

ENTRE VAN GOGHS, MONETS E DESENHOS MIMEOGRAFADOS: PEDAGOGIAS EM ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CUNHA, Susana R. Vieira da¹ – PPGEduc / FACED / UFRGS –
susanarangel_poa@yahoo.com.br

GE: Educação e Arte / n.01

Agência Financiadora: Sem Financiamento

As imagens dentro e fora das escolas

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.

Compartilho com autores como John Berger (1982), Nicholas Mirzoeff (1999), Fernando Hernández (2000), Gillian Rose (2001), John Chaplin e Sarah Walker (2002) entre outros, a concepção de que a visualidade - os modos pelos quais constituímos nossos processos de ver o mundo – é mediada pela cultura, assim, encetamos nossos olhares, atribuindo significados ao mundo visual, para aquilo que faz sentido dentro de nossas vivências sócio-culturais. Deste modo, a visualidade está imbricada com os contextos imagéticos culturais e com os significados que construimos em torno destes inúmeros artefatos que participam do nosso cotidiano.

As pedagogias visuais formulam conhecimentos e saberes que não são ensinados e aprendidos explicitamente, mas que existem, circulam, são aceitos e produzem efeitos de sentido sobre as pessoas. Assim, não podemos perder de vista que há uma *pedagogia da visualidade* em curso, constituída em diversas instâncias e que se refaz nos contextos educacionais contemporâneos.

De muitas maneiras as escolas infantis endossam as imagens da cultura popular², não percebendo como os significados vão sendo entendidos e re-significados pelas crianças, como por exemplo, as meninas negras recusarem suas etnias e desprezarem seus atributos físicos por serem diferentes daquela representação de Cinderela loura e de olhos azuis da *Disney*, que reina cotidianamente nos cenários da sala de aula.

¹ Professora Adjunta na Faculdade de Educação da UFRGS na área de Cultura Visual, Ensino de Artes e Infância, Coordenadora do GEIN – Grupo de Estudos em Educação Infantil. Graduada em Artes Visuais, Mestre e Doutora em Educação pela mesma universidade.

² Na perspectiva dos Estudos Culturais, a cultura popular é constituída pelos artefatos produzidos em grande escala industrial e de fácil aceitação pelos consumidores, por isso popular, comum e que todos têm acesso, como: filmes, músicas, programas televisivos, revistas, roupas, objetos utilitários, produções midiáticas e de entretenimento.

Creio que não existem limites tão demarcados entre os modos com que as instituições escolares e as pedagogias culturais lidam com o universo imagético, embora reconheça que o universo escolar tenha suas maneiras específicas de lidar com as várias modalidades e tradições culturais das imagens. A respeito de como os campos do conhecimento se transformam em *textos pedagógicos*, Jorge Larrosa (1999:117) afirma:

Quando um texto passa a fazer parte do discurso pedagógico, esse texto fica como submetido a outras regras, como que incorporado a outra gramática. E essa gramática é naturalmente didática, dado que todo o texto escolariza-se do ponto de vista da transmissão-aquisição, mas é, também, uma gramática ideológica.

Como Larrosa aponta, há uma reelaboração, uma pedagogização, do conhecimento macro-social nos contextos educacionais. Parto do pressuposto de que a concepção que *as imagens ensinam* não foi constituída exclusivamente nos espaços escolares, mas sim em outras instâncias, como por exemplo, no campo da Arte, entendida aqui como as instâncias que conferem valor aos objetos, os produtores - os artistas - e os modos de circulação dos objetos artísticos.

A educação pelas imagens

Atualmente, as instituições que educam as crianças, mesmo sem se darem conta, e as corporações de entretenimento, que ao contrário, percebem os efeitos educativos das imagens, promovem uma educação através das imagens. Entendo que esta concepção educativa se efetiva porque há uma história construída em torno das imagens, possibilitando que os artefatos imagéticos ainda continuem a nos educar, dentro e fora dos espaços escolares.

