

A ARTE É PARA AS CRIANÇAS OU É DAS CRIANÇAS? PROBLEMATIZANDO AS QUESTÕES DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SUSANA RANGEL VIEIRA DA CUNHA
CAMILA BETTIM BORGES

CRIANÇAS E ARTE

A arte faz de conta. Crianças, artistas *fazem de conta* que um rabisco, um objeto, um fragmento, um pensamento se transformam em outra coisa. Desenhar, brincar, poetar. Manchar, riscar, construir, se encantar. Transformar retalhos de tecidos em uma fantasia surreal, rabiscos em dragão alado, pensamentos em formas. Buscar o dizível no invisível. Modos singulares de ver, sentir, expressar e reinventar o mundo.

Tanto crianças quanto aqueles adultos que persistem em deslocar a ordem estabelecida do mundo compartilham um pensamento similar, no sentido de que ambos propõem simulacros ou *fingem* que uma coisa é outra. Artistas e crianças percebem o mundo e dão sentido a ele através de formas singulares. Utilizam seus sentidos de modo mais aguçado do que a maioria dos adultos que deixaram para trás essa capacidade humana de ver, imaginar e simbolizar.

Por muitos motivos e em um determinado período da infância (mais ou menos por volta dos seis ou sete anos), a maioria das pessoas abandona seus infundáveis 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*. Estes brincam com o cotidiano, com a história, com os mitos e com os nossos pensamentos. Reconstróem significados em torno do já visto e do supostamente sabido.

De muitos modos, os artistas, através de suas produções, anteciparam os 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 na 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 por meio das linguagens não verbais.

A grande questão que se coloca é: se todos nós estruturamos, nos anos iniciais de nossas vidas, o pensamento simbólico-poético, similar ao dos artistas, então por que a maioria das pessoas desiste de transformar a obviedade do cotidiano? Entendemos que são muitos os fatores – sociais, culturais e econômicos – que estancam as possibilidades de ressignificar 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 anestesiavam nossos sentidos em relação ao “diferente”, ao estranho, ao inusitado. As imagens disponibilizadas cotidianamente pelos meios de comunicação e pelas 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. Limitar o acesso das crianças a apenas determinado estilo e ponto de vista cultural reflete e diz de uma prática pedagógica, de uma concepção de criança e do que pensam seus educadores sobre arte na Educação Infantil.

Em um contexto mais específico da educação formal, da Educação Infantil ao Ensino Superior, na maioria das vezes, o ensino de arte e também de outras áreas do conhecimento, em lugar de promover ações pedagógicas que levem crianças e adultos ao universo da criação e da estruturação da linguagem visual, acaba tolhendo os modos singulares de os alunos entenderem e expressarem suas leituras e relações com o mundo. Assim, em diferentes contextos socioculturais e nas salas de aula, a sensibilidade e as formas expressivas estão escoando, fugindo de nossas vidas, sem que possamos exercitar nossos processos sensíveis e criativos. Por que isso acontece na Educação Infantil?

QUE ARTE ESTÁ NA ESCOLA?

Na maioria das vezes, enquadramos as Artes Plásticas nos paradigmas da Arte da Modernidade e/ou da Arte Tradicional, e na escola o ensino de arte acaba operando, muitas vezes, dentro desses paradigmas. Assim, o paradigma que muitas vezes orienta o pensamento pedagógico nesse campo funda-se nos critérios da arte de um tempo e de uma sociedade que não é essa na qual vivemos. É raro encontrarmos educadoras de Educação Infantil que fundam suas propostas pedagógicas na arte dos últimos 50 anos, que poderíamos denominar, *grosso modo*, de arte pós-moderna.

