

Exposições de arte infantil: bandeiras modernas pela construção do novo homem

Dulce Regina Baggio Osinski* e Ricardo Carneiro Antonio

Departamento de Artes, Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Rua Coronel Dulcídio, 638, 80420-170, Curitiba, Paraná, Brasil. *Autor par correspondência. E-mail: dulceosinski@ufpr.br

RESUMO. Este artigo analisa, no contexto das décadas de 1940 a 1960, as exposições de arte infantil como estratégias de afirmação da importância da arte na educação e no desenvolvimento da personalidade da criança, utilizando como fontes artigos de jornais, fotografias, desenhos infantis, relatórios e outros documentos institucionais. As vanguardas artísticas do início do século XX, defensoras da expressão individual do artista, e o reconhecimento das especificidades da condição infantil pela psicologia e pela pedagogia, resultaram na defesa da liberdade de expressão artística da criança e na renovação nos conceitos de arte e de educação do período. A partir de meados dos anos 1940, a arte infantil passou a despertar o interesse da Unesco por representar a possibilidade de integração e fraternidade entre os povos e o desejo da construção de um novo homem. Estas exposições atuaram como vitrines para os diversos discursos que justificaram a importância da arte infantil, envolvendo, no contexto brasileiro, desde órgãos governamentais até jornais de circulação nacional e empresas privadas. Ao mesmo tempo em que pretendiam a inculcação de uma conduta educacional baseada na liberdade irrestrita do espírito criador infantil, estes discursos censuravam temas considerados impróprios, como a violência e as guerras, assim como qualquer orientação que seguisse um padrão estético pré-definido.

Palavras-chave: ensino de arte, livre-expressão, exposições infantis, história da educação em arte.

ABSTRACT. Children's art exhibitions: modern badge for the construction of a new human being. Children's art exhibitions between the 1940s and 1960s as a strategy for asserting the importance of Art in educating and developing a child's personality are analyzed. Sources comprised newspaper articles, pictures, children's drawings, reports and other institutional documents. Early 20th century artistic vanguards which advocated the artist's self-expression and the acknowledgement of child specificities by Psychology and Pedagogy enhanced the defense of the child's freedom of artistic expression and the renewal of the concept of Art and Education during that period. From the mid-1940s children's art was focused upon by UNESCO since it represented an integration and fraternity potential among peoples and the desire to construct a renewed human being. Exhibitions were the vehicles for several discourses on the importance of children's art. Within the Brazilian context, Governmental agencies, national newspapers and private companies started to become involved in this factor. Whereas the above mentioned discourses involved the consolidation of an educational behavior based on the unrestricted freedom of children's creative spirit, contrastingly they supported a censorship of themes which were considered unsuitable, such as violence and war, and the need to follow a pre-defined esthetic standard.

Keywords: art teaching, free expression, children's exhibitions, history of the education of art.

Introdução

A modernidade, concebida como indissociável dos processos de modernização, e de suas consequências para a urbanização, para a industrialização e para o trabalho, trouxe também em seu bojo o surgimento do sujeito como liberdade e como criação (TOURAINÉ, 1994). A valorização da expressão individual pelas vanguardas artísticas e o reconhecimento das especificidades da condição infantil pelos campos da pedagogia e da psicologia

resultaram na defesa da liberdade de expressão artística da criança, representando uma renovação nos conceitos de arte e educação no período.

As exposições de arte infantil, nesse contexto, são produtos decorrentes das ideias de intelectuais que, na acepção de Gramsci (2004), procuravam se imiscuir ativamente na vida prática, organizando e construindo a cultura. Para esses intelectuais, o confronto dos espectadores com os próprios desenhos e pinturas das crianças era a melhor estratégia de divulgação dos pressupostos que

creditavam à arte um poder transformador dos indivíduos, capaz de contribuir para a formação de um ser humano melhor. Da mesma forma, artistas e educadores viam na livre-expressão¹ um poderoso instrumento para o desenvolvimento do educando. A forte impressão que essas imagens geravam em especialistas da educação ou da arte, e no público em geral era mais efetiva do que a defesa verbal ou a apresentação de projetos, textos teóricos ou relatos de experiências.

A prática de expor trabalhos infantis como evidências de métodos educacionais tem como uma de suas origens as grandes exposições universais realizadas, a partir de meados do século XIX. Pensados inicialmente para evidenciar os progressos da modernização e os produtos da indústria, esses eventos tiveram repercussão em seu tempo, transparecendo em sua organização uma intenção didática, normatizadora e civilizadora. Organizadas primeiramente por países como Inglaterra, França e Estados Unidos, e logo imitadas por outros como o Brasil, tais mostras:

[...] prestigiaram a educação como um signo de modernidade, difundindo um conjunto de propostas nessa área, que abarcava materiais didáticos, métodos pedagógicos e diferentes instituições – da creche ao ensino superior, passando pelo ensino profissional e pela educação especial (KUHLMANN JUNIOR, 2001, p. 9).

A primeira grande exposição de caráter internacional aconteceu em Londres, em 1851, seguindo-se outras em várias cidades europeias e americanas². Espetáculos enaltecendo o triunfo do capitalismo, tais mostras eram organizadas por representações dos países participantes, resultando em um processo comparativo entre os mais e menos desenvolvidos. Submetidos a uma detalhada categorização, os objetos expostos eram avaliados por uma comissão julgadora e concorriam a premiações.

O Brasil, além de se fazer representar nas exposições internacionais, empenhou-se também em organizar eventos nacionais, demonstrando o desejo de “apresentar o país como civilizado, parte desse mundo moderno, científico, industrial” (KUHLMANN JUNIOR, 2001, p. 27). Esse esforço resultava em uma série de publicações, tais como catálogos, regulamentos, revistas, livros sobre

o país, álbuns, edições comemorativas e relatórios, rendendo também artigos nos jornais e revistas da época. Nas seções que tratavam da educação, além de documentos administrativos, edifícios e mobiliários escolares, materiais didáticos e planos de aula dos professores, eram também expostos os trabalhos de alunos, provas materiais dos processos utilizados (KUHLMANN JUNIOR, 2001, p. 71).

As exposições universais tiveram como um de seus desdobramentos eventos específicos voltados para questões educacionais. A Primeira Exposição Pedagógica, realizada no Rio de Janeiro em 1883, é um exemplo desse tipo de iniciativa, revelando o interesse dos intelectuais e educadores na renovação do ensino. Além das instituições nacionais, expositores europeus e americanos³ foram convidados a apresentar propostas para cada nível de ensino. O convite para a exposição relacionava os objetos que poderiam ser expostos, que incluíam também a produção dos estudantes, juntamente com a designação dos métodos adotados (SOUZA, 1998).

No Sul do país, iniciativas como a Exposição Farroupilha, evento interestadual realizado em Porto Alegre em 1935 (BONNE..., 1935), são exemplos de que esse modelo de divulgação cultural se perpetuou durante as primeiras décadas do século XX. No mesmo ano, em Curitiba, a Primeira Exposição Cultural do Paraná procurava contemplar os mais diversos setores culturais e artísticos. A seção de artes plásticas era considerada pela imprensa como a maior e mais completa exposição já realizada no Estado, contando com a participação de artistas paranaenses como Guido Viaro e Alfredo Andersen. Havia ainda seções de geologia, botânica, de objetos históricos e de esportes, além de uma destinada à mostra das coleções particulares de arte da cidade, e outra que abrigava todo tipo de publicações, livros raros e peças de cartografia. No pavilhão destinado à instrução pública foram expostos trabalhos de alunos das escolas públicas da capital, cuja participação foi exaltada pela imprensa por contribuir para a grandiosidade da cultura paranaense (PRIMEIRA..., 1935).

O modelo de realização de exposições como evidências dos modernos métodos pedagógicos adotados migrou para o interior das escolas, disseminando-se especialmente entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX. Rosa Fátima de Souza (1998), ao analisar a implantação da escola graduada no Estado de São Paulo, ressalta a importância das exposições escolares, ao lado dos exames e das festas de

¹Segundo Ana Mae Barbosa apud INEP (1980, p. 109), a ideia de livre-expressão tem origem no expressionismo, corrente artística de vanguarda do início do século XX, e defende que a arte não é ensinada, mas expressada, sendo a expressão do indivíduo o objetivo principal de qualquer ação educativa nesse campo.

²Kuhlmann Junior (2001, p. 10) relaciona alguns desses eventos internacionais: Paris (1855, 1867, 1878, 1889 e 1900), Londres (1862), Viena (1873), Filadélfia (1876), Buenos Aires (1882), Antuérpia (1883), Chicago (1893), Luisiana (1904), Milão (1906), Bruxelas (1910), São Francisco (1915) e Rio de Janeiro (1922).

³Alguns dos países representados foram: Bélgica, Estados Unidos, Alemanha, Holanda, Portugal, Uruguai, Chile e Espanha (SOUZA, 1998, p. 225).

encerramento do ano letivo. Esses eventos, fonte de orgulho de professores, alunos e familiares, tinham a função de tornar públicas as atividades desenvolvidas nas instituições educacionais, representando a oportunidade para que não só a família mas também a população em geral tomassem ciência da qualidade do trabalho ali realizado pelos professores e alunos, bem como de seu capricho, habilidade, esforço, empenho e dedicação. A autora cita, como exemplo, a Escola Modelo “Maria José” que, quando convidada para se fazer representar na Exposição de Saint-Louis, nos Estados Unidos, em 1904, privilegiou, além de cadernos de linguagem e provas escritas, trabalhos realizados nas disciplinas de desenho, trabalhos manuais como cadernos de desenho, de caligrafia, de cartografia, objetos feitos em argila, papel, cartão, madeira, cartonagem, bordados e costura (SOUZA, 1998).

Para Souza (1998, p. 277), as exposições escolares “explicitam as múltiplas formas pelas quais a escola primária construiu sua identidade institucional e estendeu sua pedagogia à sociedade mais ampla”. Não obstante, a adoção de parâmetros de excelência baseados na ideia de capricho e do “bem feito” gerava distorções, pois todas as escolas queriam mostrar o melhor, mesmo não tendo condições para isso. Em muitos casos, optava-se simplesmente por não fazer tais mostras, por receio do diretor e dos professores de apresentar trabalhos malfeitos. Em outros, as exposições não passavam de encenações, apresentando trabalhos dos professores ou dos pais como sendo dos alunos (SOUZA, 1998).