Sublinho que a nossa “devoção” às imagens foi produzida há séculos em uma cultura ocidental iconófila. E, se nas últimas décadas do século XX houve a intensificação na produção e circulação de imagens é porque somos uma civilização que há séculos cultua e ergue totens imagéticos. Nossa ligação com as imagens começa com os Concílios Ecumênicos de Nicéia (787) e de Trento, conhecido como o Concílio da Contra-Reforma que durou de 1545 a 1563. Ambos os Concílios aboliram a iconoclastia e passaram a usar intencionalmente as imagens como meio de auxiliar a propagação da fé católica. No livro *O Olhar*, Antonio Alcir Pécora (1988:304) ao analisar o tema do olhar nos sermões do Padre Antônio Vieira, no século XVII, encontrou registros sobre o uso intencional das imagens para atrair fiéis, conforme o autor, o Sermão da Sexagésima, dizia: “”. A compreensão de Padre Vieira, sobre como os fiéis poderiam absorver melhor os ensinamentos da Igreja através das imagens, continua até nossos dias, quando as diversas

produções da mídia nos seduzem e nos rendem com suas maravilhosas imagens vendendo sonhos (im)possíveis.

A Igreja Católica, desde o período medieval, percebeu que o teatro, a música, a arquitetura, a escultura e principalmente as imagens sacras poderiam servir como instrumento à conquista espiritual, sendo um meio para propagar seus ensinamentos e capturar o maior número de devotos. De certo modo, a corporação religiosa cristã antecipou o que as produções artísticas do Renascimento e outros movimentos artísticos de cunho realista, e, posteriormente a fotografia, o cinema e os meios de comunicação de massa têm efetivado em torno das imagens: narrar o mundo, criar efeitos de realidades, normatizar modos particulares de ver e agregar adeptos em torno de suas visões. Fernando Hernández (2000:21) afirma que “junto com a história, são as experiências e conhecimentos afins ao campo das artes os que mais contribuem para configurar as representações simbólicas portadoras dos valores que os detentores do poder utilizam para fixar sua visão de realidade”.

As imagens da arte renascentistas e posteriormente outros movimentos nas artes visuais como o Barroco, Realismo e o Romantismo, baseados em representações análogas aos aspectos da realidade observável, serviam como documentários sobre o mundo, pois narravam os acontecimentos históricos, o exotismo dos nativos e a natureza das terras conquistadas. Antes do surgimento e da propagação dos meios de reprodução das imagens, as produções artísticas eram as instituidoras de determinadas realidades, demarcavam as distinções entre os grupos sociais, formulavam o que eram os corpos masculinos, femininos e infantis, definiam como eram os povos conquistados, **os outros**, como fizeram, por exemplo, os pintores *Jean-Baptiste Debret* (1816-1831), *Alberto Eckhout* (1637-1644) ou do fotógrafo *Marc Ferrez* (1843-1923) a respeito da paisagem e dos habitantes do Brasil.

O rompimento com a tradição realista culmina em 1912 com os objetos (*ready-made*) de *Marcel Duchamp* (1887-1968) e com todos os outros movimentos das Vanguardas Históricas européias como o Cubismo, Fauvismo, Expressionismo, Futurismo, Dadaísmo, entre outros. A fotografia, as novas configurações visuais e modalidades tecnológicas da arte, fundam, quase que simultaneamente, as bases para os meios de reprodução em massa e a desmaterialização da arte do século XX. Assim, o papel da arte como instituidora do real e educadora do olhar é substituída por uma variedade de meios e materiais visuais, como os pôsteres, revistas, fotografias, propagandas veiculadas em vários meios, ilustrações em livros, cinema e a televisão. Com o surgimento da Arte

Conceitual e Contemporânea na metade do século XX, a arte perde o estatuto de formuladora de realidades e os meios de comunicação de massa passam a ser *as fábricas de imaginário*³. Entretanto, apesar das produções artísticas não terem mais a intenção realista/narrativa, as imagens, de um modo geral, constituídas através de outras modalidades expressivas, continuam sendo utilizadas como modos de representação do mundo.

