

EDUCAÇÃO INFANTIL E ARTE: SENTIDOS E PRÁTICAS POSSÍVEIS

Luciana Esmeralda Ostetto

Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Ciências da Educação

Resumo: Ao propor uma reflexão sobre possibilidades da arte na educação infantil, o texto chama a atenção para a característica de um campo de conhecimento que não se define pela norma de pesquisar o desconhecido ou mergulhar nele para testar novos materiais e formas. Antes, define-se por experimentar diferentes elementos que, embora ainda não apropriados, integram o fazer artístico. Dessa maneira, como poderá a educação infantil contemplar a arte em seu trabalho com as crianças? Para tanto, é essencial que o professor aprenda a reparar no “ser poético” de cada criança, nas suas formas de conhecer, apropriar-se do mundo e expressá-lo. Construir uma prática pedagógica que alargue as oportunidades de acesso à riqueza da produção artístico-cultural, promovendo a aproximação das crianças aos diferentes códigos estéticos, ampliando seus repertórios vivenciais e culturais. E mais, faz-se necessário encorajá-las à experimentação, abrindo espaço para o contato, o manuseio, a exploração, a invenção, a produção com diferentes materiais. Nesse sentido, então, poderá o professor seguir ajudando meninos e meninas a darem forma e expressão aos seus sonhos e devaneios, às suas múltiplas linguagens. Enfim, a serem autores, criadores!

Palavras-chave: Educação infantil, Arte, Educação estética, Imaginação.

CRIANÇAS, ARTE, EDUCAÇÃO INFANTIL...

Carlos Drummond de Andrade, em crônica publicada em 1976, afirmava que as crianças são poetas. Não é difícil concordarmos com sua afirmação, basta que passemos alguns momentos perto de crianças para atestar isso. Elas são novidadeiras, inventam modas, criam mundos e fundos; brincam com tudo que está a sua volta, mexem, pegam, puxam, experimentam, montam e desmontam, acham graça das coisas; fantasiam, viajam na imaginação, elaboram formas, buscam e inventam cores; constroem enredos e... dizem cada uma!

No aeroporto o menino perguntou:

- E se o avião tropicar num passarinho?

O pai ficou torto e não respondeu.

O menino perguntou de novo:

- E se o avião tropicar num passarinho triste?

A mãe teve ternuras e pensou:

Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?

Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?

Ao sair do sufoco o pai refletiu:

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.

E ficou sendo. (Manoel de Barros, 1999, p. 7).

Crianças fazem poesia com a palavra, com os objetos, com o corpo inteiro. Elas pensam metaforicamente e expressam seu conhecimento do mundo valendo-se das muitas linguagens criadas e recriadas na cultura em que estão inseridas. As crianças são poetas, sim! Mas, que triste, lembra-nos Drummond em sua crônica: “[...] a escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo” (ANDRADE, 1976, p. 593).

A poesia, nesse caso, pode ser entendida como todo o universo da arte, sinônimo de tudo quanto é inteiro, envolvendo pensamento e sentimento, razão e emoção. Poesia é vida pulsando, imaginação e sonho fazendo-se cores, formas, sons, gestos, movimentos (OSTETTO, 2007).

A partir de tal compreensão, vejamos algumas práticas comumente encaminhadas em creches e pré-escolas: oferecer folhas brancas (tamanho A4) para as crianças desenharem, revistas para recortarem ou rasgarem, massinha para modelarem, tinta para pintarem e, ao final, guardar o que foi feito na *pasta de trabalhos*; ler histórias para depois fazer *atividades*; ensaiar uma *dancinha* ou *teatrinho*, para apresentação aos pais; confeccionar *lembrancinhas* para datas comemorativas.

Estaria a arte presente nessas práticas? Qual o sentido de tais atividades? Quem está em evidência nas propostas enumeradas acima: o produto ou o produtor; a atividade ou aque-

le que a realiza? Elas possibilitam às crianças “[...] condições de expressar sua maneira de ver e curtir a relação poética entre o ser e as coisas” (ANDRADE, 1976, p. 594), dando espaço para o cultivo de seu ser poético? Buscar respostas a essas questões pode ser o início de uma conversa sobre os sentidos da arte na educação infantil.

