

Brincando com a arte

Marlene de Souza Dozol*

Este artigo fala de arte-educação, mas também conta uma pequena história.

Uma história que conta a brincadeira de aproximadamente 9.000 (nove mil) crianças, de 03 a 06 anos, filhas de trabalhadores catarinenses, com a arte e a sua trajetória no tempo.

A brincadeira começou em 1990, no Programa de Desenvolvimento Infantil - PDI, mantido pelo Serviço Social da Indústria de Santa Catarina - SESI/SC. Este começo contou com algumas apostas que podem ser resumidas no seguinte:

1ª) As más condições de vida material e o ensino esteticamente limitado das crianças das camadas populares não constituem razões para que as mesmas não produzam com arte e não usufruam do patrimônio artístico culturalmente acumulado.

Esta aposta teve (e tem) por interlocutores tanto os que, de modo conservador, guiados por concepções assistencialistas e compensatórias de educação infantil, nem sequer pensam na possibilidade; como aqueles que, pretensamente “progressistas”, advogam um discurso do tipo “educação de acordo com a realidade do aluno”, em nome da formação de uma “consciência crítica”, etc. Em ambos os casos, as crianças são confinadas ao seu universo limitado e prisioneiras do seu contexto imediato. Em ambas as perspectivas, as crianças não são concebidas como **cidadãos do mundo**, que pensam e atuam sobre o universo cultural humano. Ora numa posição, ora noutra, os conceitos de “educação”, de “criança”, de “realidade”, de “consciência crítica”, de extrema relevância para o processo pedagógico, são por demais limitados.

2ª) O fato da criança em idade pré-escolar depender da observação e manipulação de fatos e objetos concretos para conhecer não significa que esta não possua níveis intelectuais que lhe permitam atuar so-

* Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação – UFSC.

bre fatos e objetos fisicamente ausentes e, portanto, sobre a história da arte contada por textos e reproduções.

A idéia largamente difundida de que as atividades na pré-escola devem ter, necessariamente, como ponto de partida o “concreto” e/ou o “material concreto”, em todos os níveis do desenvolvimento infantil, ignora o aparecimento, por volta de 1 ano e meio a dois anos de idade do que Piaget chamou de “função semiótica”. Segundo este estudioso da cognição humana, a função semiótica - capacidade de representação - promove uma relativa independentização do sujeito com relação a fatos e objetos físicos diretamente manipuláveis, na medida em que este passa a dispor de instrumentos intelectuais (a linguagem, a imitação, o desenho, etc.) para compreender e representar o ausente. Para trabalhar a história da arte, foi preciso, então, atentar para o nível de competência que as crianças tinham para representar e agir sobre representações; ampliar o conceito de ação, que também se refere à atividade de mecanismos mentais, não estando circunscrita à motricidade; e, por fim, dilatar o conceito de objeto, que não pode se resumir a “materiais concretos”, sendo a própria história da arte um objeto a ser conhecido. Os resultados obtidos nos mostraram que a relação que a criança estabelece com a realidade, mesmo no período pré-operacional, extrapola em muito a ação sensório-motora e sobre objetos materiais. Ou seja, a criança, dentro dos seus limites e possibilidades, é capaz de estabelecer relações cognitivas com realidades menos imediatas e até mesmo longínquas. Isto nos levou a rejeitar aqueles pressupostos didáticos, bastante conhecidos e divulgados, segundo os quais só é possível a criança construir conhecimentos se ela partir do “concreto”; se pegar, ouvir, cheirar, degustar, quebrar o “objeto concreto” para ver como é etc. Esta didática, convenhamos, menospreza a inteligência infantil.

3ª) A arte deve ter um *status* de objeto social de conhecimento, e não o de um conteúdo menor, irrelevante, como vem sendo entendido na maioria das pré-escolas e escolas.

A arte é uma das manifestações culturais humanas mais digna de respeito e reconhecimento. Como testemunho histórico da aventura humana e responsável por muitos dos momentos de deleite vividos por seus protagonistas, precisa ser tratada com cuidado, e as crianças são capazes de compreender isto.