Os modos de nos relacionarmos com as imagens, principalmente com as produções artísticas, se modificaram, contudo, as imagens veiculadas pelos diferentes meios de comunicação, assim como foram as imagens sacras e os movimentos artísticos realistas, continuam produzindo conhecimentos e nossa visualidade. As várias imagens presentes nas escolas infantis exerciam, e exercem, uma pedagogia da visualidade, embora não explicitada nos planejamentos pedagógicos ou sequer reconhecida em sua dimensão educativa dentro das escolas. Mesmo assim, estas imagens atuam e ensinam valores, normas, comportamentos, modos de ver e de ser. Além desta modalidade pedagógica, outro aspecto que me chamava a atenção eram as formas explícitas de ensinar arte para as crianças, as *pedagogias em arte*, entendidas aqui como o conjunto de procedimentos metodológicos desenvolvidos em artes visuais pelas professoras nas escolas infantis. As pedagogias em arte e as inúmeras imagens disponibilizadas às crianças, estejam elas nas paredes, nos livros, vídeos, propagandas, histórias em quadrinhos, entre tantas outras, formam os modos pelas quais as escolas infantis trabalham com as imagens, seja nos modos de imaginá-las e configurá-las, seja nos modos de entendê-las. Durante o período da pesquisa⁴ busquei compreender como as crianças estão construindo suas imagens a partir das pedagogias da arte e das imagens acessadas dentro e fora das escolas através dos diferentes materiais visuais. A seguir, apresentarei modalidades de ensino efetuadas com as imagens nos contextos educacionais infantis.

Conhecendo a arte: Van Gogh é vampiro!!!!

O contexto escolar onde foi gerado o diálogo abaixo aconteceu em uma das escolas infantis que tem como um dos seus objetivos educacionais desenvolver propostas voltadas ao conhecimento de diferentes produções culturais. Nesta situação, o conhecimento era em torno de Van Gogh.

PROFESSORA: *O Van Gogh pintava bonito?*

Menina A: *Não...ele fazia uns monstros assim...pintava muito feio!*

³ Expressão utilizada por Henry Giroux, 1995.

⁴ Durante o ano de 2004 desenvolvi em 3 E.M.Is de Porto Alegre uma pesquisa com crianças e professoras sobre as diferentes modalidades educativas das imagens na Educação Infantil.

Menina B: *O Van Gogh só pintava vampiro...*

PROFESSORA: *Vampiro?*

Menina A: *Morcego...*

PROFESSORA: *Como o vampiro da novela??*

Menina A: *...o Bóris mordeu o Zeca!*

PROFESSORA: *E o Van Gogh pintava estes vampiros também?*

Menino A: *Ele pintava vampiro...*

Menino B: *Ele pintava só morcego...o Chucky...tudo de filme de terror...*

PROFESSORA: *Quem é o Chucky?*

Menino B: *O boneco assassino!!*

PROFESSORA: *Ahh...daí vocês lembraram do Chucky quando viram as pinturas do Van Gogh...*

Menina C: *Eu vi o filme do Van Gogh...*

Menino B: *Eu também...*

PROFESSORA: *Por que a gente associou a pintura do Van Gogh a este filme? O que tinha de parecido... quando a gente viu a pintura do Van Gogh a gente associou a este filme? Por que a gente lembrou dele?*

Menino B: *Porque ele (Van Gogh) era muito nervoso...*

PROFESSORA: *A pintura dele te faz lembrar monstros, por quê?*

Menino B: *Porque eu pinte e me lembrei...*

PROFESSORA: *E tu, V? Tu também acha isso? Acha que se parece? Por quê?*

Menina C: *Porque ele pintava o Zeca...*

Pesquisadora: *Quem é o Zeca?*

Menina C: *O Zeca do “Beijo do Vampiro”...!!!!*

Menina C: *O Bóris...*

PROFESSORA: *Como é o Zeca?*

Menina C: *O Zeca usa uma roupa preta, ou com uma manga curta, com uma calça, e o cabelo dele é por aqui e as orelhas dele são compridas...*

Pesquisadora: *E o Van Gogh pintou o Zeca?*

Menina C: *Pintou até o Bóris aquele de preto...*

Menina C: *O Bóris é vampiro e o Zeca é vampiro porque ele tem uma roupa preta...e ele tem manga curta e tem uma cabeça de esqueleto na manga curta dele...*