ACOLHER O SER POÉTICO

Para a criança, a arte interessa enquanto processo vivido e marcado na experiência, corpo inteiro, conforme Moreira (2002). Nessa mesma direção, a dinamarquesa Anna Marie Holm afirma que:

Quando se trabalha com a primeira infância, arte não é algo que ocorra isoladamente. Ela engloba: controle corporal coordenação equilíbrio motricidade sentir ver ouvir pensar falar ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, co-participando e não controlando. (HOLM, 2007, p.12).

Essa artista e educadora desenvolve oficinas de arte com crianças de diferentes idades, e com ela podemos identificar pressupostos que nos ajudam a pensar nos significados e nas implicações da presença da arte na Educação Infantil. Do seu encontro com as crianças, destaca-se uma visão da arte como um processo contínuo e cotidiano, que envolve pesquisa (duvidar, fazer perguntas, buscar, experimentar, explorar materiais, ideias e possibilidades), conquista de autoconfiança (a crença pessoal na capacidade de fazer e aprender, ensaiando autoria), coragem de ir aonde não se conhece, lá onde o oculto do mistério se esconde. Para Holm:

As crianças deveriam aprender a pesquisar, a ter confiança em si mesmas e a ter coragem de se pôr a trabalhar em coisas novas. (...) Aprendendo que uma tarefa pode ter várias soluções, adquirimos força e coragem. As crianças adquirem isso na oficina de arte. Eu lhes apresento um desafio, que nunca tem uma resposta definida. (HOLM, 2004, p. 84).

Apresentar desafios para os quais não se espera uma única resposta é algo distinto de oferecer uma atividade “para fazer assim”, para chegar naquilo que o professor determinou que seria o produto final. Implica em considerar especificidades de um campo de conhecimento que não se define pela norma, pois não há regras fixas no modo de produção da arte, suas linguagens são territórios sem fronteiras. Pesquisar, mergulhar no desconhecido para testar novos materiais e formas, experimentar diferentes elementos ainda não apropriados, integram o fazer artístico. É o que testemunha o artista contemporâneo Olafur Eliasson:

Eu encaro o meu processo artístico como um projeto de pesquisa. Atualmente, os artistas têm liberdade para pesquisar coisas das quais não têm nenhum conhecimento. É isso o que estou fazendo. E percebo que essa forma de trabalhar – testando coisas, fazendo experiências – está aperfeiçoando meu trabalho, quer eu faça exposições ou não. (apud HOLM, 2004, p. 83).

A forma de conhecer dos artistas é inspiradora, pois eles veem o mundo com olhar de espanto, buscam o novo, admitem o estranho, entregam-se à vertigem do desconhecido; colocam-se em posição de escuta, de atenção às coisas, aos objetos, aos outros, cultivando o abismo da dúvida, da ambiguidade.

De modo geral, no campo educacional, tomamos rumo diverso: caminhamos amparados por certezas pedagógicas, um porto seguro das regras e modos de fazer, e então temos medo do desconhecido, do que não podemos controlar, do campo do afeto, da fantasia e da sensibilidade, por exemplo. É evidente a dificuldade da escola (creches e pré-escolas também!) em lidar com a arte, com a poética da vida – que pressupõe espaço para a imaginação, a experimentação, a criação e, como parte do processo, espaço para a dúvida e para o erro. Mas, a tranquilidade que pode nos trazer o domínio do já estabelecido (um modelo, um manual, uma técnica) e a segurança que pode nos oferecer a rota conhecida (como aquela pasta com moldes de “trabalhinhos” para passar para as crianças, ainda tão comum entre os educadores!), caminha passo a passo com a impossibilidade da criação (OSTETTO, 2007).

A essa altura, é fundamental que façamos a pergunta: nossos roteiros educativos ariscam-se por lugares e territórios que não conhecemos? Ou ficam presos aos limites da “pasta”?

