

COMO VAI A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?¹

Susana Rangel Vieira da Cunha²

Desenhar, brincar, poetar. Manchar, riscar, construir, se encantar. Transformar um fragmento de vidro em uma jóia rara, rabiscos em dragão alado, pensamentos em formas. Buscar o dizível no invisível. Modos singulares de ver, sentir, expressar e (re)inventar o mundo. A criança, depois de desenhar uma série de formas e riscos (des)ordenados, diz: *Eu, mamãe, a barraca e o gato*. **Faz-de-conta!** Picasso reúne um guidão e o selim de uma bicicleta: *Cabeça de touro*. Assemblage, ressignificações de objetos. **Arte!**



Cabeça de touro
Picasso – 1931

Fonte: <http://www.burburinho.com>



Eu, mamãe, a barraca e o gato
Maria Eduarda – 1994

Fonte: arquivo da autora

A arte faz de conta. Crianças, artistas, *fazem de conta* que um rabisco, um objeto, um fragmento, um pensamento se transforme em outra coisa. Tanto as crianças, quanto àqueles adultos que persistem em deslocar a ordem estabelecida do mundo, compartilham de um pensamento similar, no sentido de que ambos propõem simulacros ou *fingem* que uma coisa é outra coisa. Artistas e crianças, percebem o mundo e dão sentido a ele através de formas singulares. Utilizam seus sentidos de forma mais aguçada

¹ Artigo publicado na Revista de Educação Presente. CEAP, Salvador: v. 56, p. 4-12, 2007 e no livro Tópicos Educacionais, Editora da UFRGS, Porto Alegre: 2012.

² Graduada em Artes Visuais, Mestre e Doutora em Educação. Professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Porto Alegre) na área de Infância, Formação de professores, Artes e Cultura Visual. E-mail: Rangel.susana@gmail.com

do que a maioria dos adultos que deixaram para trás esta capacidade humana de ver, imaginar e simbolizar.

Por muitos motivos, e em um determinado período da infância (mais ou menos por volta dos 6-7 anos) a maioria das pessoas abandona seus infindáveis processos de elaborar enunciados poéticos. Por outros motivos, alguns adultos persistem em suas buscas de alterar os sentidos das coisas, insistindo em transformar o ordinário em extraordinário, o vulgar em diferente. Aqueles que persistem em nos provocar com suas produções, sejam elas as mais tradicionais, como a pintura e o desenho, sejam as performances e as instalações, são denominados, na sociedade ocidental, de artistas. Os artistas brincam com o cotidiano, com a história, com os mitos e com os nossos pensamentos. Reconstroem significados em torno do já visto e do supostamente sabido. De muitos modos, os artistas, através de suas produções anteciparam saberes das ciências, como o Futurismo (1909), por exemplo, que vislumbrou a lei da relatividade de Albert Einstein. Ou expressaram dores e massacres da humanidade como Guernica (1937) de Picasso e a instalação 111 (1992) de Nuno Ramos; ou visualizaram os principais fundamentos de pensadores como fez Gustav Klimt (1862 – 1918) ao “traduzir” a sensualidade das mulheres da teoria de Sigmund Freud (1856-1939). Enfim, artistas e suas produções formulam conhecimentos sobre o mundo, conhecimentos e saberes que só podem ser ditos e propagados através das linguagens não verbais.

O que me pergunto e pergunto a vocês é: Se todos nós estruturamos, nos anos iniciais de nossas vidas, o pensamento simbólico-poético, similar aos dos artistas, então, por que a maioria das pessoas desiste de transformar a obviedade do cotidiano? Entendo que são muitos fatores: sociais, culturais e econômicos que estancam as possibilidades de re-significar o que está aí no mundo e singularizar ações, pensamentos e modos de ser. Em um contexto cultural mais amplo, podemos pensar o quanto as produções culturais imagéticas, que circulam nos mais variados meios, modulam nossos modos de ser e de pensar. Imagens que produzem pontos de vista sobre o mundo e ao mesmo tempo anestesiaram nossos sentidos em relação ao “diferente”, ao estranho, ao inusitado. As imagens disponibilizadas cotidianamente, através dos meios de comunicação e das corporações de entretenimento, acabam se

tornando as principais referências para que as crianças elaborem seus imaginários e construam suas imagens, tendo em vista que outros repertórios visuais, como os das artes visuais e de outras produções culturais, não participam frequentemente de suas vidas.