PROFESSORA: *Que imaginário...!!!!*

Que imaginário!!!! Exclama a professora após o diálogo⁵ com as crianças, onde elas realizavam uma extensa cadeia de significados relacionando as produções da cultura popular próximas a elas como Chucky, o Boneco Assassino e os personagens da telenovela O Beijo do Vampiro⁶ com as reproduções das obras e a biografia de Van Gogh que elas haviam conhecido em sala de aula. Nesta escola, no início da pesquisa, notei que esta professora organizava o cenário da sala de aula com as produções gráfico-plásticas das crianças, reproduções de obras de arte, bem como os registros dos projetos de trabalho realizados pelo grupo. Por apresentar esta diferença em relação à maioria dos

⁵ Estes diálogos foram produzidos em um das entrevistas realizadas com as crianças do Jardim A pela professora e eu.

⁶ O Beijo do Vampiro foi uma novela da Rede Globo, realizada em 2002.

outros cenários escolares, nos quais as imagens da mídia e das corporações de entretenimento são soberanas, tive interesse em conhecer e entender as propostas pedagógicas desenvolvidas pela professora em torno das imagens da arte, bem como entender como as crianças apreendiam e se relacionavam com estas imagens.

Anteriormente, em outra entrevista, a professora havia relatado como desenvolvia suas propostas pedagógicas em artes e sua opção em eleger as obras de arte como foco de seus trabalhos. No início do ano (março 2002) a professora organizou seu projeto em arte em torno de alguns artistas consagrados, como Henry Matisse (1869-1954), Claude Monet (1840-1926), Vicent Van Gogh (1853-1890) e Alfredo Volpi (1896-1988).

A seleção de artistas, e suas obras, partiu das escolhas da professora, daquilo que ela atribuía valor para que as crianças tivessem acesso, ou seja, é o ponto de vista adultocêntrico sobre o que deve ser ensinado às crianças. Entendo que a opção pedagógica da professora em trabalhar com artistas advém de uma concepção de educação compensatória e principalmente dos vários discursos, sejam eles, os governamentais e dos especialistas em ensino de arte que os revestem de *cientificidade* e de verdade. Perguntei à professora quais critérios tinham direcionado sua escolha por estes artistas, e ela explicou que a escolha tinha sido em virtude da quantidade de material - livros e reproduções - que tinha acesso. Além dos diversos discursos que circulam nos contextos pedagógicos sobre como deve ser o ensino de arte, o critério para focar tais artistas não partia do interesse das crianças ou das características pictóricas dos artistas escolhidos, ou qualquer outro critério pedagógico-epistemológico, mas das publicações disponíveis à professora.

As escolhas da professora sobre quais artistas seriam conhecidos pelas crianças recaiu sobre os materiais disponíveis comercialmente, como livros, revistas e reproduções de obras de arte. Portanto, o conhecimento artístico - das professoras e em consequência de seus alunos, fica restrito às linhas editoriais das editoras de livros e revistas⁷ e publicações de catálogos das instituições culturais que, dentro de suas políticas econômicas e comerciais de publicação, selecionam os artistas e obras que serão conhecidos e divulgados ao público. A justificativa da professora, ao focalizar artistas e

⁷ A revista Caras, Editora Globo, especializada em divulgar a vida das celebridades nacionais e internacionais, eventualmente publica fascículos e CD Rom com a biografia e algumas reproduções das obras dos *grandes mestres ocidentais*. Estas publicações têm como título PINACOTECA CARAS e traz informações resumidas sobre a vida dos artistas e *posters* em papel couchê.

obras de arte, era de que as crianças poderiam acessar determinadas produções culturais que em seus contextos de vida não era possível se aproximar. Segundo a professora:

Eu acho que eles [as crianças] não têm acesso a esta cultura [as produções artísticas consagradas]. Acho que eles não têm acesso à arte, não tem acesso à poesia, não tem acesso às obras de arte e eu acho que isso [o contato com as obras de arte] desperta a sensibilidade, e é isso que a gente quer, é isso que eu quero, que eles se tornem sensíveis. Por exemplo, Matisse, Monet e Van Gogh, se forem esquecidos, vão ser esquecidos daqui a um bom tempo, mas elas [as crianças] têm muito presente isso.