EDUCAÇÃO ESTÉTICA: AMPLIAR REPERTÓRIOS E POSSIBILIDADES DE EXPRESSÃO

Nossa história é tramada nos tempos e espaços marcados pelas experiências compartilhadas com nosso grupo de convívio, inclusive familiar, assim como pelas referências culturais mais amplas. Pelas características de um tempo histórico, vamos elaborando sentidos e significados sobre o mundo, apropriando-nos de modos de ser, pensar e sentir. Assim, constituímos um repertório, um “[...] arquivo dinâmico de experiências reais e simbólicas”, acervo pessoal de valores, concepções e sentimentos que de certa forma orientam a atribuição de significados e sentidos ao vivido (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 21).

Como seres sócio-históricos que somos, interagimos com a realidade que nos cerca, somos afetados por relações, imagens, situações, acontecimentos, emoções. Então, nossos

repertórios constituídos ao longo da vida, são acionados a cada encontro com o outro – pessoas, lugares, paisagens, obras, objetos, conceitos. É com eles que vamos significando o mundo, fazendo a leitura do que nos rodeia e nos acontece. Quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as “coisas do mundo”, com o mistério da vida. Assim é para a arte como para todos os campos da vida humana.

No âmbito da Educação Infantil, falamos em ampliação dos repertórios vivenciais e culturais das crianças como um dos objetivos a serem conquistados, assim como na necessidade de um trabalho que considere as múltiplas linguagens da infância. Porém, o que temos presenciado é a simplificação e o empobrecimento da “arte” em uma versão escolarizada, encerrada no fazer e visando a um produto, colocando em ação “o mesmo para todos”, “sigam o modelo”, “é assim que se faz”. Na Educação Infantil, frequentemente, a arte mostra-se com a roupagem de um conteúdo a ser ensinado em determinados momentos ou um conjunto de técnicas e instruções para o exercício de habilidades específicas (os “trabalhinhos” e as “atividades artísticas” vão por esse caminho).

Arte, na educação, não se resume a momentos e atividades isolados. E, se estamos pretendendo a educação do “ser poético”, implicado na totalidade do olhar, da escuta, do movimento, que se expressa mobilizando todos os sentidos, será importante vermos tais ações como *educação estética* (mais do que o ensino de arte) que se realiza no dia a dia. Afirmamos, dessa maneira, um princípio que deve atravessar todo o cotidiano, pois tem a ver com atitude e, como disse a atelierista italiana, Veia Vecchi, a dimensão estética de uma proposta educativa “[...] pressupõe um olhar que descobre, que admira e se emociona. É o contrário da indiferença, da negligência e do conformismo” (VECCHI, 2006, p.16, tradução nossa). Trata-se, enfim, de um olhar que dá atenção ao mundo. A presença da arte na educação infantil será tanto mais importante, quanto puder contribuir para ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis – estéticas, por isso, vitais.

Mas, para garantir oportunidades para a expressão viva da criança, precisamos considerar que “Expressar não é responder a uma solicitação de alguém, mas mobilizar os sentidos em torno de algo significativo, dando uma outra forma ao percebido e vivido” (CUNHA, 1999, p. 25), o que também é diferente de simplesmente “deixar fazer”, acreditando na chamada “livre expressão”. Para mobilizar os sentidos, é essencial o enriquecimento de experiências, promovendo encontros com diferentes linguagens, alimentando a imaginação para que meninos e meninas possam aventurar-se a ir além do habitual, à procura da própria voz, da sua poesia.

Nesse sentido, o professor deve se colocar como um interlocutor privilegiado, dando suporte às crianças em sua criação. Muitas vezes, com medo de ser impositivo, autoritário

ou com receio de desconsiderar o acervo cultural das crianças, com o intuito de respeitar “o gosto que trazem de casa”, o professor abre mão de seu papel que é, também, permitir a circulação de diferentes significados, de socialização dos bens culturais produzidos pela humanidade.