Edith Derdik (1989, p. 33), alerta sobre o quanto os imaginários infantis estão sendo mediados e formulados pelas diversas produções culturais, dizendo que:

Cada vez mais a conduta infantil é marcada pelos clichês, pelas citações e imagens emprestadas. “A TV traz o mundo para você”. O imaginário contemporâneo é entregue a domicílio. A criança é submetida a um profundo condicionamento cultural, e é sobre estes conteúdos que a criança vai operar. A ilustração, o desenho animado, a história em quadrinhos, a propaganda, a embalagem são representações que se tornam quase realidades. O elefante desenhado é mais verdadeiro e presente do que o verdadeiro elefante que mora no zoológico, onde a criança raramente vai. Vivemos hoje sob o signo da ficção e da paródia.

Em um contexto mais específico da educação formal, seja da Educação Infantil ao ensino universitário, na maioria das vezes, o ensino de arte e também outras áreas do conhecimento, ao invés de promover ações pedagógicas que levem crianças e adultos ao universo da criação e estruturação da linguagem visual, acaba tolhendo os modos singulares dos alunos entenderem e expressarem suas leituras e relações com o mundo. Desde modo, em diferentes contextos socioculturais e nas salas de aula, nossa sensibilidade e nossas formas expressivas estão se escoando, fugindo de nossas vidas, sem que possamos exercitar nossos processos sensíveis e criativos. Por que isso acontece na em Educação Formal, em especial na Educação Infantil? Não tenho a intenção de buscar as respostas na brevidade deste texto, mas pretendo contribuir com algumas reflexões, que venho desenvolvendo nos últimos 10 anos, em torno dos modos de ensinar e aprender arte na Educação Infantil.

Das concepções de arte às práticas pedagógicas

Baseada em estudos de várias pesquisas realizadas³, posso afirmar que as concepções de arte dos professores direcionam seus modos de ensiná-la, sendo que estes modos de compreender e ensinar arte estão disseminados em várias outras instâncias, como nos museus, nas publicações especializadas, nos

³ Entre 1997-2000 desenvolvi a pesquisa *Transformações nos saberes sobre a arte e seu ensino* junto às educadoras de Educação Infantil e as alunas de graduação em Educação que freqüentavam a disciplina Arte na Educação na Faculdade de Educação da UFRGS. Posteriormente, entre 2001 e 2004, realizei outra pesquisa com crianças e professoras de Educação Infantil de EMI de Porto Alegre com o intuito de conhecer as pedagogias em arte na Educação Infantil. Este estudo gerou a tese **Educação e Cultura Visual: Uma trama entre imagens e infância**, defendida em 2005 no PPGEDU da Faculdade de Educação da UFRGS.

documentos oficiais governamentais (leis, diretrizes curriculares, programas escolares, etc), entre outros materiais. O depoimento de uma aluna/professora de Educação Infantil, resume a estreita relação entre os modos de conceber e ensinar arte, segundo ela: *“Nós professoras transmitimos a visão de arte que temos aos nossos alunos. Se acreditamos que não somos capazes de desenhar ou que só é possível desenhar estereótipos, estaremos permitindo que nossos alunos também pensem assim.”* De muitos modos, as pedagogias da arte vão absorvendo e validando as idéias sobre arte que se refazem historicamente. Por exemplo, os discursos sobre arte como símbolo de distinção social, e os artistas, como seres de exceção, são produzidos sistematicamente por nossa cultura e aceitos nos contextos escolares - da educação infantil ao ensino universitário - sem que haja contestação ou um esforço analítico-crítico que provoque uma mudança significativa em termos de desmistificar a idéia de genialidade dos artistas. Esta visão é perceptível nas salas de aula quando ouvimos as educadoras elogiarem determinadas produções infantis como se fossem frutos de um ”dom”, assim, a concepção de criação espontânea, do gênio que cria do nada, está ali reforçada pela educadora, que na maioria das vezes não se dá conta de quanto ela incorpora os discursos produzidos pela nossa sociedade.

Os resultados da pesquisa mostram que as experiências vivenciadas pelas minhas alunas do curso de Pedagogia – Habilitação em Educação Infantil, no ensino de arte no 1º e 2º graus, ainda centra-se na estética das *belas-artes* que dá um sentido universal e imutável à produção artística e geram por sua vez metodologias baseadas em abordagens empiristas e/ou inatistas. Em relação às professoras que já atuam na Educação Infantil, a pesquisa também indica que as concepções sobre arte moldavam os pressupostos dos planejamentos, das metodologias, da escolha dos materiais, das avaliações e da relação dos alunos/as com esta área do conhecimento. Ou seja, conceitos funcionalistas e essencialistas sobre arte estendiam-se no cotidiano da sala de aula em atividades de colorir desenhos mimeografados (formas geométricas, personagens de histórias, números, letras), exercícios de cópias de diferentes linhas (pontilhadas, em ziguezague, ondulada, etc.) amassar papéis e outros materiais, colar sobre as formas desenhadas pelas professoras, colagens com sucata, manipulação de massas (argila e plastilina). Além destas atividades, há o “ensino de técnicas” diversificadas como desenhar sobre lixa,