A rigidez dos parâmetros de julgamento da produção infantil e a suspeita de que nem sempre eram eles os autores dos trabalhos foram motivos de crítica de educadores identificados com os movimentos renovadores para a educação nas primeiras décadas do século XX. Para eles, a exposição de trabalhos infantis deveria servir para mostrar não a excelência da execução, mas a espontaneidade da expressão das crianças e seu processo de desenvolvimento. Era o que acontecia em eventos como o citado por Erasmo Pilotto, educador paranaense identificado com a Escola Nova. Por ocasião do Congresso da Escola Nova, realizado em Versailles, França, em 1922, foi organizada uma exposição de trabalhos de escolas belgas, inglesas, catalãs, tchecoslovacas e russas, composta de desenhos, álbuns, jornais e outros produtos feitos pelos alunos (PILOTTO, 1982).

Utilizando a mesma estratégia de seus predecessores, esses educadores buscavam, com as exposições, dar visibilidade a ideias bastante diferenciadas, como veremos adiante.

A arte infantil e o projeto de construção do novo homem

O ensino de desenho como preparação de mão-de-obra para a indústria, defendido por correntes ligadas ao positivismo e ao liberalismo, já vinha sendo questionado a partir da segunda metade do século XIX. Educadores como o inglês Ebenezer Cook (READ, 2001, p. 186), auxiliado pelo Psicólogo James Sully, defendiam a importância da imaginação da prática do desenho, em oposição à concepção então hegemônica que via na disciplina apenas um meio de instrução manual e treinamento do olho e da mão (THISTLEWOOD, 1986). Na obra “Estudos na infância”, Sully elaborou uma explicação teórica para a relação entre a mente infantil e sua produção artística. Da mesma forma, Thomas Ablett, fundador da Sociedade de Desenho (1888), defendia o desenho por seus valores intrínsecos, e o ato de desenhar sem fins propriamente pragmáticos. Para ele, a criança não devia ser vista como parte de uma engrenagem industrial, mas como um indivíduo capaz de contribuir de modo mais global e efetivo com a sociedade. A liberdade no tema e a expressividade em relação aos desenhos infantis eram para ele desejáveis, assim como o desenvolvimento do próprio imaginário (THISTLEWOOD, 1986).

A necessidade de mudar os objetivos da escola e o questionamento do olhar adulto sobre a criança eram preocupações de autores como a educadora sueca, Ellen Key, que publicou a obra *O século das Crianças*, em 1900. Com orientação radicalmente liberal, Key afirmava que a escola destruía a matéria pré-existente na criança, pondo em risco a formação de sua individualidade, pois “o desejo e a capacidade de observar, trabalhar e aprender com que muitas crianças entram nela, desaparecem quando a abandonam, sem que se tenham transformado em conhecimentos ou idéias” (KEY, 1945, p. 133).

Por outro lado, a partir das primeiras décadas do século XX, as vanguardas artísticas passaram a valorizar, ao lado da arte primitiva, a expressão infantil como exemplo de manifestação artística ainda não contaminada “pelos convenções sociais e por preconceitos acadêmicos” (READ, 1980, p. 28). Durante a década de 1920, a valorização da educação estética consolidou-se entre educadores europeus que viam a arte como um instrumento de humanização e formação de uma sociedade livre da violência e da barbárie. Após a Primeira Guerra Mundial, a euforia entre intelectuais e artistas que se engajaram na luta acreditando ingenuamente no dever nacionalista, deu lugar à consciência da terrível realidade do *front*. Aqueles que sobreviveram engajaram-se criticamente à contemporaneidade do pós-guerra (LANGE, 1999).

Após o primeiro conflito mundial, a proposição da arte como instrumento de construção de uma nova civilização teve sua melhor definição nas ações dos artistas soviéticos construtivistas e da escola da Bauhaus⁴. De acordo com Gooding (2002, p. 59):

O desenvolvimento e a disseminação do construtivismo se basearam na nobre idéia de que depois dos desastres da Grande Guerra, das violentas convulsões da Revolução e da guerra civil russa, a arte podia cumprir um papel decisivo na construção das formas culturais de uma nova civilização.

Objetivando a socialização da arte (SCHARF, 1991, p. 116), o construtivismo, movimento que se desenvolveu na Europa nos primeiros 30 anos do século XX na Rússia, Holanda e Alemanha, consolidou-se depois da revolução bolchevique de 1917, quando artistas como Kandinski, Tatlin, Malevitch, Rodtchenko, Gabo e Pevsner, comprometidos com a “nova” Rússia, pretenderam democratizar a arte e torná-la uma linguagem capaz de comunicar-se por meio de imagens geométricas supostamente de fácil compreensão (CANONGIA, 2005). Pretendendo integrar funcionalmente arte e sociedade, os artistas objetivavam a educação das massas e a estetização do ambiente social. Assumindo um caráter quase messiânico, “traziam a nova ordem plástica adequada à nova harmonia social. Falavam para o novo mundo, para o novo homem” (BRITO, 1985, p. 16).

A Bauhaus, “posto avançado da penetração dessas ideologias na sociedade” (BRITO, 1985, p. 20), foi a mais efetiva experiência prática construtivista de educação para o novo mundo, atuando nas áreas da arquitetura, paisagismo, urbanismo, publicidade, mobiliário e desenho de utensílios. No manifesto da Bauhaus, Gropius (1883-1969) esperava preparar o terreno para uma “nova estrutura do futuro”, planejando e construindo para um “novo homem”. Pretendia, assim, acabar com a distinção entre artista e artesão, e acreditava que seus alunos dariam seguimento ao seu ideal de sociedade (DROSTE, 1990, p. 22).

Os professores da Bauhaus manifestaram-se contra o ensino tradicional praticado nas escolas, acreditando que a transformação da sociedade estaria condicionada à renovação dos métodos até então empregados. Entre eles, o húngaro, László Moholy-Nagy⁵, dirigiu críticas, em 1939, aos métodos educacionais direcionados à especialização em determinadas áreas, ressaltando que “o ser humano

somente se desenvolve com a total cristalização do conjunto de suas próprias experiências”⁶. (MOHOLY-NAGY, 1987, p. 344, tradução nossa). O artista se baseava na visão da criança como um ser que trazia em si uma energia espontânea e criadora. Acreditava que a educação deveria contribuir para a formação do “homem integral”, equilibrado emocional e intelectualmente, e capaz de colocar sua individualidade a serviço da comunidade. A tarefa dos educadores seria a de coordenar o desenvolvimento dos “poderes humanos” e, para isso, fundar as bases de uma vida equilibrada já na escola elementar. Moholy-Nagy concluía que nas décadas anteriores as experiências do austríaco Franz Cizek, em torno de 1900, e da pedagoga italiana Maria Montessori, entre outros, haviam libertado a capacidade das crianças pelo desenho e pela prática manual.

É consensual entre os autores e pesquisadores da arte infantil que a primeira experiência de observação de crianças que desenhavam livremente sem nenhuma orientação técnica foi documentada por Cizek na década de 1880. Suas conclusões teriam gerado o conceito de “auto-expressão” e a interpretação do professor como um espectador do trabalho da criança, um guardião de sua liberdade criativa (BARBOSA, 1989, p. 48). Na sua escola de arte para crianças, criada em 1897, o educador teria sido o primeiro a atribuir valor pedagógico para a criação infantil espontânea. Cizek concluiu que a criança, em determinadas condições, seria capaz de se expressar numa forma pessoal e criativa, e que os métodos de ensino artístico até então adotados na escola tradicional impediam o exercício da espontaneidade e da sensibilidade ingênua. Afirmou também que o professor deveria ser um orientador sensível capaz de guiar a expressão individual e a criatividade inata na criança. A rejeição aos métodos educacionais até então empregados demonstra o repúdio ao professor como o centro do processo educativo, e reclama um lugar privilegiado e central para a criança dentro da escola, sendo sua voz o ponto de partida do processo educativo.

O estímulo à criatividade estava nos fundamentos ideológicos da Bauhaus, que pretendia “reconstruir a unidade da esfera artística e cultural destruída pela industrialização” utilizando a arte como “instrumento de regeneração cultural e social” (ALBERS apud WICK, 1989, p. 253). De acordo com Albers, a escola deveria esquecer a transmissão de informações e passar ela mesma a gerar conhecimento, deixando claro que a criação era a

⁴A escola Bauhaus foi fundada na República de Weimar em 1919 e fechada em 1933 com a ascensão do nazismo.

⁵Moholy-Nagy, um dos mais jovens professores da Bauhaus, imigrou para os Estados Unidos em 1937, quando as condições de trabalho na Alemanha nazista se tornaram impraticáveis. Antes, passou um período na Inglaterra onde manteve contato com Herbert Read.

⁶No original: “A human being is developed only by the crystallization of the sum total of his experiences”.

expressão fundamental para os artistas engajados no processo educativo. Este argumento seria fundamental para aqueles que trabalharam com o ensino da arte nas décadas seguintes.

Porém, experiências educacionais renovadoras, postas em prática em países como Inglaterra, Rússia e Alemanha foram interrompidas com a progressão dos regimes totalitários. Após a Segunda Guerra Mundial, vê-se retomada a necessidade do questionamento dos processos educacionais, agora considerando que uma escola isolada e independente dos sistemas políticos não seria suficiente para manter a paz. Com o fim da guerra é criada, em outubro de 1945, a Organização das Nações Unidas em substituição à Sociedade das Nações e, em novembro de 1945, Ministros da Educação dos países aliados reúnem-se em Londres com o objetivo de criar a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Oficializada um ano depois, contava então com 20 Estados-membros e trazia em sua constituição a confiança de que a promoção dos princípios democráticos da dignidade, igualdade e respeito mútuo entre os homens evitaria a próxima guerra de proporções mundiais (HUXLEY, 1976).

Somava-se, na proposta da Unesco, a fé na educação como promotora da paz e o incentivo à produção artística regional como parte do ideal de respeito às diferenças dos homens em suas culturas, reveladora da criatividade e da experiência espiritual de um povo, conforme registrou Julian Huxley em texto de 1946:

A Unesco não pode ser pedantemente “erudita” nem limitar-se unicamente à ciência “pura” e à arte “refinada”. E não pode ser assim porque ela tem o dever de se comprometer com a humanidade inteira e não somente com os especialistas, as elites altamente instruídas ou um punhado de privilegiados, e porque se lhe confiou expressamente a missão de promover o ideal de igualdade de oportunidades em matéria de educação; e isso é impossível se o compromisso da Unesco com a ciência e a arte reduzir-se a meramente estimular artistas e cientistas e a estudar doutamente suas notáveis realizações. Tampouco pode ser assim por outra razão: seu Ato de Constituição baseia-se no dever de promover o bem-estar comum da humanidade (HUXLEY, 1985, p. 28).

A compreensão e a aceitação das diferenças eram consideradas de fundamental importância para evitar uma nova guerra, e a manifestação artística, em suas diversas formas, aparecia no discurso dos idealizadores da Unesco como um instrumento de promoção da satisfação espiritual e de divulgação da cultura dos povos. A educação aparece no

depoimento de Archibald MacLeish, um dos redatores do Ato de Constituição da Unesco em 1945, como antídoto ao racismo e ao nacionalismo presentes na origem do segundo conflito mundial, e como única forma de evitar uma nova catástrofe:

Naturalmente podemos educar para a paz no mundo. Eu iria ainda mais longe: não há outra forma possível de alcançar a paz mundial senão através da educação, o que significa a educação dos povos do mundo. Tudo o que os governos podem fazer para entenderem-se entre si é eliminar as causas de fricção que podem, com o tempo, degenerar em guerras. Mas agora começamos todos a compreender que a paz é muito mais que a ausência da guerra. A paz é algo positivo, não negativo. É uma forma de conviver que exclui a guerra, mais do que um período sem guerra durante o qual os povos tentam uma forma de conviver (MACLEISH, 1985, p. 27).

A Educação, para a recém-criada Unesco, tinha um sentido amplo de promoção de entendimento pela aceitação mútua das diferenças culturais entre os povos. Para evitar as guerras era preciso mudar a mente dos homens, como consta no preâmbulo da Constituição redigida em novembro de 1945, em que é traçada a estratégia de garantia da paz: “Como as guerras começam na mente dos homens, é na mente dos homens que devem ser erigidas as defesas da paz” (UNESCO..., 1985).

O plano da Unesco para a paz mundial incluía atuações nas áreas da Educação, Ciência e Cultura. A arte, mesmo que a princípio com um papel pouco definido, era citada não em sua forma erudita, mas na forma de arte popular ou de identificação cultural, divisão que abria caminho para a valorização do desenho infantil e de outras formas de manifestações populares. O grafismo infantil, produzido sem condicionamentos, começa a ser interpretado como manifestação reveladora da individualidade da criança e autêntico depoimento de sua cultura regional. Por estas imagens, acreditava-se ser possível estimular o intercâmbio entre diferentes culturas sem a intermediação da linguagem escrita.

Edwin Ziegfeld, Professor da Universidade de Columbia, EUA, e ligado à Unesco, defendia que o contato com a arte seria capaz de instrumentalizar a criança para lidar com os problemas do século XX, contribuindo para que ela se tornasse um adulto maduro emocionalmente. As atividades criativas teriam como características básicas a individualidade e a integração, qualidades essenciais para se viver num mundo em permanente tensão provocada pelos conflitos mundiais e pela Guerra Fria, assim como pela mecanização e pelo avanço tecnológico, que impedem o desenvolvimento pleno do *eu*. Por meio

da prática artística, o indivíduo consegue ver suas relações com o mundo de forma mais clara.

A arte não conhece fronteiras nacionais ou raciais. Crianças que são educadas em contato estreito com as formas artísticas de outros países são menos inclinadas a criar barreiras contra o intercâmbio cultural quando crescem. As Nações Unidas estão fazendo o possível para encorajar esse espírito de arte-educação mútua. Concursos internacionais e trocas de exposições são dois dos mais populares métodos empregados (ZIEGFELD, 1961-1963, p. 67).

A década seguinte ao término da Segunda Guerra Mundial demonstrou que, mesmo após a repetição de um conflito ainda de maiores proporções, o ideal do papel decisivo da arte como instrumento civilizador e transformador da sociedade ainda permaneceria vivo entre artistas, intelectuais e educadores. A criança, símbolo de um estado de pureza, seria a matéria-prima para a construção de um mundo sem guerras, um recomeço depois do fracasso do mundo adulto. Os pequenos deveriam ser ouvidos e protegidos para que pudessem crescer equilibradamente. Em seu desenvolvimento, a arte participaria como a “válvula reguladora” entre seu intelecto e suas emoções, auxiliando-a a tornar-se, não um artista, mas um indivíduo “adaptado e feliz” (LOWENFELD, 1958, p. 8). Expressões antes utilizadas, como “desenho infantil”, “linguagem gráfica da criança” ou “grafismo infantil”, caem em desuso, e, a partir da década de 1940, as criações infantis com desenho, pintura e modelagem recebem a designação comum de *children art*, *l'art enfantin* ou *arte infantil*. Nesse contexto, as exposições foram vistas como estratégias essenciais para a consolidação da arte infantil como manifestação dotada de atributos estéticos e para a instituição de seu valor educacional.

As exposições de arte infantil

As experiências de ensino da arte são, muitas vezes, caracterizadas por uma exposição ao final dos trabalhos, momento de prazer e realização para os participantes e de divulgação para o orientador, sua escola e para a metodologia adotada. No caso da arte infantil, mais do que expor a habilidade técnica ou a precocidade dos participantes, as exposições transformavam-se no próprio discurso de sustentação de um conceito: a criança possuía propensão natural para se manifestar por meio das artes e esta prática deveria ser estimulada, pois traria benefícios ao seu desenvolvimento psicológico e social.

Após as experiências de Franz Cizek, em fins do século XIX, o educador alemão Georg

Kerschensteiner teria organizado uma exposição de desenhos infantis em 1902, sendo a primeira exposição internacional de arte infantil realizada na França, em 1922 (COUSINET, 1976) No Brasil, em 1933 foi realizada em São Paulo uma exposição no Clube dos Artistas Modernos (CAM) dentro da Semana dos Loucos e das Crianças, repercutindo em outras cidades como o Rio de Janeiro (FUSARI; FERRAZ, 1992).

Os ideais da Bauhaus de criação de um mundo melhor motivariam uma experiência dramática que sobreviveu à Segunda Grande Guerra, só vindo a ser divulgada em 1964. No gueto e campo de concentração criado pelos nazistas em Terezin, cidade tcheca, crianças executadas em Auschwitz produziram desenhos sob a orientação da ex-aluna da Bauhaus, Friedl Dicker-Brandeis (1898-1944). Friedl, ativista política austríaca que produziu cartazes de propaganda contra o fascismo, desenhou figurinos para teatro, atuou na área de arquitetura e mobiliário, tendo projetado brinquedos e móveis para o jardim de infância de Maria Montessori. Forçada a emigrar para a então Tchecoslováquia, em 1934, ensinou arte para crianças refugiadas em Praga, ajudando-as “a lidar com a dor e o sentimento de deslocamento” (JEWISH WOMAN MAGAZINE, 2006). Recolhida a Terezin, em 1942, até ser enviada para as câmaras de gás, Friedl trabalhou com as crianças “narrativas pictóricas” que percorriam “passado e futuro, esperança e memória” em desenhos em que se vê “as barracas do campo, mas estão também o fundo do mar, a padaria da aldeia, as borboletas no campo, a sala de estar burguesa, a paisagem bíblica, nuvens e estrelas sobre o céu avermelhado” (MUSEU JUDAICO DO RIO DE JANEIRO, 2004). Antes de sua morte, a artista teria guardado milhares de desenhos em duas malas que ficaram em Terezin. Encontradas mais tarde, tiveram seu conteúdo revelado no livro *I Never Saw Another Butterfly*, de autoria de Hana Volavkova, publicado em 1964.

Na Inglaterra, Barclay-Russel, educador que havia atuado como missionário na África, iniciou em 1936 um projeto que tinha por objetivo evidenciar a produção artística infantil e dos adolescentes, dando origem a uma coleção de milhares de exemplos de desenhos e pinturas feitos por esse público. Foi fundador da Nova Sociedade dos professores em arte, transformada, em 1940, na Sociedade para a Educação em Arte. Sua intenção de fundar um Centro de Pesquisa destinado a provar “o valor indispensável numa sociedade saudável de uma criatividade genuína encorajada na infância”, acabou não se concretizando

pela situação de guerra em que a Europa se encontrava (THISTLEWOOD, 1986, p. 45).

Porém, uma exposição realizada nos anos 1940 talvez tenha sido a que mais produziu frutos entre educadores e artistas europeus e brasileiros. Um convite feito pelo Conselho Britânico a Herbert Read, durante a Segunda Guerra Mundial, despertou seu interesse pela arte infantil. A proposta era reunir obras de arte britânica que seguiriam numa mostra itinerante por países neutros, mas como transportá-las por meio do Atlântico seria um risco em tempo de guerra, optou-se por uma mostra de desenhos de crianças de diversas escolas britânicas (THISTLEWOOD, 2006). Esse projeto criou a ponte entre Read e o trabalho de Barclay-Russel, que viu no pensador o defensor ideal de sua causa. Inaugurada no Rio de Janeiro em 11 de outubro de 1941, a mostra teve lugar no Museu Nacional de Belas Artes, sendo saudada pela imprensa e pelos educadores “como uma demonstração de confiança no futuro vinda de um país destruído pela guerra” (INEP, 1980, p. 25). Intelectuais, jornalistas, artistas e professores visitaram o evento, impressionando-se com a qualidade e a expressividade dos trabalhos. Augusto Rodrigues foi um desses visitantes, juntamente com um grupo de artistas e educadores que já se reunia para discutir as relações entre arte e educação e do qual faziam parte Poty Lazarotto, Lúcia Alencastro, Miss Lois William e Margareth Spencer, entre outros. A apreciação da exposição despertou em muitos profissionais da área, entre eles as educadoras Heloísa Marinho e Maria José Muniz, do Ministério da Educação, a certeza de que as crianças brasileiras, se estimuladas, também seriam capazes de produzir trabalhos de qualidade comparável. Joel Silveira, escrevendo para a Revista *Diretrizes*, descrevia o evento, considerado por muitos como um dos fatores que contribuíram para a criação, alguns anos depois, da Escolinha de Arte do Brasil:

Sábado último, no Museu de Belas Artes, a exposição dos meninos ingleses foi inaugurada. Mais de duzentos quadros que todas as escolas inglesas mandaram espalhar pelo mundo. Escolas de Londres, escolas de Southampton, escolas de Leicester, de Brighton, modestas escolas do East End e a granfina Eton, todas as escolas da Inglaterra estão diante de nós. E a gente sente que passa agora pelas paredes antigas de nosso Museu toda uma rajada de liberdade total, abundante (SILVEIRA, 1980, p. 26).