Foi preciso abandonar as práticas anteriores relativas ao conteúdo artístico. No caso das artes plásticas, foi preciso parar de uma vez por todas com a crença de que atividade de arte serve para exercitar a coordenação motora, submetendo as crianças, cotidianamente, a colarem palitos no contorno de um desenho, a fazerem bolinhas de papel crepom para colar “dentro do limite” e colares com linhas e pedaços de canudos. Foi preciso também destruir a idéia de que fazer arte é confeccionar lembrancinhas comemorativas, a exemplo de pintar convites mimeografados ou cortar cachinhos de cabelos para colar em cartões para o dia dos pais, das mães, Natal, etc. Foi necessário, ainda, recusar outro extremo que geralmente consiste em entregar um papel em branco à criança com a seguinte recomendação: “use sua criatividade.”

Partindo dessas três apostas iniciais e após estudos realizados sobre a temática arte-educação, privilegiaram-se quatro modalidades de expressão artística: a plástica, a musical, a cênica e a literária. Este artigo irá tratar apenas da expressão plástica, cuja abordagem ficou assim estruturada, sem necessariamente ter obedecido, na prática, a esta hierarquia: primeiramente, o contato da criança com a produção artística da humanidade (História da Arte); em segundo lugar e como fruto deste contato, a construção por parte da criança, de categorias estéticas de produção e apreciação da arte (“alfabetização estética”); e em terceiro e último lugar, o fazer artístico da criança, garantindo-se para isto condições psicológicas (arte como expressão da identidade), condições pedagógicas (referentes ao conhecimento da gênese do grafismo infantil e da variedade de formas de expressão) e condições materiais (qualidade, utilização, adequação, orientação quanto ao uso de materiais).

A estruturação acima procurou propiciar não só o contato com o já produzido, mas também as condições para a produção por parte das crianças. Tal estruturação procurou, ainda, superar o comum raciocínio que opera por exclusões: ou modelos, ou criatividade. Portanto, nada de dicotomizar entre a socialização de imagens e informações acerca da história da arte e a criatividade: descobriu-se que uma não pode existir sem a outra. Isto pode ser melhor compreendido nas palavras de Fayga Ostrower, ao tratar da criatividade e dos processos de criação:

“As influências culturais existem sempre. Não há por que opô-las à espontaneidade criativa, como se o fato em si, e não o

tipo de influências, impedisse o agir espontâneo. Tampouco cabe identificar a espontaneidade com uma originalidade imaculada por influências e vínculos, com um comportamento sem compromissos.

(...) Ser espontâneo nada tem a ver com ser independente de influências. Isso em si é impossível ao ser humano. Ser espontâneo apenas significa ser coerente consigo mesmo.

(...) Se o homem não consegue fugir das influências por jamais omitir-se a valorizações do contexto cultural, é preciso ver que ele as enfrenta seletivamente. Como indivíduo, ele já é um ser seletivo" (apud MEC e FRM, p. 145).

Ou nas palavras de Eleanor Duckworth, quando esta estabelece uma conexão orgânica entre inteligência e conteúdo aqui podendo ser substituídos por criatividade e história da arte, respectivamente:

"Eu penso que a inteligência não pode se desenvolver sem conteúdos. Fazer novas ligações depende de saber o suficiente sobre algo, em primeiro lugar, para ser capaz de pensar em outras coisas para fazer, em outras perguntas a formular, que exigem as ligações mais complexas a fim de compreender tudo isso. Quanto mais idéias uma pessoa já tem a sua disposição, mais novas idéias ocorrem, e mais ela pode coordenar para construir esquemas ainda mais complicados" (apud. MEC e FRM, p. 183).

A citação acima remete, também, a uma outra crença que precisa ser eliminada: a de que as atividades de arte dispensam a inteligência e o pensamento. Tanto a apreciação da arte como a produção exigem relações cognitivas complexas por parte do sujeito. É preciso recursos cognitivos para, por exemplo, elaborar e comprovar hipóteses acerca da técnica utilizada por determinado artista para conseguir um determinado efeito. A cognição é igualmente necessária para comparar e distinguir estilos, para construir conceitos estéticos como os de linha, volume, movimento, composição, textura, luz e sombra, etc.; para estruturar um pensamento criador, capaz de expressar afetos.