ou assoprar sobre o papel tinta em um canudo, sendo que tais técnicas são descontextualizadas dos processos de constituição da linguagem visual e desarticuladas entre si. Tais procedimentos metodológicos têm, a finalidade de “ensinar a fazer bem um desenho”, por isto eram e são fornecidos “modelos” para serem copiados. Para as professoras e conseqüentemente para as crianças, o padrão de excelência do *bem feito* eram as reproduções mais próximas ao real ou ao modelo, sendo que a interpretação ou qualidade expressiva não eram valorizadas e muitas vezes eram “corrigidas”, pois distorciam o modelo. A concepção pragmática tem por objetivos desenvolver habilidades motoras e destrezas para a escrita, bem como a utilização do desenho para fixar a grafia de letras e números. Hernández (2000, p.44) se refere a esta concepção como a racionalidade industrial, cujo objetivo é o desenvolvimento de habilidades e destrezas, assim como os critérios do gosto vinculado às Artes. Assim, por exemplo, uma professora de um Maternal 1, utiliza o desenho para que as crianças, mesmo na fase dos rabiscos e dos borrões, iniciem exercícios visando à escrita. Segundo a professora:

Esse aqui (um desenho que eu havia selecionado para conversarmos durante a entrevista) *também foi um que eu propus, que é um bingo* (o jogo de bingo) *no caso seria para trabalhar a escrita e não desenho. Esse aqui* (um outro desenho) *foi uma proposta de atividade que as crianças provaram diferentes sabores, então era para fazer um doce e um salgado e depois elas nomeavam o que eles tinham desenhado.*

Nas escolas infantis pesquisadas, muitas professoras desenvolviam propostas para que as crianças iniciem o processo de alfabetização muito cedo, pois acreditam que o objetivo da escola infantil é de *preparar* para escolarização inicial. Na maioria das vezes, as práticas pedagógicas no campo das artes visuais na Educação Infantil ainda estão fundadas nas concepções pedagógicas de Friedrich Froebel, introduzidas no Brasil em 1896 quando foi criado em São Paulo, junto a Escola Normal, o primeiro Jardim da Infância. No que se refere às atividades expressivas vigentes hoje na Educação Infantil, percebo muitas semelhanças apontadas por Moysés Kuhlmann (1998, p.141-142) em sua pesquisa sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas no Jardim de Infância Caetano de Campos, como por exemplo:

A criança dos 4 aos 6 anos, no jardim, educaria a mão e o olho, desenvolveria hábitos de asseio, urbanidade, império sobre si mesma, aguçaria o engenho, interpretaria os números e as formas geométricas, inventaria combinações de linhas e imagens e as representaria com o lápis. (...) As mãos, órgãos mais importantes no que respeita ao trabalho ativo, deveriam ser forçadas a brincar desde o princípio, e também a desenvolver exercícios manuais.

Com algumas modificações, as orientações froebelianas são ainda hoje consideradas como “as atividades de artes” na educação infantil.



Imagem 1, 2 e 3

Acima Esquerda: “Desenho mimeografado” de uma criança de Jardim B (2004)

Acima Direita: Desenhos a partir de f(ô)rmas de números em um Jardim B (2004)

Abaixo: Varal de dobraduras de cachorros realizadas pelas crianças de um Jardim B (2004)

Fonte: arquivos da autora

Convivendo com um ensino extremamente pragmático, tecnicista e de “resultados”, há uma outra concepção de ensino de arte na educação infantil onde as crianças vivenciavam momentos de livre criação e são solicitadas a criarem espontaneamente, sem desafios que mobilizassem seus processos expressivos. Nas escolas pesquisadas, por exemplo, um dos procedimentos metodológicos desenvolvidos habitualmente são as *atividades livres*, onde eram disponibilizados alguns materiais,