Respeitar o gosto do outro é uma aprendizagem, necessária e difícil, pois vivemos em uma sociedade que nega as diferenças e impõe padrões, pela massificação de “produtos culturais”. Gosto não se discute? Podemos pensar sobre essa questão a partir de um belo e enigmático filme francês: “O gosto dos outros” (2000). Seu enredo suscita a reflexão sobre o universo das “preferências” e das “experiências estéticas” que vivem e se permitem viver diferentes sujeitos, homens e mulheres. Na história de seus personagens podemos perceber, com clareza, que “aprendemos a gostar” pela cultura, pela realidade vivida e experimentada. Se, como diz o provérbio popular, o gosto não se discute, vamos compreender que o gosto pode mudar, sim, de acordo com as interações a que um sujeito vier a ser exposto, pressupondo trocas, diálogo, sensibilidade e afeto (OSTETTO, 2004). O gosto pode ser refinado.

Aprende-se a gostar, a ver e ouvir, assim como a combinar materiais, a inventar formas, por isso um dos papéis do professor é abrir canais para o olhar e a escuta sensíveis, disponibilizando repertórios (imagéticos, musicais, literários, cênicos, filmicos), não apenas para a realização de uma atividade, mas, inclusive, cuidando do visual das salas e dos demais espaços da instituição. Como afirma Susana Vieira da Cunha (2005), as imagens disponibilizadas nos espaços educativos são textos visuais, impregnados de significados que direcionam e educam o olhar, oferecem referenciais para o repertório imagético e o pensamento das crianças. Não são simples decoração...

O que está à disposição do olhar das crianças, o que aparece na sala? Desenhos elaborados pelo professor, reproduções de obras de arte, fotografias, figuras da mídia, produção das crianças, objetos de culturas diversas?

Ampliar o repertório das imagens e objetos também implica abastecer as crianças de outros elementos produzidos em outros contextos e épocas, como, por exemplo, as imagens da história da arte, fotografias e vídeos, objetos artesanais produzidos por culturas diversas, brinquedos, adereços, vestimentas, utensílios domésticos, etc. (CUNHA, 1999, p. 14).

Para contribuir com os processos expressivos, além de alargar as oportunidades de acesso à riqueza da produção humana, promovendo a aproximação aos diferentes códigos estéticos, é preciso também promover encontros e buscas, encorajando as crianças à experimentação. Afinal, para construir, dar forma, inventar, compor, produzir com diferentes

materiais é fundamental conhecer e conquistar certa intimidade com esses materiais. Um exemplo clássico: as crianças nunca haviam trabalhado com tinta, assim, na primeira vez, que bagunça! – exclama o professor. Elas não desenhavam com o pincel, como previsto no planejamento, apenas experimentavam as tintas, sobrepondo camadas e camadas até rasgar o papel ou deixar tudo cinza; ou então, não pintavam o papel oferecido, mas a si mesmas. As crianças estariam demonstrando, assim, que “não sabiam trabalhar com tintas...” O professor, então, deixa de oferecer oportunidades de contato com esse tipo de material. Ora, como poderão dominar esse código, a pintura com tinta e pincel, se não passarem pela constante experimentação?

Da mesma forma com outras linguagens, seja a música ou a literatura: se não for disponibilizado um repertório diversificado, com constância, permitindo o contato, chamando ao encontro, à aproximação com aquela sonoridade muitas vezes estranha, àquele enredo ou imagem incomum, à primeira vista, as crianças poderão negar a recepção, a fruição daqueles materiais novos. Em outras oportunidades, é provável que nem mesmo solicitarão para ver, ouvir, cantar ou manusear. Para que a escolha se faça, é imprescindível disponibilizar acervos que, como dizíamos, ampliem as relações das crianças com o universo artístico-cultural e, com isso, ampliem suas possibilidades de criação.

Alimentar o universo imaginário das crianças, provocando o desejo que faz mover a busca, implica tempo de espera. Não se dá instantaneamente. O tempo linear, que passa controlado pelo adulto, na rotina do trabalho educacional-pedagógico, em regra, não foi e nem está pensado e planejado para acolher a arte, que obedece à espécie de tempo-espera. É preciso tempo para deixar as coisas acontecerem. Sem isso, invariavelmente, haverá a imposição de ritmos, estabelecendo a força da determinação cronológica, limitando experiências (OSTETTO, 2006).

