

A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil

Silvia Cordeiro Nassif Schroeder¹

Resumo

Este trabalho propõe uma análise crítica das práticas artísticas na Educação Infantil. Ancorado na concepção de desenvolvimento humano de Vigotski e na concepção de linguagem de Bakhtin, discute algumas questões que se tornam relevantes quando se toma a arte efetivamente como uma forma de linguagem. Entre os pontos levantados, destacam-se as discussões sobre a importância das interações sociais e das questões de significação no trabalho com arte. A partir dessa análise, é possível pensar em caminhos mais integradores para a arte nesse contexto educativo, nos quais as linguagens artísticas sejam abordadas em total cumplicidade com as questões mais fundamentais do processo educacional.

Palavras-chave

Linguagens infantis; arte-educação; Educação Infantil.

Abstract

This work proposes a critical analysis of artistic practices in Basic Education. Anchored in the conception of human development of L. S. Vigotski and in the conception of language of M. Bakhtin, it discusses some questions that become relevant when art is taken

effectively as a language form. Among the mentioned points we underline the discussions on the importance of social interactions and the questions of meaning in the work with art. From this analysis, it is possible to think about more inclusive ways for art in this educative context, in which the artistic languages are approached in total complicity with the most fundamental questions of the educational process.

Keywords

Children's languages; art-education; Basic Education.

Introdução

Parece ser consenso na área da Educação Infantil que o trabalho com diversas formas de linguagem é de suma importância para as crianças pequenas e que, portanto, as linguagens artísticas ocupam um lugar privilegiado nessa etapa da escolaridade. Entretanto, quando se observam as práticas que efetivamente ocorrem, nem sempre a arte cumpre um papel relevante, não apenas em termos quantitativos (qual o tempo destinado a atividades artísticas na rotina), mas sobretudo em termos qualitativos (como as linguagens artísticas são realmente trabalhadas).

1 Graduada em Letras e Música e doutora em Educação pela Unicamp. Docente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), na área de formação estética do educador. Pesquisadora dos grupos de pesquisa Música, Linguagem e Cultura e Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação. *E-mail:* scnassif@terra.com.br

Neste trabalho pretendo discutir, a partir da análise de algumas práticas observadas,² a questão da arte na Educação Infantil sob a perspectiva da linguagem e do desenvolvimento. Parto da hipótese de que, embora as linguagens artísticas, de uma forma ou de outra, sejam uma presença relativamente constante na Educação Infantil, nem sempre são tratadas efetivamente como formas de linguagem, o que acaba empobrecendo e limitando muito as possibilidades de trabalho com arte.

Mas, afinal, o que significa conceber a arte como linguagem? Para responder a essa questão, é necessário entender pelo menos duas questões. Em primeiro lugar, temos que saber o que caracteriza uma linguagem de modo geral e quais as particularidades da arte em relação a outras formas de linguagem. Em segundo, em se tratando de crianças pequenas, é necessário entender também qual a função das linguagens no desenvolvimento infantil. Com base nesses princípios norteadores, poderemos, então, lançar um olhar crítico sobre práticas artísticas recorrentes na Educação Infantil e tentar apontar direções mais promissoras. Iniciarei pelo segundo ponto.

As linguagens e o desenvolvimento

De acordo com a psicologia histórico-cultural, que tem em L. S. Vigotski um de seus principais idealizadores, o desenvolvimento psicológico humano não é um processo autônomo, dependente apenas de fatores internos ou biológicos, mas se fundamenta nas relações exteriores que o indivíduo estabelece com a cultura. Isso significa, com base nessa perspectiva, que não podemos falar em algo como um desenvolvimento universal, já que as experiências particulares de cada um nas práticas coletivas vão ser determinantes para que certos comportamentos se desenvolvam ou não. Essas relações com a cultura, que darão origem às funções psicológicas, por sua vez, não são diretas, mas mediadas por outros indivíduos e por sistemas simbólicos diversos, entre os quais as várias formas de linguagem. É a partir da

significação social atribuída ao mundo por intermédio dos sistemas simbólicos que o indivíduo vai incorporando a cultura e possibilitando a emergência das funções psicológicas especificamente humanas (PINO, 2005).

Podemos afirmar, portanto, a partir dessa concepção de desenvolvimento, que as linguagens, ou os sistemas de signos organizados em estruturas complexas, possuem um papel fundamental. Considerando a fala como a linguagem privilegiada que possibilitará a constituição da subjetividade e o desenvolvimento do pensamento abstrato, libertando a criança da percepção imediata e do momento presente, Vigotski (2009) atribui extrema importância também às várias formas de arte, sobretudo pelo papel que desempenham no desenvolvimento da imaginação. As linguagens artísticas são alguns dos principais modos que o ser humano criou para significar o mundo e a si mesmo, e tanto o contato com produções artísticas da nossa ou de outras culturas quanto a prática em arte podem ser instrumentos poderosos de desenvolvimento e educação. Para que isso seja possível, porém, é necessário que certas particularidades da arte enquanto uma forma de linguagem sejam consideradas. A simples presença da arte na escola, em qualquer nível do ensino, não é garantia do aproveitamento de todo o potencial educativo que esse sistema simbólico oferece. Vejamos, então, algumas questões a considerar a esse respeito.