como folhas tamanho ofício, canetinhas hidrocor, giz de cera, revistas e papéis diversos, sucatas e, às vezes, argila tintas e pincéis para que as crianças realizem suas produções. Mesmo sendo atividades livres, as crianças realizavam suas produções gráfico-pictóricas em momentos específicos das rotinas diárias - *a hora de artes* – e eram dirigidas pelas professoras. Os relatos das professoras sobre suas concepções de ensino de arte mostram que suas pedagogias em arte se aproximam das concepções expressivistas, iniciadas com o movimento intelectual e artístico Romântico (séc. XVIII até o século XIX) no qual funda a idéia da arte como expressão e comunicação dos sentimentos. As idéias do pensador de Jean-Jacques Rousseau (1712-1722) sobre a natureza pura e inocente da criança, na qual o adulto não deveria interferir, deixando que os sentimentos interiores viessem à tona, contribuem para que se desenvolva a idéia de *livre expressão* no ensino de arte. Posteriormente, no século XX, Herbert Read, em 1943, formula a base teórico-pedagógica acerca da expressão infantil enfatizando os processos expressivos, a espontaneidade, a auto-expressão e a projeção dos sentimentos e emoções. No Brasil, Augusto Rodrigues, em 1948, inspirado nas concepções de Read, funda o movimento das *Escolinhas de Arte*, propagando a idéia de que as crianças devem se expressar livremente, cabendo ao professor criar um ambiente adequado onde elas possam desenvolver suas potencialidades criativas. Todas estas concepções expressivistas e outras como as de Viktor Lowenfeld (1939) e John Dewey (1900) constituíram idéias e pedagogias em arte, hoje reelaboradas na maioria das escolas infantis como atividades livres. As pedagogias expressivistas, em geral, por deixarem as crianças “livres”, acabam tornando as crianças reféns de si próprias, repetindo suas f(ô)rmas anos após anos. As imagens 4, 5, 6 e 7 ilustram os resultados desta pedagogia, onde os desenhos, independente das singularidades de cada crianças, são muito semelhantes.



Imagem 4, 5, 6 e 7
Desenhos livres de crianças , Jardim A (2004)
Fonte: Arquivo da autora

Os modelos predominantes do ensino da arte na educação infantil oscilam entre o diretivismo técnico (saber fazer) e o *laissez-faire* (exprimir livremente sem interferência do professor). Ambas as abordagens, uma por considerar a criança como tábula rasa e a outra por considerá-la como portadora de potencialidades expressivas/criativas inatas, esvaziavam o sentido da aprendizagem em arte, pois não oportunizam o conhecimento sobre a própria arte, sobre a linguagem visual, sobre os materiais ou mesmo possibilita o desenvolvimento do imaginário infantil. A partir destas abordagens, as crianças aprendem que precisavam de modelos para se expressar, que existem “erros” ao utilizar um material, que as folhas retangulares com margens são os únicos suportes possíveis para desenhar. Aprendem que alguns têm o “dom” inato para as artes e outros são incapazes para formularem sua simbologia.

Aprendem a serem silenciosos e subservientes ao amassarem cautelosamente bolinhas de papel crepom do mesmo tamanho. Aprendem a respeitar modelos e posturas quando tem minutos cronometrados para executarem os “trabalhinhos” de artes. Aprendem a ser consumidores e não produtores de imagens ao colorirem os modelos mimeografados dos adultos. Aprendem a não serem sujeitos que podem sentir, pensar e transformar.

As produções visuais (pintura, desenho, escultura, colagem, entre outras) resultantes destas abordagens acabam gerando estereótipos formais, espaciais, colorísticos, temáticos e também conceituais que dificilmente serão transformados em representações singulares. Adestrar a mão ou deixar que as crianças explorem livremente materiais não pode ser considerado uma proposta pedagógica em arte. Tais procedimentos levam as crianças a repetirem formas mecanicamente e a passarem o resto de suas vidas desenhando árvores com maçãs, casinhas, nuvens azuis e morros marrons. E assim, as crianças perdem a possibilidade de **conhecer, ver e representar** o mundo a partir de outros referenciais e repertórios imagéticos.

As pedagogias em arte, observadas durante a pesquisa, careciam de propostas que desafiassem o imaginário infantil, buscassem os conhecimentos visuais das crianças, explorassem a linguagem visual nas formas de produzir, entender e ler as imagens, bem como investigassem as possibilidades dos materiais. Além disso, notava nas entrevistas com as professoras que suas atividades não se desenvolviam a partir de um planejamento e de uma fundamentação que justificasse os procedimentos adotados, ao passo que nas outras áreas do conhecimento como Estudos Sociais ou Ciências, haviam propostas planejadas e articuladas entre si.