Quantas vezes na creche/pré-escola, o professor chega submetido ao tempo, seguindo em direção contrária à calma que acolhe a imaginação, o sonho, a criação? Ah! O tempo do tic-tac-tic-tac que passa apressado, rouba o momento do devaneio, da entrega, impede a construção do olhar sensível.

O desafio para o educador está no exercício de um planejamento transformador do tempo que corre e nos escraviza (em busca de um produto final), em um tempo suspenso, pausado (entregue ao processo), que permite às crianças o pensar e fazer. A arte requer essa outra qualidade de tempo. E uma outra qualidade de espaço também.

ALÉM DO ESPAÇO FÍSICO: EDUCAÇÃO DO OLHAR

Pensemos no espaço não só em sua dimensão física – um lugar que permite ou dificulta determinadas ações –, como também em seu aspecto simbólico – como ambiente que comunica valores e concepções, definido por uma estética e visualidade que contribuem decisivamente para a construção cultural do olhar e, portanto, da sensibilidade.

O espaço congrega uma linguagem muito potente, pois atua sobre todos os sentidos de seus usuários, objetiva e subjetivamente. Visão, audição, tato, olfato e até paladar são condicionados por uma dada configuração espacial (HOYUELOS, 2006). Os espaços não são simples arranjos físicos, mas também conceituais, constituem-se em campos semânticos nos quais e com os quais aqueles que o habitam estabelecem determinados tipos de relações, emoções, atitudes. Como qualquer outra linguagem, o espaço é um elemento constitutivo do pensamento e, portanto, converte-se em ação pedagógica indireta à qual requer atenção.

As imagens pregadas nas paredes de creches e pré-escolas não são neutras, portam um discurso, contam histórias e, tal qual um texto visual, “[...] denota leituras e modulam nossos modos de ver”:

(...) as imagens que compõem os espaços educativos estão nos ensinando sobre as crianças, como são, do que gostam e como devem ser educadas. Assim, muito além de uma ‘inocente decoração de ambiente’, estas ambiências são construções sócio-culturais-educativas que funcionam, também, como ‘máquinas de ensinar’. (CUNHA, 2005, p. 135).

Nesse sentido, os repertórios visuais disponibilizados atuam na formação do gosto e, de certo modo, funcionam como “modelos de ser e de agir”, principalmente porque foram validados pela autoridade responsável, no caso, pelos educadores. Um exemplo, ao recorrerem a personagens midiáticos (Barbie, figuras da Disney, Garfield, Piu-piu, Mônica, Cebolinha, Hello Kitty, a lista é grande!), instituem uma visualidade dominante reduzindo as possibilidades de ampliação de repertórios imagéticos, uma vez que acompanham o arquivo de imagens com as quais as crianças convivem cotidianamente também fora do espaço escolar. A experiência de ver o já conhecido, repetidamente, formata e determina a percepção e a apreciação sobre o mundo, “[...] servindo como referência, dizendo o que é ser bonita/o, meiga/o, forte/fraco, querida/o, amiga/o ou zangado/a, ranzinza/o, mudo/a, inteligente” (CUNHA, 2005, p.144).

Importante é assinalarmos que tais imagens não ocupam apenas o espaço físico, mas também o imaginário e, como consequência, ocasionam empobrecimento das possibilidades de produção das crianças, revelado na forma como tentam transferir para seus desenhos,

pinturas, construções aqueles modelos, por meio da cópia ou deixando de desenhar porque não “sabem fazer” daquela maneira, reproduzindo o modelo disponível...

Cuidar da estética dos espaços educativos é, portanto, matéria de primeira grandeza e não simples decoração, dirigida pelo gosto de cada um. Cabe aos educadores refletir sobre seus “modos de ver” e seus “gostos” que direcionam suas escolhas sobre o que colocar ou não nas paredes.

