

A Arte na Educação Infantil: Exploração e Construção do “Eu” no Mundo e outras Possibilidades

*Helen Gemima Martins Carroça*¹
*Juliana de Alcântara Silveira Rubio*²

Resumo

Este artigo tem por objetivo investigar quais são as possibilidades fatíveis no trabalho pautado em Artes na Educação Infantil, na construção do “EU” no mundo. Além disso, procura-se traçar um panorama histórico acerca dos enfoques envolvidos na arte buscando a compreensão de como o olhar a respeito do papel da Arte na Educação mudou ao longo do tempo e quais motivos levaram a essa alteração. A arte é vista, portanto, não como fim, mas como meio possível de viabilizar a construção bidirecional de conhecimento, podendo, inclusive, apontar necessidades específicas e patologias importantes, por intermédio da expressão do “EU”. Nesse processo, tanto aluno como professor aprendem num *continuum*, no qual a garantia ao final do processo são as descobertas e o desenvolvimento global dos indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem.

Palavras Chave: Arte, Desenvolvimento, Educação Infantil, Aprendizagem, Interdisciplinaridade, Criatividade.

1. Introdução

O presente artigo trata das possibilidades existentes quando há uma postura dialética do professor com os educandos e com o conhecimento em aulas que envolvam Arte em escolas de Educação Infantil. Conforme observado, a postura comum entre professores desta área do conhecimento (Arte, Educação Infantil) é a de transmitir conceitos acerca da estética (forma, volume, cores) ou usar tais aulas para decorar a escola em alguma data comemorativa ou, ainda, colorir desenhos prontos.

¹ Aluna do curso de pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Educacional da FAC – São Roque.

² Mestre em Educação pela UNESP. Professora orientadora.

Além disso, os professores nem sempre exploram a arte em todo o seu potencial, explorando o caráter trans, multi e interdisciplinar³, por intermédio dos quais seria possível contemplar uma infinidade de assuntos de outras áreas do conhecimento, de acordo com o que é proposto nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Tal documento organizado e planejado pelo Ministério da Educação divide as áreas do conhecimento em Natureza e Sociedade, Linguagem, Matemática e Artes. Em cada uma dessas áreas, muitos conceitos são trabalhados. Apenas para exemplificar, na área de Artes há propostas para o trabalho com plástica, música, dança, teatro, movimento. Sobre esse assunto, Hugo Monteiro argumenta que *"há apenas a certeza de que existe uma enorme diversidade de temas que uma disciplina sozinha jamais compreenderia"* (2008).

No entanto, é frequente observar que persiste um empobrecimento das aulas de Arte na educação infantil, nas quais ainda são propostas atividades de pintura de elementos pré-determinados, tais como desenhos prontos, que antes eram mimeografados e hoje, são "xerocados". Infelizmente, muitas vezes, a escola não se apropria das mudanças tecnológicas; apenas as utiliza para ensinar do mesmo modo que sempre foi feito. Por este motivo defendo que a postura do educador precisa sofrer mudanças baseadas na reflexão da prática pedagógica diária. É necessário realizar auto-avaliações constantes, verificar formas de avaliação dos alunos mediante seu próprio

³ Os conceitos de multi, inter e transdisciplinaridade são distintos e, por vezes, antagônicos em suas propostas e objetivos metodológicos. A multidisciplinaridade pressupõe que várias disciplinas podem ser reunidas. No caso do ensino interdisciplinar, dois ou mais campos do saber estão reunidos e voltados para a análise e verificação do mesmo objeto de estudo. Já um ensino transdisciplinar não se restringe nem à simples reunião das disciplinas nem à possibilidade de haver diálogo entre duas ou mais disciplinas porque ultrapassa sua dimensão. A transdisciplinaridade se preocupa com a interação contínua e ininterrupta de todas as disciplinas num momento e lugar, como explica Hugo Monteiro na Revista Educação on-line.

avanço em relação a si mesmo e não utilizando os demais alunos como parâmetro, e encontrar formas de alcançar todos, usando das mais diversas estratégias, buscando inclusive aquele aluno que apresenta dificuldades, mas não procura auxílio do professor, por medo, por vergonha, ou quaisquer outros motivos.

A principal preocupação *a priori*, foi confirmar ou contestar, o papel da Arte na construção do “EU” no mundo e, em seguida, mediante argumentação e crítica, questionar e verificar se a arte pode ou não ser ensinada e se existem técnicas para esse ensino. Para isso, serão abordados de modo abrangente os elementos formadores dos indivíduos, os processos intrínsecos ao desenvolvimento infantil e em quais aspectos (sociais, psíquicos, cognitivos e culturais) ele se dá.