A intenção da professora ao oportunizar uma cultura artística baseada em biografias dos grandes artistas da arte ocidental e suas produções se insere na concepção de que este *conhecimento universal* pode ser um dos meios pelos quais as crianças se tornem mais próximas das produções culturais da alta cultura, sendo a escola o lugar onde este conhecimento seria adquirido, possibilitando uma possível ascensão social e cultural.

A respeito dos objetivos da escola em ensinar o que é selecionado como conhecimento *culturalmente importante*, Forquin (1993:165) diz:

Educar alguém é introduzi-lo, iniciá-lo, numa certa categoria de atividades que se considera como dotada de valor, não no sentido de um valor instrumental, de um valor enquanto meio de alcançar uma outra coisa (tal como o êxito social), mas de um valor intrínseco, de um valor que se liga ao próprio fato de praticá-las (como se vê, por exemplo, no caso das artes); ou ainda é favorecer nele o desenvolvimento de capacidades e atitudes que se considera como desejáveis por si mesmas, é conduzi-lo a um grau superior (mesmo que esta superioridade seja apenas relativa) de realização.

Reconheço que conhecimentos sobre a arte são necessários e importantes, mas eles não deveriam ser colocados como um conhecimento dotado de uma superioridade em relação aos outros e em particular àqueles que as crianças trazem. O que observo quando as professoras enfocam artistas e suas obras, é que as culturas dos alunos e alunas são pouco valorizadas, ao passo que o acervo da *cultura universal* é reverenciado e raramente problematizado ou conectado com os conhecimentos das crianças.

O trabalho desenvolvido pela professora se aproxima de uma das principais tendências do ensino de arte no Brasil, a Abordagem Triangular, popularizada entre as professoras como *releitura da obra de arte*. A Abordagem Triangular foi, e é propagada por documentos oficiais como os Referenciais Curriculares Nacional⁸ e em revistas

⁸ Em 1998 o Governo Federal, através do Ministério da Educação e do Desporto, publicou para todos os níveis de ensino uma série de documentos visando subsidiar teórica e pedagogicamente os docentes brasileiros. Para muitos professores, tais documentos passaram a ser sua principal referência de ensino.

brasileiras de grande circulação como a Revista do Professor Nova Escola (Editora Abril) e Pátio: Educação Infantil (Editora ArtMed) e em outras publicações especializadas sobre ensino de arte. Estas publicações, de grande abrangência de público, indicam através de seus modos discursivos emitidos por especialistas que *tal abordagem é a mais indicada* para as professoras desenvolverem seus projetos pedagógicos em arte e em outros campos disciplinares.

Maria Isabel Bujes (2002:239) ao analisar as concepções de cultura presentes no Referencial Curricular Nacional (RCN) para a Educação Infantil ressalta que o documento:

(...) se apóia numa determinada concepção de cultura e supõe a existência de um “patrimônio cultural da humanidade”, de um repositório, onde estariam presentes as melhores contribuições do gênio humano e a partir do qual se faria a seleção das programações das diferentes disciplinas escolares. (...) Não se questiona que concepção de cultura está ali presente e, muito menos, que interesses orientam a seleção de determinados “elementos” em detrimento de outros.

Além da concepção universal de cultura, restrita a um conjunto de objetos, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, no volume denominado Conhecimento do Mundo, seção Artes Visuais (1998:89), indica em sua introdução *o modo* como deverão ser desenvolvidas as artes visuais na Educação Infantil, segundo o documento:

As artes visuais devem ser concebidas como uma linguagem que tem estrutura e características próprias, cuja aprendizagem, no âmbito prático e reflexivo, se dá por meio da articulação dos seguintes aspectos:

- Fazer artístico - centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas,
- Apreciação - percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e fruição, a capacidade de construção do sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores.
- Reflexão - considerando tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e

afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas.