Para Cauquelin, “[...] a arte do passado nos impede de captar a arte de nosso tempo” (2005, p. 18). Concordamos com a autora, pois há uma nostalgia da arte do passado nos ambientes escolares, impedindo um olhar atento e compreensivo para o que se produz hoje. No entanto, nossas crianças vivem infâncias “realizadas e desrealizadas” (NARADOWSKI, 1998), “cyber-infâncias, infância ‘ninjas’” (DORNELLES, 2005), infâncias povoadas de “nativos digitais” (PRENSKY, 2001); são *Homo videns* (SARTORI, 2008). Crianças que consomem e interagem com produtos e imagens que muitas vezes são a matéria principal da Arte Contemporânea.

Podemos afirmar que há um descompasso entre as concepções de arte e ensino de arte nas escolas infantis, as infâncias e a Arte Contemporânea. Entendemos, percebemos e olhamos a arte como se nosso olhar tivesse como ponto de partida o século XV; ao mesmo tempo, também, acreditamos que o ensino de arte para as crianças contemporâneas deveria ser o da concepção de ensino de séculos atrás. Desse modo, em vez de a maioria das pessoas se aproximar da arte do nosso tempo, rejeitam o que foge às formas visuais, materiais e técnicas tradicionais da arte da modernidade e duvidam se celulares ou brinquedos de crianças são obras de arte.

Além disso, a posição confortável de observador/admirador que a arte nos dava até o final do século XIX também se modificou; a Arte Contemporânea nos solicita participação ativa, interação com as obras e a possibilidade de interpretações múltiplas. Atualmente, nós “completamos” os sentidos das obras; estas não “portam” mais mensagens unívocas, elas são plurais em seus significados.

Há um abismo entre a arte que se faz (e se pensa) na escola e a que se vê nas ruas, nas exposições, nos museus, nos materiais destinados aos pequenos – e que levam o rótulo de *arte para crianças*. Outros campos disciplinares se atualizam, disciplinas escolares se modificam conforme estudos e pesquisas. Livros são atualizados de acordo com mudanças ortográficas; novos elementos entram na tabela periódica; o episódio de 11 de setembro de 2001, nos Estados Unidos, passa a fazer parte dos livros de História, assim como os conflitos na Palestina. Se os geógrafos decidem que um rio é um lago, passamos a usar essa designação e estudá-lo como tal. E a arte dos últimos cem anos por onde anda na escola, nos planos e nas ações pedagógicas?

Se pensarmos em outras áreas do conhecimento, notaremos que, conforme as mudanças nos conhecimentos, há modificações no ensino, porém, apesar de a arte ter sofrido transformações drásticas a partir dos movimentos artísticos iniciados no final do século XIX e início do século XX, como o Impressionismo, o Expressionismo, o Cubismo, o Surrealismo, o Dadaísmo, o Abstracionismo, o Suprematismo, o Futurismo, o Construtivismo, entre outros *ismos* que marcaram as vanguardas, ainda hoje acreditamos que uma criança, ao pintar, deva utilizar apenas tintas e pincel sob uma superfície

de papel branco, retangular, e retratar algo do mundo visível. É difícil aceitarmos que um mictório (*ready-made*), denominado “A Fonte”, de Marcel Duchamp (1887-1968), seja uma obra de arte, assim como é complicado pensarmos em uma proposição de pintura com outros materiais – a pintura em tecidos com borrifadores ou batons para desenhos ou intervenções gráfico-plásticas em espelhos de tomadas, um suporte nada convencional para quem fundamenta seus princípios de arte em outro tempo.

Afinal, que concepção de arte, ensino de arte e criança nós temos? Por qual motivo torna-se desconexo pensar a Arte Contemporânea nas escolas? O que distancia a Arte Contemporânea das escolas infantis? Será mesmo que a Arte Contemporânea é tão distante das crianças? Não há aqui a pretensão de apresentar respostas fechadas e assertivas a tal questionamento; o intuito é o de provocar, assim como a Arte Contemporânea, novos olhares e pensamentos sobre o que cotidianamente se propõe como arte nas escolas infantis.

DAS CONCEPÇÕES DE ARTE ÀS AÇÕES PEDAGÓGICAS

Como vimos, a Arte Contemporânea está muito distante das escolas infantis e das práticas voltadas ao ensino de arte. O pensamento predominante é, ainda, o das concepções de Arte da Modernidade e de Arte Tradicional. E as concepções de arte dos professores direcionam seus modos de ensinar, sendo que esses modos de compreender e ensinar arte estão disseminados em várias outras instâncias, como em museus, publicações especializadas, documentos oficiais governamentais (leis, diretrizes curriculares, programas escolares, etc.), entre outros materiais (CUNHA, 2007).

De muitos modos, as pedagogias da arte vão absorvendo e validando as ideias de arte que se refazem historicamente. Por exemplo, os discursos sobre a 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 Superior – sem que haja contestação ou um esforço analítico-crítico que provoque uma mudança significativa em termos de desmitificar a ideia de genialidade dos artistas. Essa visão é perceptível nas salas de aula quando ouvimos os educadores 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 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 uma tábula rasa e a outra por considerá-la uma 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 não possibilitam o desenvolvimento do imaginário infantil. Essas concepções de ensino de arte se fundam em conceitos funcionalistas e essencialistas sobre arte e fazem parte do cotidiano das escolas infantis.

ENSINO DE ARTE COMO HABILIDADE

A concepção pragmática tem por objetivo desenvolver habilidades motoras e destrezas para a escrita, bem como a utilização do desenho para fixar a grafia de letras e números. Hernández (2000) se refere a essa concepção como *racionalidade industrial*, cujo objetivo é o desenvolvimento de habilidades e destrezas, fazendo o mesmo com os critérios do gosto vinculado às artes. Nessa perspectiva, a arte é vista como algo bem-feito e é comum vermos nas salas de maternais e jardins atividades como colorir desenhos mimeografados (formas geométricas, personagens de histórias, números, letras), copiar diferentes tipos de linhas (pontilhada, em zigue-zague, ondulada, etc.), amassar papéis e outros materiais, colar sobre formas desenhadas pelas educadoras, colar sucatas, manipular massas (argila e plastilina). Além dessas atividades, há o “ensino de técnicas” diversificadas, como desenhar sobre lixa ou assoprar tinta sobre o papel com 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 isso são fornecidos “modelos” a serem copiados. Para as educadoras, e consequentemente para as crianças, o padrão de excelência do *bem-feito* são as reproduções mais próximas do real ou do modelo, sendo que a interpretação ou a qualidade expressiva não são valorizadas e muitas vezes são “corrigidas”, pois “distorcem” o modelo.

Em muitas escolas infantis, as educadoras desenvolvem propostas para que as crianças iniciem o processo de alfabetização muito cedo, pois acreditam que o objetivo da escola infantil é *preparar* para a 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 à Escola Normal, o primeiro jardim da infância. No que se refere às atividades expressivas vigentes hoje na Educação Infantil, percebemos muitas semelhanças apontadas por Kuhlmann (1998) em sua pesquisa sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas no Jardim de Infância Caetano de Campos, como:

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 (KUHLMANN, 1998, p. 141-142).

Com algumas modificações, as orientações *froebelianas* são, ainda hoje, consideradas “as atividades de artes” na Educação Infantil.

CRIANÇAS LIVRES PARA CRIAR?!

Convivendo com um ensino extremamente pragmático, tecnicista e de “resultados”, há outra concepção de ensino de arte na Educação Infantil na qual as crianças vivenciam momentos de livre criação e são solicitadas a criar espontaneamente, sem desafios que mobilizem seus processos expressivos.

As concepções expressivistas foram iniciadas com o movimento intelectual e artístico Romântico (século XVIII até o século XIX), o qual funda a ideia da arte como expressão e comunicação dos sentimentos. As ideias do pensador 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 venham à tona, contribuem para que se desenvolva a ideia 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 autoexpressão 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 ideia de que as crianças devem se expressar livremente, cabendo ao professor criar um ambiente adequado em que elas possam desenvolver suas potencialidades criativas. Todas essas concepções expressivistas e outras, como as de Viktor Lowenfeld (1939) e John Dewey (1900), constituíram ideias 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 reféns de si mesmas, repetindo suas formas anos após anos.

Em muitas escolas, um dos procedimentos metodológicos desenvolvidos habitualmente são as *atividades livres*, nas quais são disponibilizados alguns materiais, como folhas tamanho ofício, canetas 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 realizam suas produções gráfico-pictóricas em momentos específicos das rotinas diárias – a *hora de artes* – e são dirigidas pelas educadoras.

Atividades livres são necessárias, as crianças precisam de momentos para realizar suas pesquisas materiais, formais, sensoriais, porém livre não é simplesmente “deixar fazer”, mas possibilitar, incentivar, propor descobertas com o incentivo da educadora. Atividades livres deveriam ser **atividades exploratórias**, aquelas nas quais a educadora deveria incentivar a exploração de materiais e do imaginário em todas as suas potencialidades, como disponibilizar diferentes papéis (suportes) e diferentes materiais que marcam a superfície, explorar as diferentes combinações suporte/coisas, levantar, junto com as crianças, o que foi descoberto nas experiências exploratórias e, posteriormente, recuperar essas experiências em um contexto expressivo.

LIGUE OS PONTOS E DESCUBRA O SEGREDO: A PEDAGOGIA DOS PASSOS

Podemos pensar, ainda, em um terceiro modelo predominante, direcionado ao ensino de Artes na Educação Infantil, aqui denominado de Pedagogia dos Passos. Para esse modelo, veremos a recorrência dos mesmos materiais utilizados há décadas, como papel crepom, folhas A4 brancas, giz de cera, lápis de cor, caneta hidrocor ponta fina ou grossa, massa de modelar, argila vermelha, tinta guache, cartolina (uma por criança); e ainda o advento dos polímeros entrando fortemente nas listas de materiais escolares e na escola infantil através do simpático Etil Vinil Acetato (E.V.A.), material utilizado em escalas estratosféricas por muitas educadoras, que o utilizam ainda para decorar a sala de aula com os modelos de meninos/meninas/flores/animais, etc. A partir desses materiais e de seus usos bem delimitados e específicos, veremos ações pedagógicas que limitam as possibilidades de criação e invenção das crianças – assim são ensinadas muitas vezes desde o berçário até o final da Educação Infantil, extravasando, por vezes, para os anos iniciais. Essas práticas ensinam que as crianças devem utilizar a caneta hidrocor para fazer contornos, que as tintas devem ser utilizadas apenas no papel pardo, que o giz de cera e o lápis de cor são apenas para pintar os desenhos livres no final da atividade dirigida, que a sucata deve servir para montar os carrinhos ou a cidade que está sendo construída pelo projeto da turma, que a massa de modelar somente pode ser utilizada em grupos e como atividade livre... dentre tantas outras ações. Assim, dia a dia a *pedagogia dos passos* vai ganhando mais e mais adeptos... e os espaços infantis, a cada dia, vão tendo uma menor intervenção das crianças, e ainda sob a égide do adulto, afinal, as escolhas são do educador.

Em relação às ações educativas, na *pedagogia dos passos*, as educadoras dirão que trabalham arte com suas crianças, pois todo semestre elas participam de alguma exposição de arte, passeio aos museus, centro culturais, bienais, fundamentadas com o material pedagógico oferecido pelos locais visitados, e farão *tim-tim por tim-tim* o que lá se recomenda seja trabalhado com as crianças. Esses materiais são vistos por todos nós como materiais “autorizados”, feito por especialistas em instituições culturais, logo, são materiais que podem ser utilizados com as crianças. Assim, muitas vezes, não os analisamos criticamente, vendo se tais materiais são adequados àquele contexto educativo e ao grupo de crianças.

Salientamos que consideramos extremamente importante que os pequenos tenham intenso contato com e acesso às artes e às suas manifestações, aos artistas e aos espaços expositivos, porém, consideramos um equívoco a prática de alguns educadores que apenas “visitam” tais locais por visitarem ou se utilizam dos materiais de apoio distribuídos por exposições e/ou museus para tomá-los como cartilha. O objetivo desses materiais é fazer com que os educadores se aproximem dos artistas e das suas produções e pensem outras possibilidades de trabalho pedagógico a partir deles, e não que sejam tomados como se fossem documentos fechados e que ditam a única forma de se pensar/perceber/fazer/viver as artes.

Pablo Helguera (2011), curador pedagógico da 8ª Bienal do Mercosul, de 2011, no material educativo destinado à pré-escola, vai falar dessa compreensão limitada, muitas vezes percebida nas escolas: “[...] em relação ao conteúdo, predomina ensinar arte para entender arte e não para entender o mundo; em relação à prática, predomina o ensino como distribuição de informação e não como gerador de consciência crítica” (HELGUERA, 2011, p. 7).

Os materiais destinados ao público infantil, que podemos designar também adeptos à Pedagogia dos Passos, como a *Revista Recreio*, os programas televisivos, como *Mister Maker*, da *Discovery Kids*, e as cartilhas para professores, como *Arte e Habilidade* ou a *Revista Professor Sassá*, disseminam uma ideia do que seja arte para crianças que é facilmente comprada por muitos. Arte esta geralmente atrelada a uma concepção de “um fazer” direcionado à criação de objetos, que determina passo a passo tudo e o modo como a criança deve fazer.

Não haverá, nesses materiais destinados às crianças, referencial artístico ou que explore os processos de criação da materialidade e do tempo. Será, portanto, o direcionamento de uma concepção de arte com um objetivo bem claro: propor que as crianças apenas copiem e recriem item por item, passo a passo, tudo o que é indicado, deixando de lado suas bagagens culturais, suas experiências e experimentações. Não é à toa que nesses materiais há a recorrência dos verbos no imperativo, como: faça, cole, recorte, evite e aplique, o que dá uma ideia de comando do adulto sobre os possíveis processos de solução dos materiais – como fazer – das crianças na proposição das atividades.

Assim, as experimentações e ressignificações por parte das crianças com os materiais são quase nulas, ficando o adulto no comando das operações.

Há também, da parte dos *shoppings centers* das capitais, um grande esforço na promoção da arte para crianças, o que é visto fortemente no período das férias escolares. Em tais locais comerciais, denominados muitas vezes de “Espaços Lúdicos de Arte”, geralmente são montados grandes espaços, com recreacionistas, mesas e cadeiras pequenas e um arsenal de folhas de ofício, canetas hidrocores, lápis de cor e giz de cera. A oferta desses materiais e seus usos alicerçam as concepções de que existem determinados materiais e modos convencionais para produzir arte e reforçam os processos de expressão como algo banal, simplório e de pouca criação. Afinal, basta meia dúzia de folhas, alguns lápis de cor e uma pessoa para ficar de olho nos pequenos que está tudo pronto! É a própria banalização de arte e da criança enquanto um sujeito pensante, criativo e de direitos.

As três concepções (prática espontaneísta, pragmática e os produtos destinados às crianças) conduzem à ideia do que deveriam ser as propostas educativas em Artes Plásticas. Propostas estas marcadas por regras, normas que ditam um fazer específico e determinado ao que seja arte na Educação Infantil. Frente a isso, resta-nos perguntar: por que a arte dos espaços infantis se faz tão longe da arte do cotidiano, da vida, da contemporaneidade e das culturas infantis?

As práticas pedagógicas voltadas à arte, em sua maioria, carecem de propostas que desafiam o imaginário infantil, os conhecimentos visuais das crianças, as linguagens visuais, suas formas de produzir, entender e ler as imagens, bem como as múltiplas possibilidades dos materiais e suas materialidades?

A partir dessas abordagens, as crianças aprendem que precisam 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 de formular a sua simbologia. Aprendem a ser silenciosos e subservientes ao amassarem cautelosamente bolinhas de papel crepom do mesmo tamanho. Aprendem a respeitar modelos e posturas quando há 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 ser sujeitos que podem sentir, pensar e transformar.

As produções visuais (pintura, desenho, escultura, colagem, entre outras) resultantes dessas 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 podem ser considerados propostas pedagógicas 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.

MISTURANDO OUTROS PIGMENTOS...

Em 2009, o Ministério da Educação, com o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação, fixou, a partir da Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010). Podemos compreender o conjunto desses documentos como um marco importante na história da Educação Infantil no Brasil, haja vista que ele é o primeiro documento de caráter mandatário vinculado à área.

Dentre muitos conceitos e concepções apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), alguns pontos nos chamam a atenção, quando pensamos na relação da arte com as crianças e a Educação Infantil. O primeiro ponto que destacamos são os princípios apresentados no documento. Aliado aos princípios Éticos e Políticos, é conceituado o princípio Estético. Nesse princípio, a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade configuram-se como eixos das propostas pedagógicas e das relações no dia a dia da Educação Infantil. Pensar nesse princípio como uma das bases das ações pedagógicas é falar de um lugar que está privilegiando as linguagens artísticas e as manifestações culturais como pontos fulcrais na Educação. Isso possibilita às crianças e aos demais atores das comunidades escolares infantis uma ampliação de repertório, de vivências múltiplas e de saberes instigantes. Promove, assim, a indivisibilidade entre as dimensões afetiva, cognitiva, ética, estética e sociocultural.

Outro ponto da DCNEI que podemos atrelar à arte e ao ensino de arte na Educação Infantil são os Eixos do Currículo. Tais eixos enfatizam que, por meio das interações e brincadeiras, as propostas pedagógicas devem garantir às crianças experiências que, dentre outras possibilidades:

Favoreçam a imersão das crianças nas **diferentes linguagens** e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e **formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical** (Art.9º, § II, da Res. 05/09 do CNE/CEB);

Promovam o **relacionamento** e a **interação** das crianças com **diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura** (Art.9º, § IX, da Res. 05/09 do CNE/CEB);

Possibilitem **vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais** que alarguem seus padrões de referência e de identidades no **diálogo e conhecimento da diversidade** (Art. 9º, § VII, da Res. 05/09 do CNE/CEB);

Possibilitem a **utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos** (Art. 9º, § XII, da Res. 05/09 do CNE/CEB).

Em cada ponto desses quatro eixos, podemos vislumbrar possibilidades e concepções de arte em suas múltiplas linguagens. Podemos inferir que esses eixos nos dizem de uma arte híbrida, camaleônica, feita de muitas materialidades e tecnologias. Uma arte plural, que não seja apenas dita e representada por um tipo de manifestação ou que diga de um único movimento artístico, ao contrário, uma arte que envolva os sujeitos, que pulse, que interaja desde as ações mais singelas, como a relação com os recursos tecnológicos, até as relações mais intensas e subjetivas, como o diálogo e o conhecimento da diversidade entre as crianças e seus pares. São, portanto, convites às crianças e aos educadores para que se misturem, que achem outros pigmentos, que escorram, que busquem no cotidiano as infinitas distorções dos processos criativos, das afetividades, das sensações e do sensível.

O ENCONTRO: A ARTE E AS CRIANÇAS

O conceito de criança apresentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010) ampliará a discussão em torno da concepção de criança de forma particularmente interessante e instigante. Fomentará a ideia de criança enquanto

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Art. 4º da Res. 05/09 do CNE/CEB).

Esse conceito alia-se fundamentalmente àquilo que a Arte Contemporânea propõe quando é tratada como uma área em que suas fronteiras não são definidas por ideias fechadas e absolutas, mas são entendidas a partir do hibridismo de suas linguagens e manifestações. Dessa forma, podemos pensar que “[...] na Arte Contemporânea os limites entre arte e não arte são fluídos e grande parte das propostas são marcadas pela ausência de fronteiras entre vida e arte” (REY, 2007, p. 208).

Podemos, assim, aproximar a Arte Contemporânea das crianças, a partir de suas expressões, seus tempos, suas linguagens, seus pensamentos poéticos e estéticos, suas narrativas, construções, fantasias, imaginações, suas culturas. Observar esses pequenos e perceber os modos de significação de seu mundo, atravessado pelas culturas em que estão inseridos, é vislumbrar de fato a existência das culturas da infância. “Nas relações com os adultos e nas relações com outras crianças, partilham, reproduzem, interpretam e modificam códigos culturais que são atualizados nesse processo interativo” (SARMENTO, 2011, p. 43).

É fundamental que se compreendam as crianças nos seus espaços, em suas singularidades, diversidades e adversidades, nos seus jeitos de ser. Assim, acreditamos que seja pertinente pensarmos nas crianças como atores sociais que produzem e são produzidos pela cultura e que possuem sua forma particular de compreender o seu mundo, a partir de apropriações que fazem do mundo dos adultos, porém, ainda vistos também como crianças que necessitam de cuidados, atenção, de um desenvolvimento sociocultural e de um “olhar” que as diferencie, mas não com as lentes do adultocentrismo e, portanto, não as subestimando enquanto seres criativos e de grande potencial.

No emaranhado de relações constituídas nos ambientes escolares infantis (ou não), as crianças constroem, reconstróem, apresentam maneiras exclusivas de pensar e sentir, na constituição de suas infâncias e, assim, participam de maneira singular e específica, entre elas, de suas culturas, denominadas pela Sociologia da Infância *culturas de pares* (CORSARO, 2009). Apropriam-se criativamente de elementos do mundo adulto e de seus mundos e recriam com suas linguagens e interesses as informações próprias de seu interesse e para o seu grupo. “As crianças não se limitam, portanto, a imitar modelos adultos [...] antes os elaboram continuamente e enriquecem de modo a responderem às suas próprias preocupações” (ALMEIDA, 2009, p. 51).

É na constituição desse novo olhar para as crianças e por acreditar que elas podem, sim, ser produtoras de uma cultura da infância, que vemos um encontro latente entre as crianças e Arte Contemporânea.

Nesse encontro é que a Arte Contemporânea pode contribuir para a ampliação de repertórios e para a rede que envolve a imaginação, a criação, a percepção e a emoção das crianças. “Na apropriação de elementos do seu entorno, as crianças o fazem com base em seus próprios referenciais. Dessa forma, o mesmo objeto ou a mesma situação são muitas vezes compreendidos por elas de maneiras totalmente diferentes” (PILLOTTO, 2007, p. 23). A Arte Contemporânea leva-nos a pensar nessas apropriações e nos reprograma a pensar outras possibilidades de ação com as crianças e de criar com as mesmas. As apropriações falam dos locais comuns e chamam para que falemos com e a partir delas. Pensar arte nas escolas infantis é pensar com as crianças, e não sobre as crianças. “É mesmo essencial poder fazer. Refazer, criar, e sempre aprender no fazer. Em qualquer tempo. E também não se esqueça de uma coisa: nesse fazer, cada um de nós conta” (OSTROWER, 2004, p. 15).

Explorar as múltiplas linguagens das crianças e da arte é fazer do espaço educativo um verdadeiro laboratório de possibilidades, criação, invenção, fabulação.

OUTRAS IMAGENS... OUTRAS POSSIBILIDADES

Edith Derdik (1989) 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, aonde a criança raramente vai. Vivemos hoje sob o signo da ficção e da paródia (DERDIK, 1989, p. 3).

Sabemos que a cultura contemporânea, com seus inúmeros artefatos imagéticos, contribui para a formulação dos imaginários e pontos de vista sobre o mundo das crianças. 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 (1994), 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 aos outros estão sendo modulados pelos vários meios midiáticos e pelas produções artísticas; então, a questão das imagens e da visualidade deveria 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 a visão inatista e pragmática do ensino, as concepções vigentes de arte na Educação Infantil ainda estão ancoradas na visão de que as crianças são portadoras inatas de criatividade e inventividade, ou que as atividades em artes deveriam desenvolver habilidades, visando ao controle visual e manual para preparar para a escrita.

As abordagens atuais no ensino da 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 com 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 desse 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 anteriormente e de outros autores que abordam as pedagogias culturais no campo educacional, como Rita Ribes Pereira, Henry Giroux, Joe Kincheloe, Shirley Steinberg, David Buckingham, Fernando Hernández, Bruno Duborgel, Lúcia Rabelo de Castro, Henry Jenkys, Manuel Sarmento. Nosso entendimento é de que há uma enorme distância entre o que está sendo desenvolvido nas escolas e os fundamentos desses 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 aos 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.

Por uma arte que questiona, por crianças *crianceiras*, por serem plurais e heterogêneas, por parecerem tão diferentes, por todas as barreiras que as afastam, por serem mais intrínsecas do que se pensa... É assim que neste estudo buscamos aproximar crianças e Arte Contemporânea, tomando-as a partir de suas pluralidades e especificidades. Percebendo-as não como pontos isolados de uma reta, mas, sim, congruentes em suas linhas de pensamento e de ações. A Arte Contemporânea conclama para que com ela pensemos o mundo e as relações que nos atravessam. As crianças chamam a atenção para que as olhemos como cidadãos do mundo.

A Arte Contemporânea, pois, entre outras proposições, incita ao deslocamento da posição de autoria individual para que se reflita sobre a importância da autoria coletiva. As crianças e a Arte Contemporânea experimentam, recriam e nos possibilitam recriar outros olhares sobre o mundo. Assim, entendemos que a função da Arte na Educação é provocar questionamentos e desencadear outra educação do olhar, uma educação que rompa com o estabelecido, com as normas e convenções sobre o próprio mundo. Uma educação com a arte que faça com que as pessoas continuem buscando e dando sentido amplo e poético à vida, aos seus fazeres e aos pensamentos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Nunes. *Para uma sociologia da infância* – Jogos de olhares, pistas de investigação. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009*. Brasília: MEC, 2009.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAUQUELIN, Anne. *Teorias da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CORSARO, William. *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

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

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. *Educação e cultura visual: uma trama entre imagens e infâncias*. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005. 254 p.

_____. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na Educação Infantil. In: _____ (org.). *Cor, som e movimento: a expressão plástica musical e dramática*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 7-36.

_____. Como vai a arte na Educação Infantil? *Revista de Educação Presente CEAP*, Salvador, v. 56, p. 4-12, 2007.

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

DORNELLES, Leni. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis, RJ: 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. In: _____. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.

HELGUERA, Pablo. *O campo expandido da pedagogia*. Material pedagógico – caderno para pré-escola. 8ª Bienal do Mercosul. Porto Alegre: Fundação de Arte Visuais do Mercosul, 2011.

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

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à infância (e a escola que a educava). In: SILVA, Luis H. (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 67-82.

OSTROWER, Fayga. *Universos da arte*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 10-37.

PILLOTTO, Sílvia. As linguagens da arte no contexto da Educação Infantil. In: PILLOTTO, Sílvia. *Linguagens da arte na infância*. Joinville: UNIVILLE, 2007. p. 23-43.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, n. 5, v. 9, NCB University Press, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em: 2010.

REY, Sandra. O Processo como cruzamento de procedimentos: considerações sobre as relações de produção da Arte Contemporânea. In: *Arte: limitações e contaminações – Anais... ANPAP – Vol. II – Salvador, 2007*, p. 206-220.

SARMENTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: _____; CERISARA, A. Beatriz. *Crianças e miúdos – perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARTORI, Giovanni. *Homo videns: la sociedad teledirigida*. Madrid: Santillana Ediciones Generales, 2008.