Posteriormente, foi realizado um cotejamento entre a análise histórica do ensino da arte, a prática pedagógica e posturas que podem melhor auxiliar e propiciar o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da socialização do educando e da liberdade de expressão do mesmo.

Serão proporcionadas ao leitor: proposta de reflexão da postura e do olhar do professor, estratégias de que se pode lançar mão visando à construção do conhecimento e do indivíduo no seu entorno sócio-afetivo e a necessidade de transformação da postura pedagógica frente às inovações existentes na atualidade.

2. A realidade atual X Contexto Histórico

No Brasil, a expressão “educação através da arte”, criada por Herbert Read, transformada em arte-educação”, vem sendo bastante empregada após o surgimento da Lei 5692/71, a qual pretendeu modernizar nossa estrutura educacional, fixando suas diretrizes e bases. Trouxe algumas novidades, como a introdução da educação artística.

Antes dela, existiam na escola algumas disciplinas que possuíam o termo “arte” em seu nome. É o caso das “artes industriais” , ou das “artes domésticas, ou ainda, das aulas de música (às vezes denominadas “canto orfeônico”), em que o aluno cantava, com o acompanhamento do mestre, os hinos do País (ZANIN, 2007).

Contudo, a arte nem sempre desempenhou esse papel fundamental de possibilitar a expressão estético-visual da criança em prol do seu desenvolvimento global como ocorre nos dias atuais. No final do século XVIII os desenhos eram voltados para a geometria. Surgiram cursos técnicos de desenho voltados para o ensino de ofícios artísticos e mecânicos.

No início do século XIX o desenho tornou-se elemento principal do ensino da arte, levado à precisão da linha e do modelado. Essa era a atuação da escola tradicional, segundo a qual as crianças deveriam copiar modelos porque não sabiam desenhar. Nesse mesmo século e no seguinte, outra escola se mostrava presente: a escola renovada, que defendia que as crianças não precisavam de orientação. Então se valorizou, neste período histórico da arte, o desenho totalmente espontâneo, ou desenho livre sem intervenções do professor.

Ainda no século XX houve uma tentativa de articular o pensamento positivista e o liberalista na escola. O pensamento positivista orientava-se no modelo americano, que priorizava o desenho técnico, ao passo que o pensamento liberalista, advindo da França, priorizava o caráter decorativo no ensino de artes.

Em 1921 ocorreu no Brasil a Primeira Reunião Nacional de Professores para orientação em relação à metodologia do desenho e sua importância como exercício visual e motor. Percebe-se que, somente no início do século XX, o Estado passou a demonstrar preocupação com a prática docente no ensino de artes. Mudanças importantes também ocorreram em 1922, com a Semana da Arte Moderna, que

impulsionou o olhar do professor como expectador da obra de arte das crianças, o que resultou em valorização do desenho, como técnica e exaltação dos elementos internos expressivos (BARBOSA, 2002). A escola renovada possibilitou acabar com a cópia pura e simples, mas, por outro lado, notou-se que sem intervenção o aluno parava de produzir.

Em 1980 surgiu uma nova corrente, denominada escola contemporânea, que buscava equilibrar o modelo tradicional, da cópia, e o modelo renovado ou espontaneísta. Esta corrente argumentava que é essencial aliar a subjetividade à cultura. Rosa Iavelberg, professora da Faculdade de Educação da USP (Universidade de São Paulo), uma das autoras dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Artes criou a expressão “desenho cultivado” em 1993, para designar o modelo atual que privilegia a reflexão e a recriação.

O que se pretende mostrar aqui é que o papel e a postura do professor também sofreram mudanças. Na escola tradicional o professor pedia a cópia do modelo, o que não acrescentava muito à aprendizagem. Sobre isso, Louis Porcher escreveu:

“Como a criança tende espontaneamente a desenhar, é evidente que não se deve impor-lhe nem a visão nem a técnica do adulto. Isto não significa que deva abandoná-la a si mesma. Uma liberdade excessiva paralisa mais do que ajuda” (1982, 198, p.101).

Já na escola renovada havia espaço para o desenho livre, mas sem intervenções. Não havia reorientação conceitual⁴, exploração das imagens, formas, cores e linhas, como ocorre na escola contemporânea, que busca a ampliação do olhar sobre o que é arte visual para além de telas e desenhos feitos no papel.