A maioria das professoras entrevistadas relatou o quanto é difícil elaborarem planejamentos em arte, tendo em vista que em suas formações acadêmicas em Pedagogia e no 2º grau tiveram poucos conhecimentos sobre fundamentos, concepções e metodologias em artes. Aliada à formação precária nesta área do conhecimento, as professoras não tiveram em suas vidas a oportunidade de experienciar situações expressivas, de exploração de materiais, contato com diferentes repertórios imagéticos ou de leituras de imagens. Ou seja, a carência de experiências nas áreas expressivas acarreta equívocos nas

práticas pedagógicas junto às crianças. Além disso, os gestores educacionais e até mesmo as escolas, investem pouco em cursos de formação continuada nas áreas de artes visuais, música, teatro e dança.

Entendo que as dificuldades enfrentadas pelas professoras de educação infantil em conceber, planejar e desenvolver propostas em artes visuais se deve ao pouco conhecimento que elas têm nesta área ao longo de sua escolarização (não só na graduação, mas em outros níveis de ensino). Assim, muitas vezes, suas pedagogias em arte estão baseadas nas concepções de arte que circulam, tais como: *arte é dar liberdade, arte depende de habilidades, arte é um dom*, entre outras concepções que formam o *senso comum* sobre o que é arte e como ela deve ser ensinada.

Outras imagens, outras abordagens

Como foi referido anteriormente, a cultura contemporânea, com seus inúmeros artefatos imagéticos contribuem para a formulação dos nossos imaginários e pontos de vista sobre o mundo. A quantidade de imagens a que estamos expostos, além de ensinar comportamentos, modos de conduta, hábitos, valores vem produzindo uma apatia nos olhares. Michel de Certeau (2000, p.48), nos anos 70, em suas análises sobre as práticas ordinárias do cotidiano aponta para o olhar que é instaurado a partir das imagens que inundam nossas vidas produzindo um olhar cancerizado, doente, passivo.

As imagens estão aí, dentro e fora das escolas, suas configurações e ensinamentos são cada vez mais persuasivos e poderosos. Os modos de ver o mundo, a nós mesmos e os outros estão sendo modulados pelos vários meios midiáticos e pelas produções artísticas, então, a questão das imagens e da visualidade deveriam fazer parte das discussões educacionais. No entanto, as práticas pedagógicas em arte na Educação Infantil ainda carecem de uma visão mais contemporânea de educação. Embora os pressupostos teóricos e conceituais no campo da educação tenham se transformando nas últimas décadas e estudos de Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Emília Ferreiro, entre outros, rompam com a visão inatista e pragmática do ensino, as concepções vigentes do ensino de arte na educação infantil, ainda estão ancorados na visão de que as crianças são portadoras inatas de criatividade e inventividade, ou que as atividades em artes deveriam desenvolver habilidades visando o controle visual e manual para preparar para a escrita.

As abordagens atuais no ensino arte na Educação Infantil não estão possibilitando outros olhares sobre uma área do conhecimento que trabalha basicamente com a transformação, a incerteza de modelos, a investigação matérica bem como das linguagens não verbais e a abertura ao inusitado. A situação em que se encontra o ensino de arte na Educação Infantil, e também em outros níveis de ensino, não está contribuindo para que as crianças possam elaborar sua linguagem expressiva entendida aqui como uma forma de **ler** e **representar** suas relações singulares com o mundo.

Diante deste quadro, é necessário que se pense o ensino de arte na Educação Infantil conectado com teorias mais atuais do pensamento pedagógico contemporâneo, sejam elas as proposições dos autores mencionados acima e de outros autores que abordam a centralidade da cultura no campo educacional, como Henry Giroux, Peter McLaren, Shirley Steimberg, Joe Kincheloe, Fernando Hernández.. Meu entendimento é que há uma enorme distancia entre o que está sendo desenvolvido nas escolas e os fundamentos destes autores, entretanto, as imagens estão aí, dentro e fora das escolas, suas configurações e ensinamentos são cada vez mais persuasivos e poderosos. Os modos de ver o mundo, a nós mesmos e os outros estão sendo modulados pelos vários meios midiáticos, então, a questão da constituição da linguagem visual e da visualidade infantil deveria ser um dos objetivos do ensino de arte na Educação Infantil. Entendo que a função da Arte na educação é de provocar questionamentos e desencadear uma outra educação do olhar, uma educação que rompa com o estabelecido, com as normas e convenções sobre o próprio mundo. Uma educação em arte que faça com que as pessoas continuem buscando e dando sentido poético à vida.

Referências Bibliográficas:

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano:1: Artes do Fazer*. Petrópolis: RJ. Vozes, 1994.

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Artes Médica Sul, 2000.

KUHLMANN Jr, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VIEIRA DA CUNHA, Susana (org). *Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. Cadernos de Educação Infantil n 8. Porto Alegre. Ed. Mediação, 1999

_____ Revista Projeto: Artes Plásticas, v.3,n.5, 2001