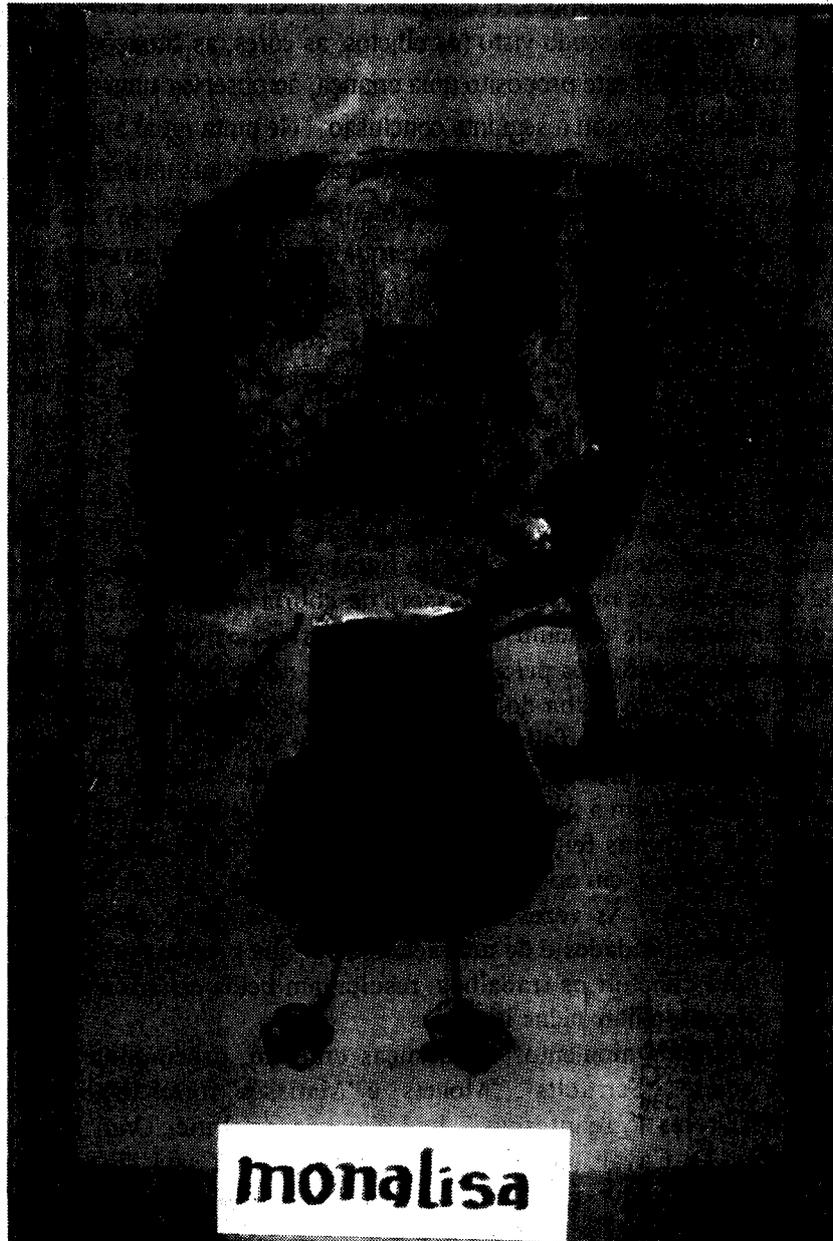
Uma das estratégias utilizadas para o contato das crianças com a história da arte foi a reinterpretção, por parte destas, das obras produ-

zidas por pintores clássicos. Esta reinterpretação se deu em vários momentos e de várias formas. Por exemplo, apreciar a obra, comentando sobre o que estava sendo visto (os objetos, as cores, as situações representadas, etc.). A este propósito uma criança, ao observar uma reprodução de MIRÓ, chegou à seguinte conclusão: “ele pinta igual a gente...”.