⁴ Neste caso, em se tratando de arte, a reorientação conceitual visa buscar, focar e compreender mais que conceitos outrora trabalhados em arte. Antes disso, enfoca a Semiótica, através de seu caráter dialético e dialógico que as linguagens (verbal e não-verbal), produzidas pelos indivíduos nas relações sociais, são capazes de produzir com a exploração de todo tipo de signos (representações) e suas múltiplas leituras possíveis, de acordo com os conhecimentos prévios de cada indivíduo. (JUNQUEIRA, 2005, p.10-12).

3. Inclinações Psicológicas do Desenvolvimento Infantil – O Desenho como Possibilidade de Construção do Ser e do Saber

A arte é uma das primeiras formas de linguagem e expressão utilizadas na Educação Infantil, que possibilita o desenvolvimento da criança por tratar-se de múltiplas formas de exploração do universo no qual a mesma encontra-se inserida. É ainda uma forma de solucionar situações-problema e conflitos internos. Sobre o desenvolvimento motor na infância, Helen Bee cita Esther Thelen, especialista nessa área, para explicar que

“um novo movimento ou uma nova habilidade motora é um ‘caminho final comum’, o resultado de um complexo sistema de forças operando juntas, incluindo cognição, percepção e motivação, assim como mudanças físicas subjacentes” (BEE, 2003, p.160).

A expressão artística, como no caso dos desenhos, não pode, ou não deveria ser ensinada⁵, como afirma Montessori. (READ, 2001, p.128). Mesmo no desenho livre, a criança utiliza-se da arte para expressar crenças, pressupostos, horizontes, mitos e medos interiorizados, cultura, valores e regras que já estavam institucionalizados antes de ela nascer.

A arte é uma forma de expressar os dois aspectos do *self* que foram denominados por William James (1890) apud FANELLI (2003) (de “eu” – *self subjetivo* (primeira etapa do desenvolvimento do autoconceito⁶; a consciência inicial de que “eu existo”

⁵ O grifo é nosso.

⁶ Fanelli explica que “*dentre as variáveis psicológicas relacionadas com o comportamento e ajustamento do indivíduo, salienta-se o autoconceito. Este é um dos constructos centrais de várias teorias da personalidade (por exemplo, a teoria de Rogers, de Wallon, entre outros) que enfatizam ser o autoconceito do indivíduo um dos fatores determinantes de seu comportamento e desempenho*” (2003, p.18). O autoconceito tem quatro componentes: o ser real, a auto-imagem, a imagem espelhada e a imagem ideal. O ser real é uma visão objetiva da pessoa como um todo. A auto-imagem – o modo como o indivíduo vê a si mesmo – pode ser uma distorção da visão objetiva. A imagem espelhada – o modo como o indivíduo pensa que os outros os vêem – pode também ser muito diferente da auto-imagem, porque as pessoas freqüentemente projetam para os outros uma imagem diferente daquela que acreditam ser na realidade. A imagem ideal serve como um conjunto pessoal de objetivos, dado ser a imagem à qual o indivíduo aspira.

separado dos outros) – e o “mim” – *self objetivo* (segunda etapa do desenvolvimento do autoconceito, ou seja, a consciência do *self* como objeto com propriedades). Portanto, o “eu” é constituído nas relações sociais com os outros e na relação de ambos com o mundo. A criança ainda exige pensar sobre si mesma sob o ponto de vista de outras pessoas. O desenvolvimento do *self* é um processo recíproco, em que o indivíduo tem que se ajustar às respostas dos outros.

O professor construtivista, aquele que não acredita na transmissão do conhecimento, mas sim na construção deste, facilita a interação dos seus alunos, o que auxilia na construção do *self* e na internalização de regras e normas, indispensáveis à vida em sociedade. Esses professores usam sua autoridade de modo seletivo e sensato a fim de incentivar a construção e a formação das personalidades⁷ das crianças, propiciando que isto ocorra com respeito por si mesmo e pelos outros, com autoconfiança, criatividade, criticidade e autonomia. E a arte pode auxiliar neste processo tão importante na vida das crianças.

A expressão é subjetiva, ou seja, depende da “maneira de sentir, pensar, fantasiar, sonhar, amar e fazer de cada um. É o que constitui o nosso modo de ser.” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1993, p.23). É construída aos poucos, derivada da apropriação do material do mundo social e cultural e da atuação (através da criação e da transformação deste mundo de maneira pragmática e funcional), o que exige abstração do pensamento. A arte é tão completa e importante na Educação Infantil porque permite, de acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para esta fase da educação básica, “a integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social.” (p.85).