As concepções de cultura do RCN e suas indicações para o trabalho docente são transformadas em *métodos pedagógicos* pelas professoras sem que elas se dêem conta dos conteúdos selecionados e das concepções racionalista e tecnicista implícitas nestes métodos. Nas duas revistas mencionadas, bem como no RCN, as orientações para desenvolver propostas em torno das imagens da arte, em geral, são prescritivas no sentido que vão indicando as etapas passo a passo na qual a professora deve seguir com seus alunos

O *guia de instruções* do RCN, formulado como uma receita pedagógica bem sucedida, tem o estatuto de *verdade* e serve para que as professoras desenvolvam seus trabalhos em sala de aula conforme suas indicações. Com o poder de produzir verdades sobre com se deve ensinar arte às crianças, estes receituários metodológicos acabam formatando as propostas pedagógicas, não levando em conta os contextos educacionais e as visões das crianças. A respeito de como os professores aderem e seguem determinadas tendências do ensino de arte, Efland (2002:384) salienta que: “Na medida em que cada corrente alcança uma posição preponderante, suas orientações adquirem um valor absoluto. Seus objetivos, métodos e aspirações se convertem em cânones e se atribui uma validade tão evidente que eles ficam acima de qualquer dúvida”.

Atualmente, muitos professores e professoras em diversos níveis de ensino adotam a Abordagem Triangular enfatizando a *releitura* como sendo uma cópia das reproduções das obras consagradas, entretanto, a releitura supõe interpretação e novas configurações visuais. O trabalho desenvolvido estava baseado na cópia das reproduções, onde as crianças tiveram poucas possibilidades de criar imagens diferenciadas daquelas mostradas pela professora. A metodologia desenvolvida pela professora consistia, nesta ordem: contextualizar os pintores em sua época, relatar fatos pitorescos de suas vidas, como casamentos, filhos, desavenças, tragédias e mostrar algumas reproduções das obras dos artistas. Posteriormente, as crianças realizavam produções visuais baseadas nas obras apresentadas e em técnicas similares aquelas nas quais os artistas se valiam.

Na entrevista com as crianças, em muitos momentos a professora tentava fazer com que elas demonstrassem o que haviam aprendido com os grandes mestres, mas as crianças insistiam em falar sobre as produções culturais que faziam sentido para elas. Notava que quando algumas crianças começavam a relacionar Van Gogh com os vampiros ou Chucky, as outras crianças se empolgavam, gritavam, falavam todas juntas

para argumentar e provar com suas evidências que Van Gogh era MESMO um vampiro. Aos argumentos que usavam era a vida trágica de Van Gogh, o corte da orelha, o uso de cores escuras em alguns quadros e os corvos, a briga com Paul Gauguin . Ao mesmo tempo em que havia esta balbúrdia participativa, a professora tentava *desviar* o andamento da conversa, na tentativa de que as crianças falassem sobre *aquele Van Gogh* que ela havia apresentado a elas. De certo modo, havia um embate entre os conhecimentos infantis e os escolares.

A respeito de como as crianças estabelecem as relações entre suas culturas e as outras formas culturais, Manuel Jacinto Sarmiento (2002) diz que: “As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.” Assim, o conhecimento sobre Van Gogh e Monet e suas obras passava a ter significado quando as crianças transferiam as situações dos quadros para suas vidas. Com as reproduções de Van Gogh, por exemplo, as crianças estabeleciam relações com as produções culturais televisivas que elas têm acesso e com Monet, elas *visitavam*, no mundo da fantasia, com familiares sua casa e as paisagens bucólicas.

Pelos resultados das produções infantis, as crianças fizeram poucas interpretações a partir das reproduções apresentadas a elas. A maioria das produções infantis era semelhante entre si e em relação às reproduções apresentadas pelas professoras, as produções também eram similares nos aspectos formais, colorísticos e espaciais. Na *releitura* de Van Gogh, o espaço para a criação foi mais reduzido, pois a professora ofereceu às crianças uma forma em papelão que lembrava o vaso da reprodução *Sun Flowers*, as crianças pintaram a forma, colaram em uma folha de tamanho ofício e depois pintaram os girassóis com as cores sugeridas pela professora.

Em relação à reprodução de Claude Monet *The White Water Lilies* as pinturas infantis também eram semelhantes, seja na constituição da imagem, no uso das cores, nos tipos de pinceladas e marcas, na distribuição espacial e no emprego dos materiais para representar a ponte, como os palitos de madeira. Ou seja, os trabalhos das crianças estão mais próximos de uma reprodução daquilo que viram, do que um modo singular de apreensão e constituição de uma outra imagem.