Outro exemplo diz respeito às técnicas e materiais utilizados pelo pintor para produzir este ou aquele efeito. Aqui as crianças e a professora conversavam sobre os materiais necessários, quais estavam à disposição na sala e quais teriam que ser comprados, ou quais poderiam substituir os prováveis originais; como deveriam ser utilizados, em que ordem, etc., e se propunham a “copiar” a obra. Durante a realização da tarefa, a professora organizava os materiais, passava informações sobre procedimentos técnicos (por exemplo, quanto a grudar pedaços de argila de forma que a peça não quebre ao secar, ou opinava sobre a quantidade de água no guache para pinceladas mais grossas ou mais rarefeitas de tintas, etc.). Em alguns lugares, de características rurais, a professora descobria como produzir tintas com sementes de urucum, beterraba e outros; as crianças faziam verdadeiras expedições pelo mato em busca de sementes que podiam virar uma cor, de barba de velho, bastante utilizada para cobrir cavernas pré-históricas, folhas de coqueiro que viravam barcos, depois de um estudo sobre história da navegação. Estes recursos da mata se adequavam bem à produção de totens, roupas e enfeites das tribos indígenas, as tintas feitas decoravam cerâmicas, inspiradas no Antigo Egito, Grécia, em civilizações pré-colombianas como a dos maias e a dos astecas. Às vezes o trabalho durava semanas, meses, pelo nível de possibilidades e de interação social que propiciava. Do empenho para concluir os trabalhos, resultavam belos cenários para se ouvir ou representar belas histórias.

Em alguns momentos as crianças criavam, procurando imitar estilos: muitos “Serraults”, “Monets” e “Matisses” foram lembrados. Noutros, telas “gigantescas” de Leonardo da Vinci, Van Gogh, Portinari, Di Cavalcanti enfeitavam as paredes da sala. Tarsila do Amaral também foi festejada entre os pintores brasileiros. Em Joinville, a sensação foi Juarez Machado.

Havia aquelas situações nas quais as crianças eram modelos vivos das obras: a representação cênica, envolvendo, primeiramente, uma dis-



Programa de Desenvolvimento Infantil – PDI/SESI, 1992.

cussão sobre um detalhe do “Juízo Final”, de Michelangelo (quanto à dramaticidade dos personagens, à posição dos seus corpos, aos objetos que apareciam, etc.) e depois a montagem da cena por algumas crianças e a apreciação por outras, foi memorável.

Outros encaminhamentos foram dados quanto à reinterpretação de modelos: a partir das formas visuais de detalhes ampliados da asa de uma borboleta (Revista Geográfica), as crianças experimentaram soluções e materiais para conseguir efeitos parecidos, o que deu origem ao interesse por pintura abstrata; problemas específicos também eram lançados no decorrer de uma reinterpretação ou produção: que cores e materiais poderiam representar a neve?; em algumas atividades escolhiam-se temáticas como, por exemplo, interiores de casas, estilos arquitetônicos, paisagismo, e selecionavam-se vários artistas para “apresentarem” as suas versões. A criança também era convidada a apresentar a sua, desenhando, pintando, através de colagens, decorando a sala ou compondo o jardim externo do pré.

Estes momentos que ilustram possibilidades de reinterpretação de obras artísticas apontavam para a necessidade de se reavaliar o papel da imitação no aprendizado. Segundo Vygotsky, a promoção de situações que permitam a observação e “reprodução” de modelos assumem um papel estruturante, na medida em que ampliam a capacidade cognitiva, pois oferecem desafios que levam a criança a realizar ações que estão além das suas próprias capacidades. Aqui é importante diferenciar entre atividades descontextualizadas que visam apenas a mera repetição sem sentido e atividades que intervêm e desencadeiam o processo de aprendizagem, uma vez que ampliam o repertório da criança e permitem a troca de informações e experiências.

Estratégias de uma outra natureza foram utilizadas para que as crianças se apropriassem do vocabulário gráfico e o utilizassem em suas próprias produções. Por exemplo, para tratar de conceitos como ritmo e traço, a professora contava uma história em forma de ditado e pedia para as crianças rabiscarem com giz de cera, em papel de bom tamanho, o movimento dos animais no espaço conforme elas os imaginassem ou conforme referências conhecidas: rastro de caracol na calçada, de barata na parede, de formiga no chão, canguru ou sapo, borboleta no jardim, tropel de cavalo, ciscar da galinha no quintal, avião a jato no céu.