A apreensão da mostra por parte do público brasileiro também foi comentada pelo autor:

Uma grande multidão encheu o Museu de Belas Artes sábado último. Todos foram ver as maravilhas

dos meninos ingleses. Professores, alunos, mocinhas, artistas, rapazes, escritores, oradores, repórteres, fotógrafos, compositores populares, meninos vestidos de marinheiro, autoridades, economistas e poetas, todos estavam lá. Todos iam e voltavam diante dos quadros. Iam novamente, voltavam, cheios de admiração (SILVEIRA, 1980, p. 26).

A mostra circulou por São Paulo, Minas Gerais e pelo Paraná. Em Curitiba, por onde passou no ano seguinte, foi comentada pela imprensa como um evento que alcançou “estrondoso sucesso não só nos meios artísticos como, especialmente, no mundo pedagógico, pois são trabalhos que revelam as atuais tendências espirituais da juventude britânica” (ALBIZÚ, 1942). Francisco Albizú admirava-se com as crianças que, mesmo vivendo numa realidade esraçalhada da guerra, não retratavam bombas ou cenas de destruição, optando por representar flagrantes da vida cotidiana e de seu mundo particular:

Não pintou, a criança de 3 a 17 anos, quadros sobre a guerra. Em lugar do canhão ela nos oferece um quadro com o seguinte título: “Dálías num pano”. Em lugar de cenas de combate ela nos pintou “A menina e o gato”, “Hora do chá”, “Criança no jardim”, “Nossa família”. É que a criança inglesa, como a criança de todas as partes, tem o seu mundo. De posse de um lápis, ela no meio desse caos, pinta “Ninho de passarinho”, “Crianças brincando”, “Minha irmã e eu” (ALBIZÚ, 1942).

O autor alertava o eventual visitante do certame a não procurar, naqueles trabalhos, o rigorismo técnico ou o tratamento cromático convencional, mas “a espontaneidade em que imaginação infantil manifesta verdadeiro gosto artístico expresso com a sinceridade característica das crianças” (ALBIZÚ, 1942).

Estes trabalhos haviam sido realizados depois das reformas educacionais inglesas, que pretendiam renovar conceitos com base na psicologia aplicada. O texto de apresentação, escrito por Herbert Read, assinalava alguns fatores como de relevância para o reconhecimento da arte infantil como experiência estética: a apreciação da arte primitiva e o desenvolvimento revolucionário da arte moderna, bem como a atuação, na Inglaterra, de educadores como Marion Richardson, dedicados à defesa da inserção da arte no currículo escolar, cujos reflexos se fizeram sentir nas décadas seguintes, a exemplo da iniciativa de Barclay-Russel. Fazia também questão de ressaltar que, embora produzidos durante o período mais intenso dos bombardeios nazistas, poucos desenhos haviam escolhido a guerra como tema. Alguns anos depois, esta mesma exposição ainda correria o mundo, despertando o interesse não só de educadores, mas do meio artístico europeu. O

Diretor do Château d'Antibes, instituição do litoral Sul da França, lembra que recebeu a exposição organizada pelo Conselho Britânico em 1945, a qual foi visitada por Pablo Picasso (SOUCHÈRE, 1962).

O contato com os trabalhos artísticos daquelas crianças fez com que Read se dedicasse nos anos seguintes ao estudo da criatividade infantil, produzindo obras que se tornaram fundamentais para educadores em várias partes do mundo, como o *Education through art* (1943), *The education of free men* (1944) e *Culture and education in a world order* (1948), entre outros. Read acreditava que um maior entendimento e uma coexistência pacífica entre os povos teriam suas raízes no desenvolvimento integral da personalidade por meio da educação. A arte da criança seria a diretriz desta filosofia: a tarefa heroica da educação seria evitar que a criança perdesse o contato com suas raízes e valores culturais ao se manifestar simbolicamente (THISTLEWOOD, 2006).

No catálogo da exposição realizada no Brasil, Read expõe suas ideias pela primeira vez no Brasil, apresentando uma visão segundo a qual a criança seria dotada de um potencial criativo inato e de uma pureza ancestral, não necessitando de nenhuma interferência do mundo adulto para manifestar as “características universais da alma humana, ainda não estragada pelas convenções sociais e por preconceitos acadêmicos” (READ, 1980, p. 28):

O que faz é expressar diretamente sua individualidade, individualidade de uma criatura que vê e sente, não de alguém que pensa e inventa. A distinção é da maior importância, e agora sabemos que o defeito dos velhos métodos de ensino estava precisamente em ignorar isso. Exigia-se da criança o uso de faculdades de observação e análise completamente estranhas ao estágio de desenvolvimento mental dos pré-adolescentes (READ, 1980, p. 28).

Talvez mais surpreendente para aqueles que presenciaram a exposição de 1941 tenha sido a afirmação de Read de que o ensino vigente impedia o desenvolvimento da personalidade infantil. O objetivo destes novos métodos seria conseguir “o prazer da criança”, deixando que a atividade se tornasse “instintiva”, sendo para isso necessária uma nova atitude do professor. A criança encontraria seu próprio potencial artístico e a função do professor passava a sugerir, ou criar uma atmosfera que induzisse a criança a “exteriorizar a fantasia rica e cheia de vida que está na sua mente” (READ, 1980, p. 28).

A criação de uma “atmosfera”, sugerida pelo método de Read, parece ter sido relevante nas experiências seguintes desenvolvidas no Brasil, que

partiram do pressuposto de que o ambiente da escola tradicional não era o mais indicado para o desenvolvimento da atividade criadora. Não era apenas a atitude do professor que deveria mudar: era necessário alterar o próprio espaço físico, mesas, cadeiras, introduzindo novas funções e instrumentos e criando uma identificação em nada próxima à antiga escola. A adequação do espaço da sala de aula às dimensões da criança já se encontrava na proposta da educadora italiana, Maria Montessori. Porém, a prática do desenho por ela adotada se resumia a um exercício de coordenação muscular como preparação para a escrita, limitando-se à sua aplicação a figuras geométricas preenchidas com lápis de cor de uma forma pré-determinada o que, em sua visão, mais tarde poderia contribuir para o desenvolvimento do desenho artístico, “um auxílio para o verdadeiro desenho” (MONTESSORI, 1965, p. 265). A educadora italiana acreditava que seu método resultaria em maior coordenação de movimentos, o que seria imprescindível para a produção de desenhos “harmoniosos”:

Temos observado que nossas crianças não produzem espontaneamente, na liberdade em que são deixadas, esses desenhos monstruosos que se exibem em exposições, como provas de escolas modernas e de idéias avançadas. Pelo contrário, desenham figuras e ornamentos claros e harmoniosos, muito diferentes desses estranhos rabiscos denominados “desenhos livres”, em que é necessário que a criança explique o que pretendeu representar por meio de suas incompreensíveis tentativas (MONTESSORI, 1965, p. 265).

Herbert Read dirigiu críticas ao conceito de ensino de desenho adotado por Montessori, alegando que exercícios gradativos de desenho poderiam perfeitamente substituir uma técnica estritamente mecânica e que a produção de desenhos naturais e espontâneos, mesmo não atendendo aos cânones de beleza tradicionais, ainda assim trariam benefícios ao desenvolvimento da personalidade da criança (READ, 2001). Acreditando que o estímulo à liberdade criativa produziria um contraponto às exigências impostas por uma sociedade industrializada, Read ressalta a importância do ambiente propício quando cita a experiência de uma escola britânica cuja professora, Miss Sullivan, considerava que:

[...] para contrabalançar as influências do preciosismo e uniformismo que derivam da vida em uma cidade industrial, procuramos dar a nossos alunos compensações por meio de experiências visuais e emocionais. Acreditamos que o melhor meio,

aliás o único exequível, consiste em colocá-los em uma atmosfera onde a faculdade criadora dos alunos pode ser preservada e, se necessário [...] redescoberta (READ, 1980, p. 29).

Sullivan chama a atenção para a rejeição ao “preciosismo e uniformismo”, entendidos aqui como inimigos da manifestação individual e livre de influências da arte erudita, e relaciona estas características indesejáveis à vida numa cidade industrial, responsável por um afastamento dos sentimentos mais puros que precisaria ser “compensado” por atividades baseadas no estímulo visual e emocional. A contraposição de industrialização e desenvolvimento da individualidade, ou da capacidade criadora, viria a se tornar um argumento na sustentação das propostas de escolinha de arte no Brasil. Mas, na exposição de 1941, Read concluía seu texto ressaltando que o objetivo principal do Conselho Britânico era dar uma prova da “vitalidade e esperança” que não abandonara os ingleses mesmo diante da desgraça da guerra:

[...] as crianças que fizeram esses desenhos e pinturas serão adultos num mundo do pós-guerra. E acreditamos que o senso do belo e a atitude de amor à vida, expressos na infância desses homens do futuro, hão de florescer num mundo para sempre livre da tirania e das guerras odiosas de conquista (READ, 1980, p. 30).

No projeto de Herbert Read, ex-combatente da Primeira Guerra Mundial e agora ferrenho pacifista, as crianças, “homens do futuro”, teriam papel fundamental na manutenção da paz no pós-guerra, sendo a renovação da escola e de seus métodos o principal caminho para se atingir este objetivo, e a criatividade o principal fator para a personalidade livre desses homens. A descrença na capacidade dos antigos métodos unia-se à crença na capacidade infantil de criar sem a necessidade de modelos do mundo adulto. O comportamento do professor seria, assim, fundamental para que a criança se desenvolvesse em liberdade. A insatisfação com os métodos até então adotados pela “escola comum” seria argumento repetido entre os responsáveis pelas escolinhas de arte postas em prática no Brasil.

Esta exposição pode ter contribuído decisivamente para o surgimento de experiências de escolas de arte para crianças brasileiras e de exposições de arte infantil, servindo-lhes como modelo. Em Curitiba, foi realizada, em 1943, a Primeira Exposição de Desenho Infantil e Juvenil do Paraná, ação conjunta de Erasmo Pilotto com professores e estudantes do Instituto de Educação do Paraná, e da qual participaram escolas de Curitiba e do interior do Estado. O *Jornal O Dia*

(EXPOSIÇÃO..., 1943), ao noticiar o evento, advertia os visitantes ser o mesmo uma demonstração do desenvolvimento das tendências artísticas da criança desde o seu início, aos três anos, até a adolescência, afirmando ser “um espetáculo simplesmente maravilhoso contemplar o autorear da alma infantil em suas expressões livres, espontâneas”. Os trabalhos foram feitos a partir das conclusões do Congresso Internacional de Desenho de Paris, realizado em 1937, cuja orientação havia sido francamente expressionista.