**Imagem 1****Acima:**

Reprodução da pintura *Sun Flowers* de Vicent Van Gogh, seguida de duas pinturas infantis.

Imagem 2**Abaixo:**

Reprodução da pintura *The White Water Lilies* de Claude Monet, seguida de duas pinturas infantis.

Entendo que as vozes das crianças, suas referências culturais e os modos como elas estavam entendendo os artistas e suas obras não foram priorizados pela professora, assim com também suas produções visuais ficaram restritas às configurações das reproduções apresentadas. Supostamente havia um diálogo entre crianças e professora, mas eram narrativas diferentes que se entrecruzavam com os mesmos personagens: Van Gogh Vampiro que pintava o Zeca e Bóris e era nervoso como o Chucky, Van Gogh dos girassóis, da vida trágica que cortou a orelha.

Se fosse transpor a linguagem verbal das crianças para a visual, seria deste modo o entendimento que elas fizeram sobre Van Gogh:



A respeito das culturas dos alunos e das culturas que as escolas definem como legítimas, Jurjo Torres Santomé (1995:164) sugere que as instituições escolares, professores e professoras, deveriam reconhecer as formas da cultura popular da infância como veículo de comunicação de suas visões de realidade e aproveitá-las para que os alunos compreendam suas realidades e possam comprometer-se com sua transformação.

Para o autor:

Se uma das missões chave do sistema educacional é a de contribuir para que os alunos e alunas possam reconstruir a cultura que essa sociedade considera mais dispensável para poderem ser cidadãos e cidadãs ativo/as, solidários/as, críticos/as e democráticos/as, é óbvio que não podemos partir de uma ignorância daqueles conhecimentos, destrezas, atitudes e valores culturais que a juventude valoriza acima de todas as coisas.

Considero o esforço, o entusiasmo e o empenho da professora em oportunizar o conhecimento sobre os artistas e suas obras, mas entendo que as culturas infantis e seus universos simbólicos foram pouco explorados nas situações pedagógicas, prevalecendo,

ao longo do trabalho, o ponto de vista da professora, constituído pelos vários discursos da arte sobre como educar uma criança.

Aprendendo a exercitar a mão e o olho e a ser “livre” também

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 conceitos funcionalistas e essencialistas sobre arte estendem-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 (2000:44) 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 (1998:141) 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.

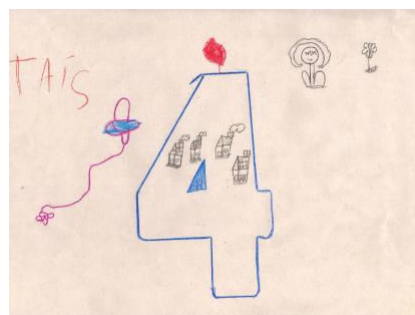


Imagem 3 e 4

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)

Convivendo com um ensino extremamente pragmático, tecnicista e de “resultados”, há 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 5, 6, 7 e 8 ilustram os resultados desta pedagogia, onde os desenhos, independente das singularidades de cada crianças, são muito semelhantes.



Imagem 5, 6, 7 e 8

Desenhos livres de crianças, Jardim A (2004)

O q

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) e o conhecimento da arte. Tais abordagens esvaziavam o sentido das aprendizagens, pois não oportunizam o conhecimento sobre a própria arte, sobre a linguagem visual, sobre os materiais ou mesmo possibilitam o desenvolvimento do imaginário infantil. A partir destas concepções e práticas pedagógicas, 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 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 matéria 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:

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular nacional para Educação Infantil. Conhecimento do Mundo. Volume 3. Brasília: DF, 1998.
- BUJES, Maria Isabel Edelweis. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- EFLAND, Arthur. *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós, 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. *A educação Artística – Para quê?* In: Louis Porcher. Educação Artística: luxo ou necessidade? Trad. Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1982.

JACINTO, Manuel Sarmiento. *As culturas da Infância nas encruzilhadas da 2a. Modernidade*. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal, 2002. Texto digitado da pa HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.

lestra proferida no II Fórum Mundial de Educação em Porto Alegre/RS.

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

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

, 1988.SANTOMÉ, Jurjo T. *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. In: Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais na educação. Org. SILVA, Tomaz T. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995: