

Apreciação do artesanato e educação infantil

Raywen Ford

Resumo: O artigo explora a noção de valor através do objeto artesanal e do ato de presentear. Valor é definido pelos economistas como a quantia de dinheiro que alguém paga por algum objeto ou serviço, mas um objeto feito artesanalmente, para ser presenteado a alguém, adquire um valor que ninguém pode pagar. Tradicionalmente os presentes eram pessoais, feitos à mão, mas na sociedade contemporânea o fazer artesanal foi esquecido e o ato de presentear tornou-se comercial e impessoal. Relações afetivas, por outro lado, são criadas e sedimentadas no ato de dar e receber. Portanto, devemos questionar se o desequilíbrio destas relações não é provocado, em parte, pelo fato de que dar e receber presentes se tornaram atos despersonalizados. Para as crianças que crescem numa sociedade consumista, é possível aprender a avaliar objetos que não têm uma etiqueta com preço e compreender a relevância do criar e fazer para outros?

Palavras-chave: apreciação do artesanato, fazer artesanal, desenvolvimento espiritual.

Abstract: This paper explores the notion of worth through the craft object and the act of giving. Worth is defined by economists as the amount of money someone would pay for an item or service, but through acts of hand crafting and giving, objects achieve a value way beyond that which anyone else might pay. Traditionally gifts were hand crafted and personal, but in contemporary society making skills have largely been lost and gift giving has become commercialised and impersonal. Relationships are, in one sense, characterised and cemented through the act of giving and receiving both physical objects and time, and questions need to be raised regarding the destabilisation of relationships due to the depersonalisation of gift-giving. How easy is it for young people growing up in a fast-moving, consumer society to learn to value objects that have no price tag to spare the time and see the relevance of making and creating for others?

Keywords: craft appreciation, crafts in young children education, spiritual development

Apreciação do artesanato e educação infantil¹

Introdução

Acho que seria sensato iniciar falando algo sobre mim, para localizar minha pesquisa num contexto e numa história. Não somente porque isto ajudará a explicar minha história profissional, mas também porque é relevante para compreender as afirmações que aqui farei.

Há três coisas que preciso mencionar.

Primeiro, que tive uma formação para ensinar arte² e artesanato³ a alunos com idade entre 09 e 13 anos. Também ensinei arte e cerâmica na escola secundária para alunos de 12 a 18 anos, por alguns anos, e, posteriormente, trabalhei como professora conselheira de arte⁴ no sistema educativo de Londres. O cargo de conselheira possibilitou-me trabalhar nas salas de aula do primário, junto aos professores, ajudando-os a melhorar suas habilidades artísticas e a desenvolver sua prática na sala de aula. Eu estava ciente, então, da posição privilegiada em que me encontrava, pois tive a oportunidade de trabalhar com centenas de professores no contexto da sala de aula. Senti que poderia provocar mudanças e melhorar a experiência artística de muitas crianças. Sete anos atrás deixei o serviço de aconselhamento e assumi a coordenação dos cursos de Arte-educação no Instituto Roehampton de Londres. Nesta função fui responsável pelo conteúdo artístico de todos os programas dos professores do instituto, nos cursos de graduação e pós-graduação, e também nos cursos para professores em exercício na educação primária e secundária. Atualmente sou diretora do Fröebel College, que constitui uma das quatro faculdades do Instituto Roehampton, da Universidade de Surrey, na Inglaterra.

O que desejo reforçar é que, ao longo de minha atividade profissional, tenho trabalhado com alunos e professores com capacidades diferenciadas. Com base em minha experiência posso afirmar que, atualmente, a apreciação do artesanato vem recebendo pouca atenção nas escolas da Inglaterra.

O segundo aspecto do meu histórico profissional, que sinto ser relevante expor, é o fato de que tenho grande interesse no desenvolvimento espiritual, moral, social e cultural dos jovens, particularmente o desenvolvimento espiritual. Minha interpretação sobre o significado do termo espiritual está relacionada às questões fundamentais da condição humana. Durante alguns anos fui coordenadora de Educação Religiosa na escola secundária, e tenho que admitir que muitos ensinamentos sobre arte são desenvolvidos nas lições de religião. No meu entendimento, e também nos termos do currículo escolar, estas duas áreas de experiência humana estão intrinsecamente ligadas. Penso ser de suma importância compreendermos, nas escolas, como as crianças desenvolvem o sentimento de desvelo.