Porém, a mais conhecida e influente destas experiências, mais tarde batizada de *Escolinha de Arte do Brasil* (EAB), iniciou suas atividades em 1947, no Rio de Janeiro, por iniciativa do artista pernambucano, Augusto Rodrigues, e da pintora norte-americana, Margareth Spencer, e viria a se tornar referência para instituições congêneres surgidas mais tarde no país. Segundo o próprio Rodrigues (apud INEP, 1980), o nome *escolinha* era utilizado pelas crianças que frequentavam os encontros para diferenciar esse ambiente do da escola regular, sendo definitivamente adotado quando se sentiu a necessidade de um nome: “Uma era a escola onde ela ia aprender, a outra onde ela ia viver experiência, expandir-se, projetar-se” (RODRIGUES apud INEP, 1980, p. 34).

Depoimentos do próprio Rodrigues ressaltam a importância da exposição inglesa na idealização do projeto de sua *escolinha de arte*. É presente também nas declarações daquele período a certeza de que a escola não oferecia o espaço adequado para a manifestação artística da criança nem estava preparada para compreender a importância da arte para a infância. No aniversário de 20 anos da Escolinha de Arte do Brasil, o *Jornal do Brasil* apresentava um relato da criação da experiência de Rodrigues intitulado *Tudo começou com o exemplo inglês*:

Tudo começou quando Augusto Rodrigues e mais alguns artistas — Darel Valença, Poti e Cordélia de Moraes Vital, entre outros — conversavam num jardim da Cidade sobre educação. Faziam ainda parte do grupo educadores insatisfeitos com a escola comum. Sentiam que não podiam dar às suas crianças a liberdade devida. Achavam ainda que a criança precisava de um lugar onde essa experiência pudesse ser feita. Um lugar onde ela pudesse liberar seus impulsos criadores. Uma escola sem coação (JORNAL DO BRASIL, 1968 apud INEP, 1980, p. 30).

Em 1948, outro acontecimento reforçou as iniciativas dos artistas e educadores brasileiros empenhados em uma nova interpretação da arte infantil. Desenhos de crianças brasileiras haviam sido enviados à Itália para participar da Exposição

Internacional de Arte Infantil⁷ promovida pelo Centro Pedagógico de Milão. Porém, a representação brasileira foi recusada na íntegra pela comissão organizadora.

Dois músicos brasileiros, H. J. Koellreutter e Geni Marcondes, que estavam na Itália naquela ocasião, procuraram saber as razões da exclusão e produziram um artigo publicado no Jornal *O Estado de Minas* no ano seguinte. Segundo eles, os organizadores da exposição não encontraram a “visão infantil, livre, espontânea, natural” e comentaram que “era evidente que em cada um deles havia o dedo do adulto, pai ou professor, procurando o ‘desenho cópia’, o desenho ‘bem-feito’, a demonstração de precocidade, o ‘bom gosto’ estereotipado” (INEP, 1980, p. 31). A Vice-presidente do Centro Pedagógico de Milão, Dra. Paccagnella, informava que nenhum desenho brasileiro se adequara aos critérios de espontaneidade e originalidade esperados pela comissão:

Não recebemos nenhuma criação verdadeiramente livre das crianças brasileiras. Isso não quer dizer, é claro, que a infância do Brasil não sinta necessidade de usar também a linguagem gráfica, como a infância de todos os países do mundo. Apenas, creio que fizeram lá uma seleção completamente inversa da que fizemos aqui. Preferiram as criações espontâneas pelos desenhos assim chamados “bem-feitinhos” e carentes de originalidade. Acharam, por certo, que isto aqui (e apontou um renque de palmeiras feito com régua e apresentando uma perspectiva perfeita) era mais interessante do que uma criação deste tipo (mostrou o desenho de um pequeno argentino, encantador de liberdade inventiva) (INEP, 1980, p. 32).

O artigo dá razão à pedagoga italiana e lamenta a “velhice prematura, o convencionalismo e o nacionalismo impostos às crianças”, concluindo que os desenhos brasileiros faziam supor que “nossas crianças tivessem nascido mortas e [que] aqueles bichos empalhados fossem a expressão de sua falta de vitalidade” (INEP, 1980, p. 32).

Bastante significativa na transcrição das palavras da pedagoga italiana é a referência a um desenho executado com a ajuda de régua e “com perspectiva perfeita”, o que ajuda a compreender o que era esperado pelos organizadores da exposição. A participação do professor passava a ser reformulada, rejeitando-se a formação artística erudita ou os conhecimentos tradicionais e técnicos da linguagem

gráfica e pictórica, em troca de uma visão idealizada da manifestação gráfica da criança, vista como detentora de qualidades inatas que deveriam ser incentivadas.

Desenhos de crianças brasileiras voltariam a ser enviados e por fim seriam aceitos numa edição posterior da mesma mostra de Milão, porém o impacto da recusa da representação brasileira favoreceu a afirmação da recém-criada Escolinha de Arte de Augusto Rodrigues, no Rio de Janeiro, e também o surgimento de outras iniciativas de promoção da arte infantil nos anos seguintes.

A circulação de trabalhos infantis para a realização de exposições, iniciada no Brasil por Herbert Read, passou a ser prática corrente, envolvendo instituições no Brasil e exterior. Por meio das imagens produzidas pelas crianças de todos os cantos do mundo, a ideia de que a expressão artística é inerente ao indivíduo tomava força, constituindo-se uma evidência, no plano visual, dos ideais defendidos pelos educadores modernos interessados em arte. Segundo Rodrigues (1980), as exposições representavam um marco de unidade que interligava as experiências de arte-educação no mundo. Essa vitrine de ideias modernas para a arte na vida infantil conferia credibilidade aos projetos realizados, tornando as escolinhas de arte respeitadas. O intercâmbio se dava nas duas vias: instituições brasileiras recebiam exposições de fora e, por sua vez, recebiam convites para participação desse tipo de evento no exterior. A Escolinha de Arte do Brasil, seguindo o exemplo da exposição de arte das crianças inglesas, investiu, desde sua fundação, nessa espécie de troca. Em 1950, Rodrigues recebeu uma exposição de trabalhos de crianças argentinas que participavam dos Clubes de Meninos Pintores, entidades frequentadas por cerca de 700 jovens e dirigidas por Esteban Ocaña (INEP, 1980). A Instituição organizou ainda exposições de crianças brasileiras no México, Grã-Bretanha, Japão, França, Chile, Itália, Argentina, Holanda, Espanha, Tchecoslováquia, Paraguai, China, Coreia, Áustria, Venezuela, Filipinas, Índia, Iugoslávia, Alemanha e El Salvador. Esses eventos eram acompanhados com folhetos explicativos sobre a experiência brasileira, sobre as bases do trabalho desenvolvido e sobre os critérios de escolha do material (INEP, 1980). Em 1953, a III Exposição Nacional de Arte Infantil, organizada por Augusto Rodrigues e promovida pelo Ministério da Educação e Cultura, reuniu 1.500 trabalhos de crianças de todo o Brasil (III EXPOSIÇÃO..., 1953).

As exposições infantis multiplicaram-se, a partir de fins da década de 1950, tornando-se uma vitrine para as instituições promotoras e para os órgãos governamentais como as Secretarias de Educação e

⁷Os países participantes foram: Áustria, Alemanha, Bélgica, Checoslováquia, Dinamarca, Finlândia, França, Grã-Bretanha, Holanda, Hungria, Itália, Iugoslávia, Noruega, Polônia, Suécia, Estados Unidos da América, Austrália, Japão, Madagascar, Marrocos, Palestina, Argentina e Uruguai.

Cultura, baseadas nos benefícios que a expressão artística infantil poderia trazer para a formação da criança. Em 21 de junho de 1961, a *Folha de São Paulo* anunciava a abertura do seu *I Salão de Arte Infantil*, promoção pioneira realizada sob os auspícios da Secretaria de Educação, em colaboração com Amendocrem. Segundo o artigo, essa iniciativa procurava “abrange a expressão artística infantil em todos os campos, através de sua espontaneidade criadora, além de propiciar à criança paulista um meio mais adequado de transmitir seus pendores naturais e incutir mais nitidamente na consciência coletiva um sentido de responsabilidade, fazendo-a voltar-se com mais acerto para a problemática da orientação infantil” (ABRE-SE..., 1961). As exposições dos trabalhos infantis tornavam visível esta criança e suas necessidades, vistas agora como um problema da coletividade que precisa ser despertada para encontrar soluções.

O Jornal informa que 1.300.000 crianças inscreveram-se na mostra, sucesso que se deveu aos esforços do governo estadual — que, “no propósito de encarar o fenômeno infantil mais racional e humanamente”, compreendeu “a força educadora do Salão” —, das Delegacias Regionais de Ensino, cujos entusiasmados diretores e professores “arregimentaram” os jovens artistas, e da Chefia do Ensino Primário, Coordenadora dos trabalhos regionais. Este trabalho articulado fez com que a iniciativa da *Folha de São Paulo*, associada ao *Ano da Criança*, expandisse sua ação, contando com a participação de crianças de todo o Estado.

O Salão, que distribuiu prêmios às crianças selecionadas pelo júri, não se resumia ao desenho e à pintura, mas também incluía modalidades como violão, harmônica, poesia e declamação, entre outras. Foram distribuídos prêmios do primeiro ao quinto colocados nas modalidades de desenho e pintura e menções honrosas para “os pintores-mirins” classificados até o terceiro lugar em suas escolas. Estes premiados tinham de 11 a oito anos de idade — até menos — porque, segundo o júri, nesta faixa etária a criança manifestava-se com maior espontaneidade de acordo com “princípios que [...] são mais positivos nas idades menores” e porque as crianças maiores, “mais adiantadas e mais bem orientadas”, quando deixam a idade infantil passam a “imitar a realidade, fugindo à expressão espontânea” (ABRE-SE..., 1961).