A propósito do exercício de raciocínio gráfico, visual e representativo, atividades como colar champinhas forradas com papel de seda para

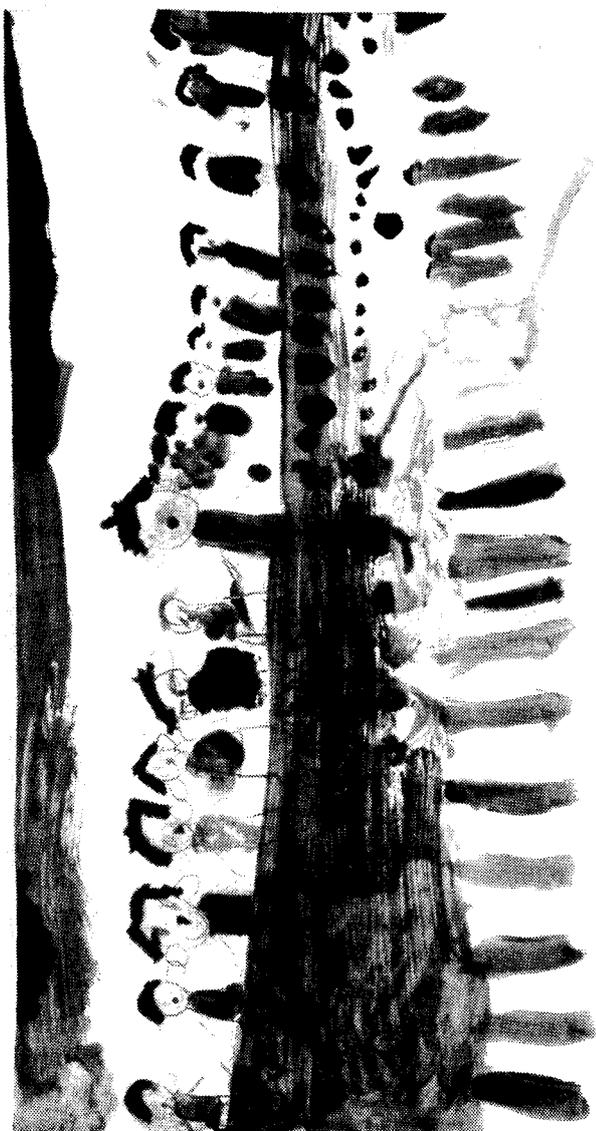
representar uma centopéia foram exaustivamente questionadas com as professoras. Argumentou-se que, neste caso, já se determinava de antemão o **como** e com o **quê** a centopéia seria representada. Ao invés disso, sugeriu-se uma pesquisa sobre a centopéia para que a criança criasse formas de representá-la.

A sensibilidade da criança para a arte era também chamada pelo contexto mais imediato, repleto de impressões de beleza: uma cor, uma canção, a forma de um objeto, a dança das palavras num poema, o movimento de uma pipa no ar, uma fruteira na mesa da cozinha, as paisagens cotidianas. No caso específico das artes plásticas, as formas de trabalho variavam: carvão nos muros e calçadas, maquetes, composição com conchas, palitos e outros achados, caco de tijolo no cimento, a varinha na areia, atividades com argila, massa de modelar, madeira em blocos, que permitiam às crianças o jogo com a tridimensionalidade (comprimento, altura, largura).

No decorrer das atividades eram considerados importantes a criação de um ambiente propício para realização da atividade (tranquilidade, silêncio e/ou conversação organizada, etc.), o espaço de realização (na rua, na sala) e o que pede cada espaço desses em termos de estruturação para a realização da atividade, as regras para o manuseio do material (pincéis, tinta, água, limpeza após a utilização,...), a adequação dos materiais à atividade proposta; a promoção de um estado de interesse sobre aquilo que vai ser feito.

