro. Marcou época e permanece ainda hoje como referência de um trabalho na área. Disseminada em diversos estados do país, atingindo seu ápice nos anos de 1970 (em 1971 havia 32 “Escolinhas”, espalhadas pelo país, sendo a maioria, paga). Outra referência, depois de várias conquistas no sentido de politizar a arte e preparar os professores para trabalhar como arte-educadores, foi o trabalho executado nos CIEPs (1983–1986), no Rio de Janeiro. Depois no GEMPA, no Rio Grande do Sul, seguido dos programas da FUNARTE. Em 1987 os ateliês da Fundação *Vitae* passaram a ser exemplos fornecidos por Barbosa (1999). Essa autora prevê três tendências com relação ao ensino de arte no Brasil:

- a) reconhecimento da importância do estudo da imagem da arte;
- b) reforço à herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente;
- c) a forte influência dos movimentos de arte e comunidade na arte educação formal.

Interessante observar que nos espaços – Museus da Criança supra citados, são salientadas sobretudo, a herança artística e estética dos alunos com base no seu meio ambiente (item b). Além disso, atualmente, há uma enorme preocupação em estimular os jovens a usar novas tecnologias nas suas criações – esse é um dos focos das atividades do Museu de Ciências e Tecnologia da PUC-RS – a exemplo da *Cité des Enfants* (que provavelmente lhe serviu de inspiração). Era essa, também, a tendência do projeto para o Museu da Criança de São Paulo, declaradamente elaborado de acordo com o modelo da *Cité des Enfants*. Infelizmente, o projeto concebido por Ana Roco, da PUCSP em 1998, com a participação de Marcos Mendonça e de Carlos Alberto Degelo, previsto para funcionar no Ibirapuera, não foi executado, até o momento.

No que diz respeito às metodologias de trabalho, pode-se dizer que são as mais diversificadas e que, naturalmente, vão depender dos objetivos e dos espaços.

Encontram-se museus que desenvolvem atividades em ateliês de pintura, de escultura com argila, realizam atividades em hortas etc., e outros, que recorrem às novas tecnologias no processo criativo.

É evidente que a *Cité des Enfants* é um espaço exemplar dedicado às crianças e de preço muito elevado. No Brasil encontramos exemplos de espaços com atividades interativas e que fazem uso das novas tecnologias como: o Museu da Vida – Fundação Carlos Chagas, no Rio de Janeiro, que tem o parque da ciência (energia solar, energia eólica etc., modelo de célula animal aumentada 4 milhões de vezes com relação ao tamanho real, o modelo do DNA, modelo do aparelho fonador, experiências com a percepção visual, entre outras possibilidades de exploração dos sentidos, do corpo humano e dos elementos da natureza;) o Museu da Língua da Língua Portuguesa, de São Paulo, que oferece exposições interativas para todo o público, repleto de telões, fones, computadores, cartazes, tijolos com referências à nossa língua. e o já mencionado Museu de Ciências e Tecnologia, da PUC de Porto Alegre.

Em Santa Catarina, a ênfase será dada às tradições culturais e as atividades serão desenvolvidas tanto com recursos tradicionais quanto com o uso de novas tecnologias.

Enquanto a fundação do Museu da Criança de Santa Catarina não acontece, fica-se trabalhando neste sentido e buscando com Snyders (1994) a alegria que a cultura nos traz para proporcioná-la não só aos nossos filhos, mas a todas as crianças.

## Referências

- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 4.ed.. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Culturas híbridas, ensaios latino-americanos*. 1. ed.. São Paulo: EDUSP, 1998.
- CHOMBART DE LAUWE, M. J. *Um mode autre: l'enfance*. Paris: Payot, 1971.
- \_\_\_\_\_. *Enfant en Jeu*. Paris: CNRS, 1976.
- FALTERI, Paola. Interculturalismo e culturas no plural. In: FLEURI, Reinaldo. *Intercultura e Movimentos sociais*. Florianópolis: MOVER/NUP/UFSC, 1998. p. 33-43.
- FARIAS, A. L.G. F.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (org.) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- FREITAS, Marcos Cezar de. (org.) *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.
- HUET, Matilde. *La documentation du patrimoine culturel dans les musée français*. p. 1-7, Porto Alegre, CIDOC 2002, Intervention du 20 septembre. France: Ministère de la Culture. Disponible en:  
<http://www.icom.org.br/cidoc2k2/comunicacoes/htm/comunicacaoe>. Acesso em: 19 out. 2003.
- PAIN, Sara; JARREAU, Gladys. *Teoria e técnica da arte-terapia: a compreensão do sujeito*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PERRON, Roger - *Modèles d'enfants, enfants modèles*. Paris: PUF, 1971.
- PIAGET, J. *A representação do mundo da criança*. São Paulo : Record, s.d.

PILLAR, Analice Dutra. *Desenho e construção do conhecimento na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIAS, A. L.G. F.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (org.) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 19-47.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: \_\_\_\_\_.(coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho. 1997. p. 7-30.

SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* 2. ed.. São Paulo: Cortez, 1994

\_\_\_\_\_. *Alegria na escola*. São Paulo: Ed. Manole Ltda., 1988.

Endereço:

Setor de Publicações

Rua Visconde de Ouro Preto, 457 – Centro

88020-040 – Florianópolis / SC

E-mail:veravalencia@uol.com.br

Recebido em: 05/2004

Aprovado em: 06/2005