O júri, composto por críticos de arte do Rio de Janeiro e São Paulo, Diretores de galerias de arte, artistas plásticos, escritores e jurados da VI Bienal de São Paulo, apresentava sua preocupação com certos “erros considerados graves” vistos em trabalhos que

fizeram parte da mostra. Este “concurso infantil”, tratado como um “alerta à necessidade de desenvolvimento de uma consciência mais profunda da utilidade do ensino artístico em bases pedagógicas mais adiantadas”, tinha como objetivo não premiar trabalhos, mas sim “analisar aquilo que, por seu mau gosto estético teria sido talvez mais da responsabilidade adulta do que propriamente infantil” (ABRE-SE..., 1961). O júri passa a citar procedimentos condenáveis, aconselhando a que:

[...] os orientadores evitem a colocação nas margens do papel das cercaduras que procuram imitar, mais do que moldura, a convenção e o preconceito de obra de arte que isso implica. São elas ainda uma limitação perigosa para o ato de criação infantil, o qual só pode manifestar-se livremente tendo a folha de papel inteiramente à sua disposição. A propósito, verificou-se num dos desenhos premiados o gesto espontâneo da criança, não hesitando em ultrapassar o traço vermelho, provavelmente imposto pela educadora, antes mesmo de ter sido executado o desenho. Esse ato de liberdade do desenhista despertou a atenção do júri (ABRE-SE..., 1961).

As declarações do júri parecem contrastar com um concurso que busca premiar os “melhores trabalhos” de acordo com uma visão acerca da arte infantil e principalmente uma manifestação infantil “livre”. Os comentários tentam isentar as crianças de qualquer responsabilidade quanto a algum “mau gosto estético” que possa estar presente nos desenhos apresentados, considerando-os de responsabilidade dos adultos orientadores – dos educadores, enfim. O júri, que parece de alguma forma constrangido, procura amenizar o critério de classificação e premiação recomendando que:

[...] para os próximos salões, as crianças ignorem estar desenhando ou pintando para uma competição, pois com isso se evitariam prejuízos psicológicos, morais e pedagógicos. Outro fator recomendável seria em relação aos efeitos do concurso sobre a criança: o de orientá-la psicologicamente a não supervalorizar seu prêmio, nem em relação a si mesma, nem em sua convivência com os discípulos (ABRE-SE..., 1961).

A receptividade e a popularidade deste tipo de mostra parecem ter sido bastante grandes, pois quatro meses depois do *Salão Paulista*, realizado de 23 a 31 de outubro de 1961, teve lugar o *1º Salão Carioca de Arte Infantil*, patrocinado pelo *Jornal do Brasil*, “sob os auspícios” da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara (GUANABARA, 1961).

Porém, já em janeiro de 1962, a *Folha de São Paulo* anunciou a promoção de um novo salão agora em âmbito nacional, o *I Salão Nacional de Arte Infantil*. O evento teve repercussão nacional, apoiado por

jornais nos diferentes Estados, a exemplo do *O Estado do Paraná*. Os trabalhos da área de artes plásticas destinados ao concurso deveriam ser realizados no período escolar, em horário de aula. O tema deveria ser livre, de inspiração própria do aluno, sem qualquer orientação do professor, excluindo-se temas políticos e administrativos, brasões gráficos, mapas e caricaturas alusivas a personagens ou fatos históricos. Os trabalhos deveriam ter dimensões de 30 cm x 40 cm, e no desenho a execução deveria ser feita a lápis ou pena, e na pintura, com pincel e tintas. Na modelagem, os trabalhos deveriam ser feitos em cerâmica, pedra ou madeira. O regulamento previa ainda julgamento de acordo com as seguintes categorias: de quatro a seis anos, de sete a oito anos e de nove a 12 anos de idade (O SALÃO..., 1962).

No caso da fase paranaense, a cerimônia de entrega de prêmios – medalhas de ouro, prata e bronze além de diplomas honoríficos – ocorreu na Biblioteca Pública do Paraná. Na ocasião, foi lido um trecho escrito por Augusto Rodrigues:

Cada criança traz em si mesma seu mundo de arte e criação. Em crianças somos todos artistas espontâneos, mas depois, comprimidos pelas regras e disciplinas inventadas pelos que perderam sua criança, é que vamos vivendo, comerciantes e banqueiros, capitães da indústria e carpinteiros, chatos, gente grande, enfim. Essa compressão é que nos faz perder a coragem de gostar de uma cor vã, de sentir um risco e uma forma, que aparentemente não querem dizer nada. A Escolinha de Arte tenta dar às crianças, permanentemente, a coragem desse amor (ENTREGUES..., 1962).

A referência à espontaneidade da criança e aos limites que impedem o desenvolvimento da sensibilidade soa contraditório num evento que estabelece tantas regras e que submete os trabalhos das crianças a um júri e os premia, classificando-os segundo critérios estéticos. Esta contradição demonstra que a ideia da arte infantil como uma manifestação livre e acima de comparações com a arte erudita convivia com práticas de exposições que premiavam e classificavam por certa ordem de excelência. Talvez demonstrasse que a agora popular *arte infantil* estaria sujeita a interpretações produzidas não só pelos educadores, mas por outros agentes guiados por diversos interesses: jornais, empresas e os próprios pais esperançosos em assistir ao reconhecimento de seus filhos como “pintores mirins”.

Nem sempre, porém, havia concordância completa entre a organização desses eventos e as instituições convidadas a participar, sobre o tipo de trabalho a ser enviado dentro do grande arcabouço

da *livre expressão*, ou da *expressão espontânea*. Em 1959, Guido Viaro, Diretor do Centro Juvenil de Artes Plásticas⁸, criticava publicamente a orientação do Departamento de Ensino Extra-curricular da Guanabara, que solicitara à Secretaria de Educação e Cultura do Paraná o envio de trabalhos das crianças de escolas primárias paranaenses para a participação em uma exposição de pintura *espontânea*, recomendando que os temas fossem de preferência regionalistas. Viaro argumentava ser a proposta contraditória, visto que a produção infantil não reconhece barreiras regionalistas (VIARO, 1959). Não obstante, o Paraná, por meio do Centro Juvenil de Artes Plásticas e dos Grupos Escolares, participou da referida exposição, tendo trabalhos selecionados para a participação numa mostra internacional, na qual o Brasil ficou classificado em primeiro lugar.

Outros Estados do País também empreenderam iniciativas semelhantes em nível regional, as quais envolveram intercâmbio com outros Estados ou países. O Centro Juvenil de Artes Plásticas enviou 50 trabalhos de seus alunos para serem expostos em Chicago no ano de 1955, realizando também, no mesmo período, intercâmbio com cidades como Belo Horizonte, Fortaleza, Recife e Porto Alegre (CENTRO JUVENIL DE ARTES PLÁSTICAS, 1956-1974, p. 3). Em 1958, o Museu de Arte do Rio Grande do Sul, em iniciativa semelhante, recebeu uma exposição de arte infantil alemã (MARGS, 2009).

A *Exposição de Desenho e Pintura de Crianças Holandesas*, realizada em Curitiba em 1959, foi patrocinada pelo Ministério da Educação e Cultura com a colaboração da Embaixada da Holanda. Considerando que a presença da arte na escola é fator de enriquecimento do indivíduo, o texto de apresentação da mostra ressalta a importância da “formação estética da criança” e do “ato criador no desenvolvimento do ser humano”. Em seguida, lembra que o ato de criar é mais importante do que a obra realizada, pois será aquele que trará maiores benefícios ao desenvolvimento da criança. Uma vez que a necessidade de expressão “é inerente a todo indivíduo”, o que pode ser visto na exposição é a “expressão na sua forma pura, vinda à superfície através dos estímulos e dos métodos nos quais está sempre presente o respeito pela personalidade infantil” (PARANÁ, 1959). A criança, imersa numa “atmosfera de liberdade”, tem a possibilidade de vencer “normalmente” os sucessivos estágios de seu

⁸Instituição paranaense criada em 1953, a partir de uma grande exposição de trabalhos infantis, comemorativa dos cem anos de emancipação política do Paraná.

desenvolvimento, o que libera o professor da “tensão” característica do ensino acadêmico de arte:

Mas, se por um lado o professor liberta-se das normas coercitivas, resta-lhe uma tarefa mais sutil e complexa — é levado ao esforço de observar mais profundamente a criança e de habilitar-se para descobrir e desenvolver, plenamente, a capacidade inata de cada um dos seus discípulos. Evidentemente, este tipo de educação não visa os supostos “bem dotados” nem pretende formar artistas, mas, busca sobretudo “ensinar os valores e as disciplinas essenciais ao pleno desenvolvimento intelectual, afetivo e social do indivíduo, no seio da comunidade” (PARANÁ, 1959).

Segundo o texto, a exposição contribui para a renovação dos métodos de educação por meio da arte, lembrando que é preciso aumentar as possibilidades de experiências e colocar à disposição dos jovens “novas técnicas” que atendam aos “seus interesses”.

O autor do texto afirma que o que se apresenta é a “expressão em forma pura” e que será preciso um novo professor, especialmente habilitado para lidar com esta delicada expressão de forma a não prejudicá-la. A criança produz um desenho, ou uma pintura, que é resultante de uma habilidade inata, resultado de sua própria condição de criança, muito embora existam os “bem dotados” que prescindem de qualquer ajuda ou deste tipo de educador que é preciso especializar, não para formar artistas, mas para estruturar aquelas crianças afetiva e socialmente. Há, aparentemente, uma contradição quando se considera que os “bem dotados” não necessitam desta educação, pois, já que não se pretende formar artistas, mesmo eles poderiam necessitar destes valores que se pretende ensinar. Por outro lado, se não há necessidade do ensino acadêmico, há a necessidade de novas técnicas, o que justificaria a habilitação de um novo especialista.

As preocupações com relação à formação da personalidade da criança e do papel da arte como auxiliar da educação, não eram a única motivação para as exposições de arte infantil naquele período. As exposições de origem norte-americana e europeia, a exemplo daquela organizada por Herbert Read, assumiram o papel de conciliação e aproximação entre crianças de diversas culturas estimuladas pelo clima pós-Segunda Guerra Mundial marcado pela chamada “guerra fria” e a ameaça atômica. Muitas vezes apoiadas pela Unesco que defendia para a arte um papel de formadora de um “homem integral” (LES ARTS..., 1969) — aquele que juntamente com o conhecimento desenvolveria a sensibilidade e emoção — estas exposições que rodavam o mundo reunindo desenhos e pinturas de

crianças de origens diversas propagavam o estímulo ao entendimento e a tolerância às diferenças como uma forma de garantir a reconstrução de um mundo pacífico.