Para a avaliação da produção artística das crianças, recomendava-se à professora uma observação criteriosa de processos e produtos, datar produções e verificar o percurso que a criança fez num determinado período: por exemplo, se os desenhos espontâneos (traços, espaço, cor, forma,...) demonstravam complexidade ou refinamento de um para o outro, ou se todos pareciam “atemporais”.

À medida que a relação da criança com a arte ia se estabelecendo, fomos percebendo dois eixos de trabalho que, paralelamente, estavam sendo contemplados: o eixo da diversidade, traduzido pela exposição permanente da criança ao acervo cultural artístico da humanidade (neste caso, o plástico), nas suas diversas modalidades: pintura, escultura, arquitetura, etc., nos seus diversos estilos, nas mais diferenciadas épocas, nos mais longínquos e desconhecidos lugares. Neste eixo, além das atividades descritas neste artigo, aquelas que incluíam informações ou histórias sobre a infância de grandes artistas causavam verdadeiro “frisson” entre as crianças.



ROSEANA
V. F. F.

**SANTA CEIA
JESUS E OS**

O segundo eixo contemplado foi o eixo da identidade, que abrange desde a expressão coletiva e individual de afetos, da originalidade e do imaginário infantil, até a descoberta da arte no contexto histórico-pessoal e sócio-cultural mais específico. A respeito desta descoberta, vale o argumento de que a identidade se constrói pelo contato e pelo respeito ao diferente. Em contato com outras produções, lugares e tempos (incluindo o próprio país), as crianças e professoras redescobriram o seu próprio lugar: artistas e exposições locais, velhos escultores foram visitados, velhos músicos foram convidados para tocarem e cantarem na sala de aula ou no pátio da escola, vários artistas foram chamados e realizaram projetos com as crianças, procurando passar seus estilos, suas visões estéticas do mundo; poetas também foram chamados, pais e mães foram “interpelados” a respeito da história da arte e chegavam nas reuniões, depois de um dia de trabalho, querendo saber “quem foi esse tal de Van Gogh que o meu filho fala tanto?”. Andar na rua já não era a mesma coisa: “quem fez aquela escultura que está lá na praça?”; paisagens como a de uma extensa plantação de pés de maçã num final de tarde de outono foram pintadas.

Localizadas nos dois eixos, figuraram, também, as exposições com as produções das crianças. Foram muitas e quando aconteceram, era com toda a “pompa” que a situação exigia: em salões, abertas ao público, sob muitos “ais” de admiração por parte de pais, mães, irmãos, avós, tios, tias, vizinhos e demais transeuntes.

Não é necessário me deter sobre o significado deste trabalho na vida das crianças, das suas professoras e dos seus pais; nem sobre o quanto as produções espontâneas e artísticas das crianças tomaram-se mais inusitadas e belas. Mas é preciso dizer que a brincadeira iniciada em 1990 encontra-se, atualmente, ameaçada. Ameaçando este doce e animado jogo estão as investidas ligadas à volta de práticas assistencialistas, desprovidas de qualquer caráter pedagógico, em nome da “Qualidade Total”, da “Reengenharia”, da busca do “moderno”, do “novo”, da “mudança”. A importação acrítica e a tentativa de transposição direta desses valores contemporâneos para a educação brasileira, não raras vezes, resultam no desprezo pela história e na redução do trabalho pedagógico à execução de medidas organizacionais estranhas à dinâmica educacional. Por outro lado, tais medidas, pela efemeridade que certamente as caracterizará num futuro próximo, não chegam a inviabilizar o eterno e perene desejo humano de

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. **Teorias e Práticas de Educação Artística**, São Paulo, Cultrix, s/d.
- BRASIL, Ministério da Educação. Fundação de Assistência ao Estudante Fundação Roberto Marinho. **Professor da pré-escola**. Rio de Janeiro, 1991, 2v.
- DOZOL, Marlene de Souza et al. **Caderno Básico - Diretrizes teóricas e metodológicas para o Programa de Desenvolvimento Infantil - Florianópolis: SESI, 1991.**
- _____. **Ensino pré-escolar no SESI/ SC - Um Estudo de Caso**, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 1993.
- OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. 2. ed. Rio de Janeiro, Campus, 1984.