Outro aspecto a ser destacado é sobre certa uniformização nos modos de expor as produções das crianças. Por que tanto painel com babados de papel crepom ao redor? Por que folhas de desenhos e pinturas soltas, afixadas à parede? Por que não vemos tridimensionais, pendurados no teto ou outros suportes que não o papel, a cartolina, o EVA?

Por outro lado, por que encher todas as paredes com uma “decoração” ou mesmo com as produções das crianças? O excesso de estímulo visual acaba escondendo o que pretende mostrar, causando o que chamamos de poluição visual. É preciso também permitir o “silêncio da parede vazia”, como uma forma de convidar novos protagonistas a deixarem suas marcas, para que novos discursos possam ser vistos/ouvidos por meio de renovas imagens (HOYUELOS, 2006, tradução nossa).

Temos muito que aprender no diálogo com a arte, com os artistas e as suas obras, com os museus e espaços culturais. Você já reparou na diversidade de formas das exposições realizadas nos espaços museais? Na multiplicidade de cenários que são constituídos para expor diferentes obras? Por que a instituição educativa persiste em didatizar, em escolarizar as formas de expressão, inclusive nos visuais de suas salas? Por que a pobreza da mesmice, do simplificado, formatado, pedagogicamente arrumado?

E a sujeira ocasionada por uma sessão de arte? *Cuidado para não sujar o chão!* Quantas vezes vocês já ouviram ou pronunciaram essa expressão? O que fazer diante da possível (e inevitável) sujeira? Ora! Em geral, as crianças sentem imenso prazer em se melear, se “misturar” com os elementos e ingredientes que estão disponíveis ao seu redor ou que encontram por aí, na natureza. Pedrinhas, caquinhos, barro, areia, uma poça de água da última chuva, tudo é matéria de encantamento, quando podem se entregar inteiras à exploração. Nessas horas, não têm medo de fazer sujeira e de sujar a si mesmas.

Parece óbvio: como experimentar, explorar materiais, construir, sem sujar, sem desarrumar, sem sair do lugar? Sobretudo quando se trata de materiais úmidos, líquidos e viscosos, como as tintas. Parece que não há como escapar da fatídica advertência: *Cuidado para não sujar o chão! Não sujem a roupa!* Como pontuou Sandra Richter (1999), para que possam propor às crianças situações favoráveis à ação de pintar, é necessário que os edu-

cadores repensem suas concepções sobre sujeira (que muitas vezes estão condicionadas às concepções e práticas da instituição...).

A experiência estética é, também, uma experiência de liberdade, de possibilidades de escolha. Desde a localização/ocupação espacial para a realização de um projeto, até a seleção de materiais, escolhas de cores, formas, tamanho de papéis etc. Quantas vezes disponibilizamos às crianças diferentes tipos de papéis como base para suas produções gráfico-pictóricas? Costumamos oferecer papéis em diferentes tamanhos para escolherem quais são mais adequados ao que pretendem fazer/dizer/expressar? Quantas vezes lhes perguntamos quais são suas preferências?

O DESENHO É LINGUAGEM? ENTÃO NÃO PRECISA DE LEGENDA...

Para compreender e, principalmente, respeitar o desenho infantil, não basta apenas saber sobre as teorias do desenho, as fases de seu desenvolvimento ou significações psicológicas sobre o grafismo infantil; o educador precisa saber da sua própria produção, da sua expressão, da sua linguagem. Onde está o seu desenho? Ainda o leva consigo ou foi deixado no meio do caminho, entre a casa e a escola, entre a infância e a juventude?

Toda criança desenha, mas ao longo da vida, influenciada sobretudo pelos processos escolares, vai abandonando sua produção e então chega à vida adulta sem saber qual é o seu traço, qual é a sua marca. Vai perdendo a capacidade de *designar*, de afirmar-se produtora de sentidos, sujeito criador de mundos, pois o desenho é uma espécie de projeto, uma “[...] possibilidade de lançar-se para frente” (MOREIRA, 2002, p. 15).