Uma destas mostras, com o título *Arte para a Amizade Mundial*, chegou a Curitiba em 1961, promovida pela organização internacional *Art for World Friendship* com sede na Pensilvânia, EUA. Nascida em 1947 na cidade de Filadélfia, durante a primeira Conferência Nacional dos Estados Unidos para a preparação de um trabalho junto à Unesco “que beneficiasse a coletividade humana”, essa organização tinha “por objetivo estabelecer contactos pessoais, através da pintura e do desenho, entre crianças de cultura, crença, ideologia e países diferentes”. A partir de uma proposição de promover o intercâmbio entre artistas plásticos de todo o mundo, a senhora Maude Muller, representante da Liga Internacional pela Paz, sugeriu que este intercâmbio internacional deveria principiar “com o desenho de crianças, sobre crianças e entre crianças, pois que através de sua arte e sem a barreira da língua elas poderiam saber das vidas e dos interesses uma das outras; de criar entre si um elo de compreensão e amizade até atingirem a adolescência e a idade adulta” (CLUBE SOROPTIMISTA DE CURITIBA, 1961). Os desenhos infantis eram considerados meios diretos de comunicação, por não necessitarem da interpretação de adultos, constituindo-se em “mensagens coloridas de amizade e boa vontade que caminham, firmes e ousadas, de país a país, de comunidade a comunidade, de escola a escola, de criança a criança”. (UNIVERSIDADE DO PARANÁ, 1962).

Juntamente com um grupo de senhoras motivadas pelo fim da Segunda Guerra Mundial, que deixou um saldo de “milhões de seres humanos destruídos, dezenas de cidades riscadas da superfície da Terra, centenas de fracassadas reuniões em favor da paz” (CLUBE SOROPTIMISTA DE CURITIBA, 1961), começou a coletar desenhos infantis por intermédio dos professores das escolas de sua cidade. A ideia logo se expandiu por outros Estados americanos, consolidando o intercâmbio doméstico e, por fim, “as denodadas pioneiras iniciaram seu apostolado pela troca de desenhos infanto-juvenis com os diversos países onde encontrassem alguém que se interessasse pelo ideal, que as abrasava, em favor da concórdia humana” (CLUBE SOROPTIMISTA DE CURITIBA, 1961). Em 1962, havia cerca de 60 países interessados em participar deste projeto. Os desenhos eram primeiramente selecionados por idade do autor e procedência geográfica, sendo,

depois de expostos, redistribuídos para crianças de outras partes do mundo. Cada criança que enviasse uma composição própria receberia, desde que solicitasse, um desenho feito por outra criança de sua própria idade, oriunda de outro país.

Os desenhos deveriam ser *espontâneos*, versando sobre qualquer temática, com exceção dos assuntos de guerra, terminantemente proibidos. Mesmo considerando o fato de que a censura aos testemunhos infantis sobre as atrocidades cometidas pelo homem tinha como objetivo proporcionar ao espectador uma mensagem de paz e otimismo, essa restrição colocava em cheque a tão aclamada liberdade de expressão infantil, limitando sua espontaneidade à exploração de temas *positivos*. Calava-se, assim, um tipo de manifestação que poderia ter o poder da denúncia, por medo de que tal constatação pudesse contribuir para a geração de mais violência.

Declarando-se reconhecida pela Unesco, a instituição informava que seus objetivos influenciavam os métodos educacionais de 45 países, entre eles Itália, Holanda, Dinamarca, Irlanda, Israel e Índia. Esta primeira exposição realizou-se em junho de 1961 e apresentou, além dos desenhos das crianças de Curitiba, outros oriundos da *Arte para Amizade Mundial* da Pensilvânia e de sete outros países, num total de 125 trabalhos (CLUBE SOROPTIMISTA DE CURITIBA, 1961). A imprensa curitibana, ressaltando o grande interesse despertado pela mostra, chamou a atenção para a semelhança entre os desenhos das crianças brasileiras com aqueles feitos por crianças de países distantes, constatando o “desenvolvimento artístico atingido pelas nossas ‘Escolinhas de Arte’ em comparação com as de outras nações” (ABRE-SE..., 1961). O Jornal publicou fotografias de um trabalho feito por uma criança tailandesa e outro de uma criança da Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná. Os desenhos reproduzidos em nada lembram garatuja infantil. A criança ou adolescente tailandês reproduziu uma imagem religiosa oriental com um trabalho bastante desenvolvido de luz e sombra, podendo ser tanto o resultado de cópia a partir de fotografia quanto de observação direta. Por sua vez, a criança brasileira apresentou uma cabeça de palhaço com expressão triste que, apesar de não demonstrar uma técnica tão desenvolvida como a do trabalho tailandês, demonstra o conhecimento de esquemas de representação adquiridos pela observação, muito provavelmente, do trabalho executado por outros artistas. A exposição soroptimista certamente não se preocupou com a presença de desenhos que demonstrassem o estudo tradicional do desenho e mesmo a cópia em alguns casos, uma vez que a

mostra tinha como finalidade primeira promover o intercâmbio que, acreditava-se, contribuiria para a paz entre os povos.

Um ano depois, realizava-se a segunda exposição *Arte para a Amizade Mundial* em Curitiba⁹, agora apresentando “cerca de mil desenhos de 42 países, oito estados brasileiros, doze Escolinhas de Arte, um Centro Juvenil, muitos Grupos Escolares da capital e diversas contribuições avulsas” (ABRE-SE..., 1961). Anunciando o evento e refletindo sobre os seus propósitos, a imprensa curitibana afirmava:

Por certo, não se encontrará na futura exposição a arte figurativa ou acadêmica, mas apenas a mensagem de uma arte espontânea, viva, social, terna e humana de crianças, para crianças e entre crianças, sem distinção de cor, raça, ideologia política ou religiosa. Almeja-se, tão só, que os pequeninos autores se reconheçam como irmãos e como amigos, e que a sua arte represente a mais vibrante tentativa para um diálogo de paz e de concórdia com todos os povos da terra (ARTE..., 1962).

O Clube Soroptimista de Curitiba apresentava-se, no catálogo da segunda exposição, como “forças vivas, centros de movimentos exteriores de respeito à vida humana, de consideração ao valor de seu semelhante, de ternura pelas crianças e pessoas necessitadas, de beatitude e respeito aos apóstolos que pregam a boa vontade e a paz entre os povos”. Um pequeno histórico relatava que a doutrina soroptimista havia nascido em 1921, tinha âmbito internacional e agrupava mulheres que desempenhavam “atividades profissionais executivas” ocupadas em tarefas por “amor ao servir” e para provar “o ouro da abnegação, do altruísmo, da tolerância” (IMPRESA DA UNIVERSIDADE DO PARANÁ, 1962).

O catálogo da Segunda Exposição de Arte para a Amizade Mundial (UNIVERSIDADE DO PARANÁ, 1962) já demonstrava envolvimento muito maior das instituições paranaenses e de outras de fora do Estado, acusando a participação de crianças oriundas da Escolinha de Arte do Brasil e de escolinhas de arte brasileiras dos Estados de Pernambuco, Espírito Santo, Santa Catarina, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Paraná. Além disso, participaram crianças da América Central e do Sul, África, Ásia, Oceania, América do Norte e vários países da Europa. Dos países do bloco socialista, nota-se apenas a presença de representantes da Tchecoslováquia e da Polônia. O catálogo da exposição registrou as técnicas utilizadas na elaboração dos trabalhos, bastante diversificadas. Além das tradicionais

⁹A experiência se repetiu em 1963, com 3ª Exposição de Arte para Amizade Mundial (CLUBE SOROPTIMISTA DE CURITIBA, 1963).

têmpera, carvão, lápis de cera e bico de pena, foram apresentadas pinturas *a dedo*, colagens com papel reaproveitado de revistas e jornais, impressões feitas com carimbos de rolha e mosaicos. Composições realizadas com materiais experimentais como gravetos e barbantes também se encontravam presentes. A exposição não tinha caráter competitivo e, por isso, não distribuiria medalhas ou prêmios. O catálogo apresentava uma página de “conclusão”, em que a Presidente da Comissão Brasileira de Arte Para a Amizade Mundial declarava que o único objetivo da organização era o “fortalecimento da generosidade infanto-juvenil” e que por meio da arte das crianças seria possível “suprir as necessidades básicas do homem, pois que ela reflete a alma e o sentimento dos cidadãos do porvir”. Anunciando que os trabalhos da exposição seriam enviados a outros países, a Presidente acreditava que assim seria possível promover a compreensão e a tolerância uma vez que:

Com a arte desabrochada da alma menina do Brasil, unida ao coração de crianças dos confins da terra, quem sabe, poderá se construir, ou modificar, para o futuro, um mundo melhor. Elevemos nosso pensamento a Deus e tenhamos fé, por isso, na idéia de que a troca de desenhos há de se transformar num convívio ameno, efetivo e perene (UNIVERSIDADE DO PARANÁ, 1962).

As declarações do *Arte para Amizade Mundial* enfatizavam que os trabalhos exibidos não demonstravam conhecimentos acadêmicos, mas sim uma arte:

[...] espontânea, viva, social, terna e humana, de crianças, para crianças e entre crianças, sem distinção de cor, raça, ideologia política ou religiosa. Almeja-se, tão só, que os pequeninos autores se reconheçam como irmãos e como amigos, e que sua arte represente a mais vibrante tentativa para um diálogo de paz e de concórdia com todos os povos da terra. [...] crianças e jovens como o passo fundamental para modificar, ou quiçá, reconstruir o mundo (UNIVERSIDADE DO PARANÁ, 1962).

As exposições de arte infantil continuaram a ser organizadas ao longo da década de 1960, sempre tendo como tônica principal o espontaneísmo e a expressividade de seus participantes. Em 1966 foi realizado o Salão de Arte Infantil no Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará. No folder que acompanhava o evento, Jean-Pierre Chabloz (2009) afirmava serem as 64 obras expostas, de autoria de alunos e alunas de escolas públicas e particulares, “inteiramente livres e espontâneas”. Citando como exemplo a exposição de arte das crianças britânicas, ocorrida em 1941 no Rio de Janeiro, o autor ressalta em seu texto a importância da expressão infantil por

meio do desenho, apontando na produção infantil semelhanças com pintores modernos como Van Gogh, Matisse, Pierre Bonnard, Vlaminck e Gauguin. Para Chabloz (2009), esse tipo de experiência só era possível se as crianças fossem libertadas da “prisão infantil-escolar” que era o ambiente tradicional de ensino.

Conclusão

A retórica dos educadores e pacifistas após a Segunda Grande Guerra reflete o receio de uma hecatombe nuclear e constrói uma representação da criança como a única esperança de um futuro sem guerras. Este critério, que pretendia a manifestação artística infantil livre como estratégia para a formação de um novo homem, identifica o conhecimento artístico tradicional como representante de um mundo que teria fracassado em todos os sentidos. O desenho da criança, de fácil transporte, passa a ser visto como instrumento importante de entendimento mútuo, e de comunicação não-verbal entre os diversos países.