1 Trabalho apresentado no II Seminário sobre Ensino de Arte, promovido pelo LABORARTE – Laboratório de Estudos sobre Ensino de Arte, da Faculdade de Educação/UNICAMP, realizado em Campinas, de 14 a 16 de outubro de 1998. O texto foi traduzido por Julina Banno e revisado por Célia Maria de Castro Almeida.

2 Nas escolas da Inglaterra o termo arte é empregado para indicar o campo das artes visuais. (Nota da revisora do texto em inglês).

3 Neste artigo a autora usa o termo artesanato tanto para se referir aos trabalhos manuais feitos pelas crianças, na escola, como para indicar a produção de artesãos (Nota da revisora do texto em inglês).

4 Função que se aproxima da exercida pelo coordenador de uma área, no sistema educacional brasileiro (Nota da revisora do texto em inglês).

Em 1995 o Conselho de Avaliação das Escolas sugeriu que a educação espiritual relacionasse noções de admiração e deslumbramento, sistemas de crenças, conhecimento de si mesmo e de sentimentos envolvidos na busca de significado e propósito para a vida. Considero extremamente importante a preocupação da escola com os valores humanos. Se acreditamos que o que as crianças aprendem na escola faz diferença em suas vidas – e se somos professores assim devemos pensar – então precisamos nos responsabilizar por algo mais além da preocupação em habilitar os alunos ao saber; temos a responsabilidade de conscientizá-los de modo a se importarem e se comprometerem com o mundo.

O terceiro aspecto a mencionar é que meu pai foi um mestre artesão, um marceneiro especializado em fazer móveis. Ao longo do meu desenvolvimento, havia alguém, na minha casa, produzindo coisas belas. Tanto para ter uma renda, como pelo prazer de fazer. Fazia, porque queria cercar sua família com coisas belas e bem construídas; fazia, porque estava apaixonado pela madeira.

Meu pai era muito talentoso e um grande conhecedor de seu ofício. A casa em que cresci era repleta de peças produzidas por ele. Mas as peças que ele construía não eram somente para se pendurar ou guardar coisas. As peças sobreviveram a ele, e permanentemente elas me fazem lembrar meu pai; posso dizer que ele vive através delas. Até recentemente pensava que minha atitude em relação a essas peças era puro sentimentalismo, mas hoje percebo que há lições a serem aprendidas neste meu sentimento em relação a elas. Por exemplo, que a arte-educação não é sempre pública e conceitual, mas também íntima e espiritual. Foi através de uma relação íntima e pessoal com objetos de artesanato que vim a apreciá-los.

Para mim, também é claro que minha criação foi fora do comum. A maioria das crianças não tem um pai mestre artesão, ainda que em muitos lares alguns de seus membros produzam peças artesanais. Meu interesse de pesquisa está em saber como as crianças aprendem a valorizar as coisas que fazem, o que influencia os seus pensamentos, e como as escolas podem oferecer um contraponto às crescentes pressões do materialismo.

Artefatos e materiais culturais adquirem significados próprios nos grupos humanos onde as crianças são socializadas (Miller, 1994). Artefatos são uma das principais produções da ação social. Desde cedo crianças reconhecem as rotinas do contexto onde vivem, e se orientam para e pelos espaços e objetos do seu mundo. Neste contexto, o processo de “se tornar” (Miller, 1994), de construir uma identidade cultural, crenças e um sistema de valores, é definido, de certa forma, pelos objetos presentes no contexto familiar, enriquecido, modificado e desenvolvido pelo currículo escolar.

Meu interesse de pesquisa é examinar como objetos podem influenciar o desenvolvimento de concepções de valor nas crianças. Como as crianças desenvolvem a noção de valor e o que reconhecem como sendo algo que realmente tem um valor? Considerando-se as mudanças no papel da mulher, a produção em massa e o retraimento do tempo na vida das pessoas, pode o currículo primário ajudar as crianças a avaliar objetos que não têm uma etiqueta com preço, mas que foram investidos de noções como amizade e parentesco, memória e intimidade?

Conforme Roll (1973), o valor de um objeto – termo mais utilizado pelos economistas que importância – pode ser definido como valor de utilidade (valor em uso), ou pelo seu poder de compra (valor de troca). No entanto, através de atos como produzir artesanalmente e presentear, objetos alcançam um valor de uma forma individual, que vai além da sua função definida ou do valor de troca. Os móveis do meu pai não estão a venda! Entender o valor de seus móveis requer incorporar à apreciação de suas qualidades artísticas um sentimento amoroso.