Quem já não ouviu dizer que o desenho é linguagem, assim como o gesto e a fala? Afirmar que desenho é linguagem, é compreendê-lo como produção carregada de significado. Ao desenhar, a criança diz de si e do mundo que está conhecendo, descobrindo, desvendando: “O desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca; intercambiar, comunicar” (DERDYK, 1989, p. 51).

O desenvolvimento gráfico da criança não é linear. É repleto de idas e vindas, avanços e recuos, porque é justamente um processo. Desenhando, vai deixando suas marcas no papel ou em qualquer superfície disponível (as paredes, o chão) e, desta forma, a criança vai contando sua história, passando por um intenso processo existencial, de transformações, em que cognição e sentimento estão juntos, intimamente ligados. Segundo Derdyk:

A criança enquanto desenha canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina ou até silencia... O ato de desenhar impulsiona outras manifestações,

que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário. (DERDYK, 1989, p.19).

Se o educador não compreende o desenho da criança como um processo de criação, como linguagem que é, pode reforçar equívocos em sua prática, tais como a utilização do desenho pronto para colorir (antigamente mimeografado, hoje, xerocado ou impresso) e da cópia. Afinal, se “[...] a arte se define justamente pela diversidade, por propor algo que é pessoal e único (...) temos que descartar toda atividade que tenha como ponto de partida a uniformidade” (MOREIRA, 2002, p. 84).

Outro equívoco, muito comum na educação infantil, revela-se nas intervenções do professor sobre o desenho da criança, seja escrevendo/nomeando com sua letra “o que” a criança desenhou, seja dando aquela “ajeitadinha”, o “retoque final”, para a exposição, para colocar na pasta, para mostrar aos pais... Equívoco, sim, pois na verdade temos aí a negação do desenho como linguagem. Por quê? Ora, se o desenho é linguagem se constituindo que expressa, comunica e diz de um processo vivido, deve valer por si mesmo e não pela “legenda” que o professor coloca! A escrita sobreposta ao desenho, explicando o que é, corresponde à linguagem e ao desejo do adulto, não das crianças; principalmente quando são pequeninas, rabiscando, garatujando, experimentando o prazer do gesto, encantando-se com a magia das marcas produzidas com seu corpo no papel.

O adulto se esforça tremendamente para conseguir enxergar figuras nos desenhos das crianças: ele tem dificuldades de permanecer “em suspensão”. Sente uma necessidade imperiosa de nomear figuras, como se a figuração fosse sinônimo de maturidade intelectual e habilidade motora. (DERDIK, 1989, p. 141).

Parece que o adulto “não aguenta” o processo da criança, suas experimentações, seu desordenamento, seus rabiscos... Em tudo, o adulto quer colocar ordem – a sua ordem – nomear, enquadrar e, então, acaba por interferir indevidamente na produção das crianças. Acaba por silenciar a voz da criança, restringindo seu processo de criação.

Se as crianças contam histórias ao desenhar, o adulto interessado por suas aventuras poderá escrever (por exemplo, no verso do papel desenhado) a história do desenho, e não palavras soltas, que buscam apenas identificar “as figuras”. Se a criança assim o desejar e permitir, esse momento pode ser uma oportunidade rica para o diálogo contribuindo, inclusive, para a estruturação do discurso oral da criança. A pergunta, “qual é a história do seu desenho?”, pode remeter o seu produtor a pensar sobre o processo e organizar o pensamento para expressá-lo. Porém, que isso não se transforme em mais uma atividade didática!

Como nos indica Edith Derdik (1989) há uma identidade entre a criança e seu desenho, no qual produção e produtor se fundem. Ao desconsiderarmos o desenho em processo, estaremos igualmente desconsiderando a criança, sua história, seus sentimentos, seus sonhos, suas experiências. Mais do que um exercício, o desenho como produto é sua vida, portanto, esta não pode ser desvalorizada. Não é mesmo espantoso e radical mergulhar nessa concepção? O que pareceria um simples desenho, um rabisco apenas, bolinhas esparsas, indícios de esquemas, é toda uma vida! É preciso ter muito cuidado para não negarmos aos meninos e meninas esse espaço vital de criação e construção de pensamento.