Mais tarde, afastado o receio da guerra iminente, parece ter permanecido o desejo de que, por meio da arte, a criança exercitasse a criatividade e viesse a se tornar um adulto capaz de relacionar-se com o mundo de forma mais criativa. Os discursos tomam diferentes formas e seu objetivo progressivamente não mais se baseia na necessidade de entendimento mútuo, mas na estimulação da criatividade como uma preparação para a vida numa sociedade cada vez mais tecnológica e supostamente desumanizada. A escola, criticada e “culpada” por sufocar a alma da criança, deveria reformular seus métodos e práticas, a fim de estimular a criatividade do aluno.

A partir da década de 1950, as iniciativas de promoção da arte infantil por meio de exposições tornam-se frequentes em diversos Estados brasileiros, assumindo, algumas vezes, caráter competitivo e de premiação que contrastava bastante com as intenções pacifistas e libertárias promovidas pelos ideais da Unesco. Verifica-se que as exposições de arte infantil, neste período, ganham atração irresistível aos pais e professores e aos meios de comunicação, consolidando a criança como um indivíduo criador autônomo que, além de não precisar de nenhuma orientação dos adultos, parece produzir imagens dignas da admiração da arte erudita, ou a “arte dos adultos”.

É possível identificar que surge um novo critério de análise e seleção destes trabalhos sob o ponto de vista das artes plásticas ou da manifestação individual da criança. Porém, a edição do *I Salão de Arte Infantil da Folha de São Paulo* apresentava objetivos bastante diferentes daqueles que orientaram a primeira

exposição do Clube Soroptimista que ocorreu no mesmo ano em Curitiba. A exposição curitibana fez questão de deixar claro que não tinha a intenção de premiar ou mesmo classificar os trabalhos das crianças, priorizando como objetivo a integração entre crianças de diferentes nacionalidades de acordo com os critérios da organização *Art for World Friendship*. Já o júri do *I Salão de Arte Infantil*, como divulgado pelo jornal paulista, procurou demonstrar a “utilidade” do ensino artístico e a necessidade da revisão pedagógica em “bases mais adiantadas” (ENTREGUES..., 1962). Não há, no artigo, referências a questões humanitárias como aquelas das soroptimistas, mas fica claro que antigos procedimentos não têm mais lugar dentro das novas bases consideradas pelo júri. Os objetivos destas duas iniciativas demonstram que diversas orientações baseavam os profissionais e instituições que promoviam a arte infantil em princípios da década de 1960.

A produção destes desenhos revela contradições, uma vez que, apesar da apreçoada não interferência de adultos, esperava-se que não apresentassem nenhum vestígio do que se considerava como conhecimentos básicos da linguagem visual ou técnicas associadas ao ensino tradicional das artes plásticas, no privilégio por uma estética aproximada da figuração de caráter expressionista. Por outro lado, era preferível que a criança falasse de seu cotidiano, de sua cidade, de sua vila, enfim. Estes pontos contradizem, aparentemente, a retórica da liberdade de expressão, bem como a própria presença do professor, pois, se a criança deve criar livremente, restaria a este “novo” especialista o mero papel de observador?

As crianças que participavam destes salões pertenciam a escolas primárias ou a instituições de ensino da arte particulares ou não. Eram, por isso mesmo, acompanhadas por professores quando realizavam seus trabalhos artísticos, nem sempre tendo possibilidade de colocar em prática a liberdade de expressão tão cara aos defensores do exercício da capacidade criadora.

Referências

ABRE-SE hoje na Galeria de Arte da “Folha” o I salão de arte infantil. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 21 jun. 1961. (Acervo do Museu de Arte Contemporânea do Paraná).

ALBIZÚ, F. Exposição de desenhos de escolares da Grã-Bretanha: um conjunto de duzentos quadros de grande valor educativo. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 16 ago. 1942.

ARTE para amizade mundial. **O Estado do Paraná**, Curitiba, 1 maio, 1962.

BARBOSA, A. M. **Recorte e colagem**: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1989.

BONNE Chance!. **O Dia**, Curitiba, 1935.

BRITO, R. **Neoconcretismo**: vértice e ruptura do projeto construtivo brasileiro. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.

CANONGIA, L. **O legado dos anos 60 e 70**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CENTRO JUVENIL DE ARTES PLÁSTICAS. **Livro de Atas**. Curitiba, 1956-1974.

CHABLOZ, J.-P. Salão de arte infantil. MAUC. **Exposições**. Disponível em: <www.mauc.ufc.br>. Acesso em: 15 jul. 2009.

CLUBE SOROPTIMISTA DE CURITIBA. **Ofício n. 674**. Solicitação ao diretor do Departamento de Cultura do Estado. Curitiba, 1961. (Acervo do Museu de Arte Contemporânea do Paraná).

CLUBE SOROPTIMISTA DE CURITIBA. Comissão Brasileira de Arte para Amizade Mundial. **Arte para Amizade Mundial**. 3ª. Exposição Comemorativa ao 6º Congresso Nacional dos Municípios. Curitiba, 1963. (Catálogo de exposição).

COUSINET, R. **A educação nova**. Lisboa: Moraes Editores, 1976.

DROSTE, M. **Bauhaus**: 1919-1933. Berlin: Taschen, 1990.

ENTREGUES os prêmios aos paranaenses laureados no Salão Nacional de Arte Infantil. **O Estado do Paraná**, Curitiba, 17 out. 1962.

EXPOSIÇÃO de Desenho Infantil e Juvenil. A inauguração. – Solenidade de abertura. Outras notas. **O Dia**, Curitiba, 12 dez. 1943.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

GOODING, M. **Arte abstrata**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.

GUANABARA. Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara. **Jornal do Brasil**. **I Salão carioca de arte infantil**. Rio de Janeiro, 1961.

HUXLEY, J. Uma filosofia para a Unesco. **O Correio da Unesco**, ano 4, n. 5, p. 14-33, 1976.

HUXLEY, J. Aplicação das ciências e das artes. **O Correio da Unesco**, ano 13, n. 12, p. 28, 1985.

IMPrensa DA UNIVERSIDADE DO PARANÁ. **Arte para amizade mundial**. Curitiba, 1962. (Catálogo de exposição).

INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília, 1980.

JEWISH WOMAN MAGAZINE. **The Art of Hope**. Disponível em: <<http://www.jwomag.org/articles/13Winter04/p10.asp>>. Acesso em: 17 set. 2006.

KEY, E. **El siglo de los niños**. Tradução de Miguel Domenge Mir. Buenos Aires: Albatros, 1945.

- KUHLMANN JUNIOR, M. **As grandes festas didáticas**: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922). Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.
- LANGE, S. A testimony to photography: reflections on the life and work of August Sander. In: LANGE, S. (Ed.). **August Sander**: 1876-1964. Koln: Taschen, 1999.
- LES ARTS ET LA VIE: place et rôle des arts dans La société. Paris: Unesco, 1969.
- LOWENFELD, V. **El niño y su arte**. Buenos Aires: Kapelusz, 1958.
- MACLEISH, A. Podemos educar para a paz? **Correio da Unesco**, ano 13, n. 12, p. 27, 1985.
- MARGS. **Documentação e pesquisa em arte**. Disponível em: <www.margs.rs.gov.br/ndpa_memo_lista5060.php>. Acesso em: 14 jul. 2009.
- MOHOLY-NAGY, L. Education and the Bauhaus. Focus, 1938, n. 2. In: PASSUTH, K. (Ed.). **Moholy-Nagy**. London: Thames and Hudson, 1987.
- MONTESSORI, M. **A pedagogia científica**. São Paulo: Flamboyant, 1965.
- MUSEU JUDAICO DO RIO DE JANEIRO. **Os desenhos de crianças de Terezin**. Rio de Janeiro, 2004. (Catálogo de exposição).
- O SALÃO de Arte Infantil no Paraná. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 16 jan. 1962.
- PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. **Exposição de desenho e pintura de crianças holandesas**. Curitiba, 1959. (Catálogo de exposição).
- PILOTTO, E. **Apontamentos para uma pedagogia fundamental**. Curitiba: Imprimax, 1982. v. III.
- PRIMEIRA Exposição Cultural do Paraná. **O Dia**, Curitiba, 24 dez. 1935.
- READ, H. Catálogo da Exposição de Desenhos Escolares da Grã-Bretanha. In: INEP. **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília, 1980. (Coordenação de Augusto Rodrigues).
- READ, H. **A educação pela arte**. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- RODRIGUES, A. Depoimento. In: INEP. **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília, 1980. (Coordenação de Augusto Rodrigues).
- SCHARF, A. Construtivismo. In: STANGOS, N. (Ed.). **Conceitos de arte moderna**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.
- SILVEIRA, J. A exposição das crianças inglesas. Reportagem para a revista Diretrizes, 1941. In: INEP. **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília, 1980. p. 25-27. (Coordenação de Augusto Rodrigues).
- SOUCHÈRE, D. **Picasso**: Antibes. London: Methuen, 1962.
- SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910). São Paulo: Unesp, 1998.
- III EXPOSIÇÃO Nacional de Arte Infantil. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 15 out. 1953. (Artes Plásticas).
- THISTLEWOOD, D. A história da idéia de utilidade social na educação da arte e do design na Inglaterra. In: BARBOSA, A. M. **História da Arte-Educação**. A experiência de Brasília. I Simpósio Internacional de História da Arte-Educação - ECA - USP. São Paulo: Max Limonad, 1986.
- THISTLEWOOD, D. **Herbert Read (1893-1968)**. Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/thinkerspdf/read.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2006.
- TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. Tradução de E. F. Edel. Petrópolis: Vozes, 1994.
- UNIVERSIDADE DO PARANÁ. **2ª Exposição de Arte Infante-juvenil**: arte para a amizade mundial. Curitiba: Biblioteca Pública do Paraná, 1962. (Catálogo de exposição).
- UNESCO 1945: nascimento de um ideal. **O Correio da Unesco**, Rio de Janeiro, Ano 13, n. 12, dez. 1985.
- VIARO, G. A propósito de exposições. **O Estado do Paraná**, Curitiba, 23 mai. 1959.
- WICK, R. **Pedagogia da Bauhaus**. Tradução de João Azenha Junior. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- ZIEGFELD, E. **Art, more than a pastime**. Arquivo do Museu de Arte Contemporânea do Paraná, volume Arte Infantil. Curitiba: Departamento de Cultura, 1961-1963.

Received on March 24, 2010.

Accepted on July 28, 2010.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.