Além da observação dos momentos de brincadeiras e jogos e suas ações cotidianas, é possível ao professor visualizar todo o processo de produção artística das crianças. Essa observação, assim como no diagnóstico feito por psicólogos, permite que o educador tenha ciência acerca dos conhecimentos que seu aluno possui sobre diversos conceitos, como cor, forma, luz, tamanho, profundidade, características dos animais, figura humana, relação número/quantidade e sua relação com aspectos psicológicos importantes, podendo tratar-se de indicativos de patologias, dificuldades, transtornos e assim por diante, sendo usada em diversos testes, como as Provas Projetivas Psicopedagógicas, de Jorge Visca ou o teste THP (Tree, House, Person), que dá inúmeros indicadores de situações do inconsciente que podem emergir como problemas psicológicos em potencial.

No decorrer do processo de mediação do conhecimento, o professor poderá observar se houve desenvolvimento circunstancial desde o início do processo. Deste modo pode-se obter um panorama que possibilite ao mediador visualizar a progressão dos alunos durante o decorrer do ciclo e das atividades propostas. Como lembra Deleuze apud CAVALCANTI (1997), “*as verdades ou objetividades na arte são ‘as verdades possíveis’*. Portanto, não existem ‘*significações explícitas, nem idéias claras, só existem sentidos implicados.*” (1987, p.5). Sentidos esses, subjetivos que vão se construindo e se constituindo à medida que novas experiências são vivenciadas.

Portanto, o que ocorre de fato é uma co-construção sócio-psico-cultural das representações sociais, visto que a criança simboliza, reflete e constrói o mundo em que vive de acordo com o que deseja ou necessita. Essa ação é inerente ao ser humano.

Arte é sempre meio de sociedade e das relações eu - outro⁸. Se arte é expressão, cada um tem sua forma de se manifestar dentro de um processo artístico. O que se ensina são técnicas, estilos de arte (barroco, romantismo, contemporâneo...) enquanto que deveria ser contemplado o processo de aprendizagem, de exploração dos materiais, de envolvimento e reflexão no momento de confecção do fazer artístico e posterior ao mesmo. Sobre esse assunto, Rabello e Passos citam Vygotsky, que acreditava que

o processo de aprendizagem deve ser olhado por uma ótica prospectiva, ou seja, não se deve focalizar o que a criança aprendeu, mas sim o que ela está aprendendo. Em nossas práticas pedagógicas, sempre procuramos rever em que tal ou qual aprendizado poderá ser útil àquela criança, não somente no momento em que é ministrado, mas para além dele. É um processo de transformação constante na trajetória das crianças. As implicações desta relação entre ensino e aprendizagem para o ensino escolar estão no fato de que este ensino deve se concentrar no que a criança está aprendendo, e não no que já aprendeu. Vygotsky firma esta hipótese no seu conceito de zona de desenvolvimento proximal⁹. (RABELLO; PASSOS, 2007).

Por este motivo, o olhar do educador é tão importante, visto que possibilita o crescimento, o engessamento ou o tolhimento da aprendizagem, além de possibilitar a verificação de elementos incomuns àquela produção. O olhar do mediador para o complexo simbólico sócio-psico-cultural¹⁰ que permeia elementos do desenvolvimento dos alunos, como aspectos cognitivo, psicológico e motor podem e devem ser reconhecidos via arte como mapeamento para futuras intervenções. A

⁸ Segundo Galvão, quando eu me relaciono com o outro, deixo um pouco de mim no outro e o outro deixa um pouco dele em mim. Essa relação ainda depende da interação com o meio, ou seja, com o contexto em que a relação eu - outro ocorre (GALVÃO, Isabel, 1995).

⁹ “Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente”. (RABELLO; PASSOS, 2007).

¹⁰ Quando há referência ao complexo simbólico sócio-psico-cultural quer-se dizer que a criança, como todo e qualquer indivíduo é uma composição que age de acordo com o resultado da soma desses aspectos (sociais, psíquicos e culturais) inerentes a toda sociedade humana. Todos os indivíduos têm sua personalidade formada por esses aspectos e outros mais e, é no ato de brincar ou desenhar que as crianças representam sua realidade, por intermédio de atividades de caráter simbólico. Sobre isso, Pacheco explica que, “a vida psíquica resume-se ao mecanismo das representações” (1998, p. 13).

busca por novos conhecimentos e a pesquisa frente às necessidades apresentadas no dia a dia devem ser corriqueiras para educadores que visam a excelência do trabalho.

As experiências cotidianas vivenciadas por professores e seus alunos são enriquecidas pela arte, pois se a mesma é a prática etórica¹¹, a expressão do interior de cada indivíduo (sentimentos, volições, desejos, angústias, medos, mitos interiorizados) e sua relação com tudo que o cerca, é através dela, que este retrata sua realidade. Toda e qualquer expressão é resultado de uma reflexão acerca dos acontecimentos. Portanto, a educação pela arte, como argumentam Ferraz e Fusari, é o único processo educacional realmente eficaz – ensina sem dúvida à criança não temer as emoções, permitindo, ao contrário, que elas aflorem e desabrochem; mas deve ensinar-lhe também a integrá-las, como o fator dinâmico por excelência: é indispensável e salutar da personalidade própria (1999, p.80)

A mesma oportuniza o conhecimento, favorecendo a aprendizagem. Contudo, é também uma das formas de mapear o material humano, pois através dela é possível traçar um panorama do desenvolvimento dos alunos no complexo sócio-psico-cognitivo. Pretende-se, com este artigo, repensar o processo artístico inserido na Educação Infantil, através da comparação entre formas diferenciadas de ensinar com a utilização da arte *versus* formas tradicionais e as variáveis implicadas em cada prática pedagógica.

¹¹A prática etórica envolve a relação “eu – outro”, já citada nas páginas 17-18. Sobre essa relação, Isabel Galvão faz um estudo acerca das pesquisas de Henri Wallon, e esclarece que “*até que a criança saiba identificar sua personalidade e a dos outros, correspondendo a primeira ao eu e as segundas à categoria do não-eu, encontra-se num estado de dispersão e indiferenciação, percebendo-se como que fundida ao outro e aderida às situações e circunstâncias*”. Sob esse ponto de vista, é necessário que o professor reconheça-se como mediador, podendo auxiliar ou atrapalhar esse processo. Tudo dependerá da mediação realizada.

4. Considerações Finais

O aspecto mais importante a que se faz referência aqui é a questão do olhar voltado para a arte e a atitude de reflexão e autocrítica que o professor deve apresentar em sua prática pedagógica e no seu planejamento – a postura precisa necessariamente ser dialética. Quando a arte é vista como possibilidade e meio para o trabalho inter, multi e transdisciplinar, ela assume um caráter de metodologia, tornando-se imprescindível para o processo de ensino aprendizagem.

Essa postura de pesquisar frente às demandas deve ser a busca incessante de todo educador preocupado com a qualidade da educação que oferece e com a real aprendizagem dos educandos, que assumem papel ativo (e não passivo) no decorrer do processo de construção de conhecimento.

Pretende-se, com este artigo, repensar o processo artístico inserido na Educação Infantil, através da comparação entre formas diferenciadas de ensinar com a utilização da arte *versus* formas tradicionais e as variáveis implicadas em cada prática pedagógica, refletindo sempre nos objetivos, que devem ser claramente delineados e propostos visando o desenvolvimento da criança enquanto parte do mundo, para que possa entender-se como indivíduo, entender o mundo em que está inserida, entender as questões sociais e as pessoas que estão ao seu entorno. O caráter sócio-psico-cognitivo engloba tais aspectos inerentes aos seres humanos e ao seu convívio saudável consigo mesmo e em sociedade.

5. Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte e educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002. 5. ed.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 9.ed.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1993.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade**. Petrópolis: Vozes, 2013. 45 ed.

CHAMAT, Leila Sara José. **Técnicas de diagnóstico psicopedagógico: o diagnóstico clínico na abordagem interacionista**. São Paulo: Vetor, 2004. 1ed.

CAVALCANTI, Zélia (ORG.). **Escola da vila: Arte na sala de aula**. Caderno 1. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1997.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador – Formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v.2

FANELLI, Juliana Rodrigues de Sousa. **Um estudo sobre o autoconceito e a escrita de alunos com deficiência visual**. 2003. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon – Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995. 15.ed.

IABELBERG, Rosa. **A aquisição do desenho e correspondência com os níveis da compreensão estética**. Porto Alegre: ARTMED, 2003. p.83-94.

_____. **Construção Conhecimento com a Arte. Diário do grande ABC: Diário na escola**. Santo André. 05 dez. 2003. p.3

Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**.
_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**.

MONTEIRO, Hugo. **Trabalho com projetos**. Disponível em:
<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos>. Acesso em 29 abr. 2008.

PORCHER, Louis. **Educação artística: Luxo ou Necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

RABELLO, Elaine; PASSOS, José Silveira. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>. Acesso em 04 maio 2008.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VISCA, Jorge. **Técnicas projetivas psicopedagógicas e pautas gráficas para sua interpretação**. Buenos Aires: Visca & Visca, 2013. 4 ed.

ZANIN, Vilma Pereira Martins. **Arte e educação: um encontro possível**. Disponível em: <<http://www.arteducacao.pro.br>> Visualizado em: 31 maio 2008.