Pensemos, agora, na organização dos tempos e espaços no cotidiano educativo: desenha-se quando sobra tempo, não pode sujar a sala, acabou o tempo, recolhe a produção, só tem lápis de cor e giz de cera, folha A4 de papel branco... E, depois disso, pretende-se que as crianças “saibam desenhar” assim, de uma hora para outra.

Para aprender a desenhar, é preciso desenhar muito, sempre! A constância no fazer é que vai consolidar novas aquisições nas formas da produção gráfica. Com diferentes materiais, em diferentes suportes, com tamanhos diversos. A cada material, tamanho de papel, por exemplo, será acionada uma nova experiência, colocando novas perguntas, propostas de exploração, busca de respostas e soluções para essa produção.

O PROFESSOR COMO PARCEIRO DE AVENTURAS POÉTICAS

No meio de toda essa história, estamos nós, adultos-professores, que também fomos interditados na nossa ação de sonhar, de jogar e inventar mundos. Também fomos reprimidos em nossas linguagens e possibilidades expressivas. E então, o que acontece? Não raro, temos dificuldade em respeitar e valorizar o jogo das crianças, seus modos de criar e inventar modas, seus jeitos de dizer e representar o real.

Resulta que, se não recuperarmos nossa dimensão inventiva e descobridora, dificilmente, poderemos oferecer instrumentos que nutram e ampliem a sensibilidade, cognição e afeto, no jogo metafórico que engendra os universos infantis. Para seguirmos alimentando processos criativos e criadores, é preciso reconquistar a beleza, retirando a repressão que a impede de se manifestar.

O professor precisa alimentar sua expressão e conectar-se com ela, precisa reconquistar o seu poder imaginativo, se pretende e deseja garantir a criação, a expressão das crianças. A educação do educador é essencial e, no que diz respeito à arte, passa necessariamente pelo reencontro do espaço lúdico dentro de si, pela redescoberta das suas linguagens (perdidas, esquecidas, onde estão?), do seu modo de dizer e expressar o mundo.

Vejo o educador como essa pessoa-chave para mediar os caminhos da criança no mundo simbólico da cultura, da arte. E nesse caminhar, na experiência compartilhada, ele vai aprendendo a reparar em seu ser poético (OSTETTO, 2007). Seguindo de mãos dadas com as crianças e comprometido com o resgate de seu próprio eu-criador, o professor amplia sua possibilidade de compreendê-las, de reconhecer seus “despropósitos” e apoiar suas buscas e escolhas. Converte-se, então, em parceiro privilegiado de novas e infinitas aventuras poéticas!

REFERÊNCIAS



- ALBANO MOREIRA, A. A. **O espaço do desenho**: a educação do educador. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- ANDRADE, C. D. de. A educação do ser poético. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 61, n. 140, p. 593-594, out. 1976.
- BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- CUNHA, S. R. V. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: CUNHA, S. R. V. da (Org.). **Cor, som e movimento**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-36.
- CUNHA, S. R. V. da. Um pouco além das decorações das salas de aula. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 133-149, jan./jun., 2005.
- DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.
- HOLM, A. M. A energia criativa natural. **Pro-Posições**. Campinas, SP, v. 15, n. 1 (43), p. 83-95, jan./abr. 2004.
- HOLM, A. M. **Baby - Art**: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.
- HOYUELOS, A. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat, 2006.
- MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- OSTETTO, L. E. “Mas as crianças gostam!” Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2004 (p. 41-60).
- OSTETTO, L. E. A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 29-43, jan./jun, 2006.
- OSTETTO, L. E. Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil. In: Pillotto,

S. (org.). **Linguagens da arte na infância**. Joinville/SC: Editora UNIVILLE, 2007 (p. 30-45).

RICHTER, S. Manchando e narrando: o prazer visual de jogar com cores. In: CUNHA, S. R. V. da (Org.). **Cor, som e movimento**. Porto Alegre: Mediação 1999 (p. 37-58).

VECHI, V. Estética y aprendizaje. In: HOYUELOS, A. (2006). **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat, 2006.