A economia tradicional tem retirado dos objetos o seu contexto cultural (Appaurai, 1986) e, ao assim fazê-lo, privou-os de significado cultural. Eles se divorciaram do contexto. Colecionadores, por exemplo, conseguem o mesmo efeito quando deslocam objetos – particularmente os objetos religiosos – para os museus. O mesmo ocorre quando, na apreciação de um objeto, não se leva em conta qualidades e aspectos que não podem ser vistos. Isto vem ocorrendo em propostas como “Aprendendo através dos objetos” e “Aprendendo através do olhar” (Rubens e Newland, 1989; Sedgewick, 1993), desenvolvidas na Inglaterra, que não levam em consideração todos os aspectos e qualidades que um objeto pode possuir, ou seja, o que não pode ser visto e não pode ser prontamente expresso num desenho ou fotografia (isto, sem levar em conta que mesmo o que é visível está aberto a numerosas interpretações). Ora, objetos não têm vida própria (Forty, 1995), eles são parte de um contexto social, refletindo as idéias e ideais da sociedade. Eles são feitos pelas pessoas por múltiplas razões e expressam os modos como as pessoas lidam com o seu mundo.

Arte na educação primária

A educação primária na Inglaterra mudou consideravelmente desde a implementação da Reforma Educacional, ocorrida em 1988. Um dos aspectos dessa mudança tem sido o estabelecimento de áreas curriculares “centrais” (Inglês, Matemática e Ciências), consideradas como sendo mais importantes na educação das crianças do que outras, como a arte.

Isto é certo, em parte. O currículo escolar é baseado na linguagem. As crianças são introduzidas aos códigos e convenções da linguagem de forma que possam extrair significados deles. Ocorre, no entanto, que a proximidade entre os mecanismos de entendimento e uso da linguagem verbal e iconográfica é maior do que se reconhece. Langer (1942) sugere que o significado encerrado na linguagem verbal revela-se no tempo, enquanto que os objetos são presentacionais, isto é, eles apresentam todos os aspectos sobre eles mesmos de uma só vez. Se no que toca à linguagem verbal esta afirmação é evidente, gostaria de contestá-la no que se refere ao entendimento dos objetos, porque eles também se tornam compreensíveis somente com o correr do tempo. É questionável a asserção de que, porque um objeto pode ser visto e tocado, ele pode ser entendido imediatamente, talvez intuitivamente, sem maiores investigações ou contato (este assunto será desenvolvido mais adiante). Objetos não se revelam imediatamente, eles precisam ser “lidos”. Guss (1989: 02), escreveu que, frente à tarefa de entender uma cultura não familiar, apesar de (ainda) não entender os mitos narrados, podia vê-los representados em objetos. Ele reconheceu, entretanto, que as complexidades das metáforas presentes nos materiais culturais requereriam um “longo e ativo aprendizado”.

Discutir a função e aparência visual de um objeto é tarefa relativamente fácil de se desenvolver na escola. Já analisar o que está escondido, implícito, investido num objeto, é mais difícil, em parte pelo fato de que não é imediatamente aparente, mas também pelo fato de que está propenso a controvérsias.

Como adultos, lemos e acessamos objetos o tempo todo. Considere um objeto qualquer. O que você vê? Como o que você vê é afetado por experiências anteriores? Provavelmente você lê este objeto de uma forma bastante diferente da minha. Descrições são objetivas; discutir a função de um objeto é assunto mais ambíguo; compreender o sentido de um objeto é muito mais difícil.

Para que as crianças possam aprender a “decodificar” objetos, apreciá-los e valorizá-los, é preciso dar-lhes oportunidades para construir conhecimento e desenvolverem ha-

bilidades interpretativas, o que, numa sociedade desenvolvida, é responsabilidade do sistema formal de educação. A Reforma Educacional de 1988 reconheceu essa responsabilidade da escola ao propor um currículo "vasto e balanceado", no qual a educação espiritual, moral, social e cultural é um direito de cada criança, devendo integrar o currículo escolar (retomarei a esta questão mais adiante).

A natureza dos objetos

Quero fazer algumas observações sobre a natureza dos objetos. Objetos como transmissores de cultura diferem de outras formas simbólicas em virtude de sua presença física. Eles são conhecidos e entendidos através do olhar, cheiro, toque e sabor. Palavras são muitas vezes usadas como veículo para dividir o conhecimento e o entendimento, mas invariavelmente falham quando se propõem a produzir descrições adequadas. Miller (1994) se refere à "humildade" dos objetos, coisas que existem e que não necessariamente demandam atenção ou explicação para sua existência. Objetos têm histórias (Weirner, 1985), eles sobrevivem às pessoas e podem ser o veículo para trazer o passado para o presente, reforçando valores culturais e oferecendo estabilidade. Entendimentos culturais expressos em objetos, linguagem, ou mesmo em qualquer outra forma não são separados, ao contrário, eles são "mutuamente reflexivos" (Guss, 1989: 162); eles alimentam um ao outro, interagindo e possibilitando significados a serem desenvolvidos e criados. Através dessa interação, a cultura é dinâmica ao invés de estática, e o conhecimento é constantemente reinterpretado e redefinido. Objetos artesanais, feitos a mão, talvez mais que qualquer outro artefato cultural expressam uma identidade cultural, pois são particulares e incorporam intenções pessoais.

No entanto, é alarmante o grande volume de artefatos existentes nas sociedades contemporâneas, disponíveis devido à produção em massa. O que nos leva a indagar se o mundo está se tornando menos significativo, devido ao fato de os objetos estarem, cada vez mais, desprovidos de significados. O consumo em massa tem resultado em homogeneização da cultura e de acordo com Miller (1992:77),

A sociedade contemporânea tem assistido a um aumento massivo na cultura objetiva, sem que isto seja acompanhado do equivalente aumento de investimento subjetivo. Ao invés disso, as pessoas vêem o mundo dos bens materiais como separado e alienígena. A rápida expansão da cultura objetiva tem impossibilitado sua absorção subjetiva.

A seleção é, portanto, inevitável. Simmel (1968: 30) sugere que a cultura existe quando a "alma subjetiva" interage com o "produto objetivo espiritual". A cultura envolve as relações das pessoas com os objetos aos quais elas conferem significados particulares. Assim, proponho aos educadores capacitarem as crianças a selecionar de uma forma informada, oferecendo-lhes estratégias que as ajudem a se envolver com objetos, para que possam entendê-los melhor e, em troca, atribuir-lhes significado.

O fazer

Objetos são feitos. Eles são resultado da interação humana com a natureza do material. Objetos feitos à mão são trabalhosos, únicos e expressivos, mas essas qualidades não

são necessariamente refletidas no seu preço. As habilidades do artesão são desvalorizadas em termos monetários na sociedade contemporânea. A percepção do público de uma feira de artesanato, muitas vezes é a de que os objetos podem ser comprados mais baratos do que os seus equivalentes produzidos em massa, apesar do fato de terem sido feitos à mão, que envolve um trabalho intenso e de qualidade única.

Dissanayake (1988: 92) sugere que a arte/artesanato flui de um desejo humano em realizar um "fazer especial", que vá além da necessidade imediata e funcional. Por que dançar, ela argumenta, se andar ou correr é suficiente? Por que cantar, se o falar pode expressar a mesma mensagem? No entanto, ao longo do tempo e espaço pessoas têm exibido essa necessidade fundamental de conferir ao fazer e aos objetos feitos qualidades "especiais". Por que as pessoas se empenham neste "fazer especial"? Metcalf (1997: 72) cita uma pesquisa biológica/antropológica atual para apresentar o argumento da existência de uma "natureza humana pan-cultural", sugerindo que certos comportamentos e práticas são inerentes à condição humana.

Com a popularização da escola, as oportunidades para se aprender habilidades próprias ao artesanato saíram do âmbito familiar e do sistema de aprendiz para a educação formal. Atualmente, a educação ocidental favorece a lingüística e as habilidades matemáticas, segundo Metcalf (1997: 79), porque estas áreas de conhecimento são mais úteis nos "negócios, no guerrear, na política e na carreira acadêmica". A mudança do lar para a escola como local para se aprender o artesanato poderia nos levar a acreditar que, assim, um maior número de crianças teriam acesso ao artesanato, mas o fato é que o inverso ocorreu. Relatório⁵ do Conselho de Artesanato do Instituto Roehampton mostra claramente que houve um declínio no ensino do artesanato com a introdução do Currículo Nacional de Arte.

Entendo o artesanato como sendo mais do que uma realização de objetos funcionais, ele é um meio de expressão pessoal. Professores de artesanato observaram que, enquanto trabalham, as crianças têm a oportunidade de conversar entre si sobre aspectos importantes de suas vidas, de uma forma que não seria possível acontecer na realização de atividades relacionadas a outras matérias. É interessante traçar paralelos entre esta observação e o fato de que mulheres de diferentes culturas tradicionalmente se encontram para fazer coisas e conversar. Guss (1989: 02), trabalhando com o povo Yekuana, comentou que "a conversação simplesmente não ocorria, a não ser que alguém estivesse fazendo uma cesta".

Dando presentes

Objetos de artesanato são tradicionalmente feitos ou comprados para presentear. Uma venda é uma transação, enquanto um presente é parte de uma troca recíproca num relacionamento. Presentear provavelmente é o mais antigo, mais básico, e ainda mais potente dos comportamentos humanos: "antes da linguagem ser escrita ou da moeda ser cunhada, os humanos trocavam presentes" (Hickey 1997: 83). De certa forma, o objeto presenteado incorpora o relacionamento existente entre quem dá e quem recebe o presente. A escolha que ocorre no fazer ou selecionar um presente implica em uma

⁵ Relatório não publicado.

opção que descreve o tipo de relacionamento existente entre as pessoas. O ato de presentear é uma resposta a uma ligação afetiva ou uma tentativa de se criar uma relação com o outro.

Mauss (1980) se refere às sociedades arcaicas, onde os presentes eram uma parte fundamental da interação social, a ponto de assegurarem a coerência e a estabilidade social. Na sociedade contemporânea, no entanto, dar presentes tornou-se um passatempo consumista, parte da experiência de compra. Mauss (1980) usa o exemplo do presente de casamento para ilustrar esta idéia. Na Inglaterra, diz ele, o enxoval, antes um conjunto de peças feitas artesanalmente pelos membros da família, acumuladas por um período de vários anos, transformou-se numa lista de casamento alocada numa só loja, onde os itens relacionados pelo casal são comprados pelos parentes, que guardam os recibos para que os presentes possam ser devolvidos, se não forem considerados apropriados, o que é um forte indicativo da perda do significado afetivo do ato de presentear.

Presentes fortalecem relacionamentos e refletem a identidade tanto daquele que presenteia quanto de quem recebe, e o sucesso dessa transação requer uma elaboração mental de nível considerável. E, se o presente for um objeto artesanal, o ato envolve risco maior. As obrigações geradas no ato de presentear são comprometedoras e envolvem responsabilidades. Já transações que envolvem dinheiro criam distância entre as pessoas e envolvem noções de direitos.

Para além da obrigação está o prazer. Conforme Mauss (1980:67), “a alegria de presentear, o prazer da hospitalidade, a solicitude ou cooperação, são o que a vida pode oferecer de melhor; melhor do que o que se pode obter nos negócios, e melhor ainda do que a incerteza da poupança capitalista.”

Talvez seja um exagero, mas a questão está bem colocada. Presentear é muito agradável, assim como receber presentes também o é.

Implicações curriculares

Quando pequenas, as crianças começam a conferir valores aos objetos, e a criar associações poderosas com eles (Hickey, 1997). De acordo com Mauss (1980: 63), “As coisas tanto têm um valor emocional como material; mas em alguns casos, o valor é apenas emocional.” As crianças estão cientes disto, e essa consciência necessita ser cuidada e apoiada. Do meu ponto de vista, o prazer de fazer e dar objetos são experiências que a sociedade deveria ter em alta consideração e que deveriam estar presentes no currículo escolar. Objetos são produtos da intenção e do desejo humano, e ajudam as crianças a dar forma às suas próprias concepções sobre o mundo.

O currículo escolar precisa levar em igual consideração todas as inteligências humanas (Gardner, 1985) e o seu papel no desenvolvimento da criança como um todo. Através do fazer, presentear e apreciar, as crianças se engajam em experiências fundamentalmente humanas, que desenvolvem satisfação pessoal e trazem benefícios para os relacionamentos, em particular. Através do fazer, as crianças entendem que objetos são investidos de significados; dando e recebendo, chegam a um entendimento das suas relações e obrigações para com os outros.

As crianças são socializadas pelos objetos e cultura material que as rodeiam, quer o currículo escolar tome parte nisso, ou não. Se a nossa sociedade consumista contemporânea

nea deseja perpetuar a noção de valor separada da de uso e troca, um espaço precisa ser aberto no currículo formal para o fazer e apreciar o artesanato. De acordo com Hickey (1997: 85), “dinheiro está do lado oposto do espectro do feito à mão e do íntimo”. As crianças precisam ter a oportunidade de fazer e apreciar seu mundo material.

O termo “alfabetização visual” incorporou-se ao vocabulário dos arte-educadores quando entrou em vigor o currículo nacional, que confere à apreciação a mesma importância que ao fazer, refletindo a força do movimento dos estudos críticos em arte-educação na Inglaterra, nos anos 80, liderados por David Thistlewood (1990) e Rod Taylor (1986). Estratégias para ajudar os professores de arte da escola primária e secundária a capacitarem seus alunos a desconstruírem e interrogarem o imaginário foram criadas e disseminadas. As categorias de desconstrução de imagens, propostas por Rod Taylor – “conteúdo, forma, processo e espírito” -, foram amplamente adotadas pelos professores, como forma eficiente de se ajudar as crianças a entenderem a fantasia, a imaginação. Na mesma época, com o aumento da popularidade da mídia, noções de audiência, gênero, patrocínio e tecnologias passaram a integrar as preocupações do professor de arte.

No currículo nacional inglês “arte” foi definida como “arte, artesanato e design”. No entanto, enquanto novas metodologias de ensino foram adotadas no que se refere à apreciação de pinturas e outros trabalhos bidimensionais, o mesmo não pode ser dito as respeito do artesanato. De acordo com meu conhecimento, poucas atividades foram geradas com o objetivo de compreender o artesanato.

Até certo ponto, as estratégias sugeridas para capacitar os jovens a desconstruir imagens também poderiam ser aplicadas diretamente aos objetos artesanais. Um trabalho de natureza bastante similar ocorreu em relação ao currículo de história. Durbin, Morris e Wilkinson (1991) sugerem interrogar os objetos de modo a desenvolver habilidades de investigação, observação e de memorização, de forma a ampliar o conhecimento da criança e desenvolver conceitos históricos. As crianças são encorajadas a investigar objetos, através de questões do tipo: *De que material ele é feito? Como o objeto foi feito? É um objeto decorado? Ele tem uma utilidade? Se tem, qual é? Ainda funciona? Na sua opinião, a quem teria pertencido? Como as pessoas o teriam obtido? Quanto velho você acha que ele é?*

Até certo ponto, a ênfase de uma proposta como esta tem sido centrada no estudo crítico, no debate e no entendimento cognitivo dos objetos e sua função no tempo e espaço. Por outro lado, o que tenho buscado é a investigação do sentido, ou seja, acredito ser necessário ir além de uma análise conceitual e pragmática de um objeto, para se chegar ao entendimento de seu valor. A apreciação para “gostar e saborear” (Hospers, 1969) é alimentada com criticismo, mas envolve um engajamento pessoal afetivo e espiritual, reunindo o tema ao objeto.

Recentemente visitei uma exposição de trabalhos de cesteiros escoceses, no Museu da Escócia, em Edimburgo. O catálogo da exposição diz: “Para as pessoas que olham uma cesta apenas como um recipiente apropriado para guardar ou transportar coisas, esta exposição mostra que o valor de uma cesta pode ir além do valor intrínseco do material empregado e de sua função.”

Uma artesã (Kay Anderson) expressou assim seu entendimento e relação com o trabalho: “A arte de se fazer cestas vem dos primórdios da vida da espécie humana; a cadeia da transmissão desse conhecimento é, portanto, muito longa. Às vezes, um novo aluno come-

ça e imediatamente pode-se ver que os seus dedos estão lembrando." As noções de tempo e o modo humano de ser expressos através de suas cestas revelam uma dimensão espiritual.

Lise Bech, outra artesã, iniciou seu trabalho em cestaria na Irlanda do Norte. Ela escreveu: "Tecer diferentes identidades dentro de um todo orgânico espelhou a tensão criativa do meu trabalho pela reconciliação de Católicos e Protestantes, onde mudanças, tensão e integração são desafios diários." Lise usa o cesto como uma metáfora para a sociedade; para ela, tecer um cesto é um processo de integração.

Para outros artesãos, a feitura dos cestos lhes permite integrar-se ao ritmo da natureza e viver perto da terra. Anna King cria cestos como "recipientes para idéias e segredos".

Nesta exposição, cada artesão expressou a dimensão espiritual do seu trabalho, e os seus cestos eram mais que recipientes. Não fico nem um pouco embaraçada em dizer que a exposição trouxe lágrimas aos meus olhos. Os objetos eram lindos, o grau de destreza mostrado era extraordinário, mas o que realmente me afetou foi a espiritualidade expressa de uma forma tão inesperada.

As crianças, segundo minha experiência, não olham nem se importam com cestos, nem tampouco os fazem. Mas, como educadora, especialmente uma arte educadora, necessito ter estratégias que as capacitem a entender o que estes objetos significam para quem os faz e para mim. Quando estava no primário fiz um cesto e o dei de presente para minha avó, que vivia a 200 milhas, em Whales. Se as crianças não passarem pela experiência de fazer algo que possam ofertar, elas não poderão dar algo de si mesmas para alguém próximo e, assim, fortalecer os relacionamentos afetivos.

Pense em algo que você mantém consigo ou que está na sua casa e que é importante para você. Interrogue-se sobre o porquê da importância deste objeto. É porque alguém o deu a você, e ele lhe faz lembrar essa pessoa? Ele faz com que você se lembre de um lugar, ou de um tempo? Ele é suave de se tocar?

As idéias que defendo não se sustentam em evidências concretas, que me permitam afirmar que fazer, presentear e apreciar o artesanato sejam atividades que necessariamente farão com que as crianças se tomem pessoas melhores. Mas isto me parece importante, porque minha relação com objetos me ajuda a refletir sobre temas fundamentais e espirituais.

Referências Bibliográficas

- APPAURAI, A. (Ed.) (1986) *The Social life of Things: Commodities in Cultural Perspective*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DISSANAYAKE, Ellen. (1988) *What is Art For?*, Seattle: University of Washington Press.
- DURBIN, Gail; MORRIS, Susan; WILKINSON, Sue. (1991) *Learning from Objects*, English Heritage.
- FORTY, Adrian. (1995) *Objects of Desire*, London: Thames e Hudson.
- GARDNER, Howard. (1985) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligencies*, New York: Basic Books.
- GUSS, David. (1989) *To Weave and Sing*, Berkeley: University of California Press.
- HICKEY, Gloria. (1997) *Craft Within a Consuming Society*, in Dormer, Peter. *The Culture of Craft*, Manchester: Manchester University Press.

- HOSPERS, John. (1969) *Introductory Readings in Aesthetics*, London: Collier McMillan.
- LANGER, Suzanne. (1942) *Philosophy in a New Key*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- MAUSS, Marcel. (1980) *The Gift*, Oxford: Routledge and Kegan Paul.
- METCALF, John. (1997) Craft and Art, Culture and Biology in Dormer, Peter. *The Culture of Craft*, Manchester: Manchester University Press.
- MILLER, Daniel. (1994) *Artefacts as Categories*, Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (1992) Artefacts and the Meaning of Things, in Ingold Tim, Ed., *Humanity Culture and Social Life*, Oxford: Routledge.
- RUBENS, Maurice e NEWLAND, Mary. (1989) *A Tool for Learning*, Calouste Gulbenkian.
- ROLL, Erik. (1973) *A History of Economic Thought*, Oxford: Alden and Mowbrey Ltd.
- SCHOOLS CURRICULUM AND ASSESSMENT AUTHORITY. (1995) Discussion Paper n. 3: *Spiritual and Moral Development*, London: HMSO.
- SCHOOLS CURRICULUM AND ASSESSMENT AUTHORITY. (1997) *Art and the Use of Language*, London: HMSO.
- SEDGEWICK, DAWN e FREDERIK (1993) *Drawing to learn*, London: Holder and Stoughton.
- SIMMEL, G. (1968) *The Conflict of Modern Culture and Other Essays*, New York: New York Teachers Press.
- TAYLOR, Rod. (1986) *Educating for Art*, London: Longman.
- THISTLEWOOD, David. (1990) *Critical Studies*, London: Longman.
- WEIRNER, Annete. (1985) Inalienable Wealth, in *American Ethnologist*, v. 12, n. 2, p.210-227.
- _____. (1976) *Women of Value, Men of Renown*, Austin: University of Texas Press.