As linguagens e a arte: funções e características

Dados os objetivos deste texto, para falar de linguagem tomarei como base teórica a filosofia de Mikhail Bakhtin, que, a meu ver, possibilita reflexões interessantes quando se olha as práticas em arte. Esse autor concebe a linguagem (verbal) como um processo dinâmico e, por essa razão, suas formulações não partem da língua como sistema inerte e imutável, mas como acontecimento vivo, sempre em movimento, que “faz-se na história e só tem existência real no momento

2 As cenas aqui expostas foram todas observadas em situações de pesquisa e/ou estágios. São, portanto, verdadeiras. A fim de preservar o anonimato das escolas, professoras e crianças, porém, foram feitas pequenas alterações. Em alguns casos de fatos observados de forma muito recorrente, em vez de episódios isolados, optei por apresentar generalizações. O foco foram as crianças de 3 a 6 anos.

singular da interação verbal” (GERALDI, 2010, p. 35). Acredito que as contribuições bakhtinianas sejam fundamentais para se entender o funcionamento das linguagens artísticas, pois sua visão de língua muito tem em comum com o universo da arte, a qual também só é acessível quando tomada em funcionamento, ou na sua existência concreta e dinâmica.

De modo geral, é possível afirmar que toda linguagem é antes de qualquer outra coisa uma forma de comunicação e de interação com o outro. Quando a criança nasce, a linguagem verbal, primordialmente, e também outras formas de linguagem possibilitam as suas primeiras interações com a mãe e as pessoas que a cercam. Todos os sistemas simbólicos (entre os quais as várias linguagens artísticas), na verdade, são socialmente constituídos e apropriados em processos interativos nas práticas sociais. Ao observarmos algumas práticas com arte em sala de aula, porém, notamos que esse princípio comunicativo e interacional nem sempre é considerado, pois frequentemente as crianças são obrigadas a executarem suas atividades de desenho ou pintura, por exemplo, em silêncio absoluto, sem conversar com colegas, sem interlocução da professora/educadora e sem espaço para falar sobre o trabalho executado. Isso talvez ocorra, entre outras possíveis razões de caráter disciplinador, porque a arte é vista muito mais como uma forma de expressão individual e espontânea que não demanda trocas para sua produção. É bem verdade que ela é *também* expressão individual,³ é um modo de dar forma a sentimentos e sensações próprios. Entretanto, essa individualidade também nem sempre é respeitada, visto que um procedimento bastante comum nas classes de Educação Infantil ainda é fornecer um desenho pronto para que seja colorido segundo as cores indicadas pela professora (com sanções para os que desobedecem). Ou então obrigar que todas as crianças cantem uma música reproduzindo os mesmos gestos criados pela professora. Pergunto: qual o espaço para a individualidade numa atividade em que a criança se limita a cumprir ordens?

Eis algumas cenas presenciadas:

Após realizarem a atividade (desenho livre), cada criança ia entregando-a para a professora, que, sem olhar para os desenhos, ia pendurando-os no varal.

A atividade proposta nesse dia era pintar uma tartaruga mimeografada com as cores indicadas e depois colar papezinhos recortados pela professora no casco da tartaruga.

No caso específico da música, podemos dizer que essa questão interacional é, *até certo ponto*, contemplada. Na rotina da Educação Infantil, a música tem servido, por exemplo, como forma de acolhimento ou despedida na chegada e saída das crianças. Desde que feito de uma maneira não mecanicista e pouco musical, esse seria um uso positivo da música. Muitas vezes, porém, acaba-se imprimindo a esses usos um caráter autoritário e disciplinador (músicas para formar a fila, para sair no recreio, para fechar a boca etc.), de tal maneira que não podemos falar mais em “interações”, mas em “comandos”:

As crianças iam chegando e sentando na roda. A educadora iniciou a música de acolhida com o nome de cada criança. Paulo não queria cantar. Foi retirado da roda e colocado em um canto da sala.

De volta do recreio, e ainda no clima das brincadeiras no parque, as crianças falavam alto e corriam pela sala. A professora pediu a todos que sentassem e cantou várias vezes com eles uma música que dizia que todos deveriam “trancar a boquinha”, fazendo gestos correspondentes.

Além das funções de comunicação, interação e expressão, toda linguagem permite ainda um modo de leitura do mundo da cultura. Criados socialmente como formas de significar esse mundo, os sistemas simbólicos, ao serem incorporados, instrumentalizam o ser humano para que o compreenda melhor. No caso específico da arte,

3 Vale assinalar que, na perspectiva teórica aqui assumida, essa dicotomia entre o que é individual ou social não se coloca, uma vez que os indivíduos são socialmente constituídos. Em todo o caso, dados os objetivos imediatos dessa discussão, não aprofundarei a questão, aceitando a existência de uma dimensão individual.

esse atrelamento à cultura faz que sua apreensão e sua compreensão só sejam possíveis de modo contextualizado. As obras em si não nos fornecem a chave de sua leitura, são necessários, além de uma vivência intensa com o universo artístico, conhecimentos contextuais, para que essa leitura vá além de reações psicofisiológicas⁴ e possa se converter efetivamente numa “compreensão ativa”. (BAKHTIN, 2002) Do mesmo modo, também do ponto de vista da produção artística, a questão contextual é fundamental: fazer arte não é um gesto isolado, que não se relaciona a outros significados culturais. Em relação a esse ponto, muitas práticas observadas parecem desconsiderar a questão contextual, mesmo, e talvez principalmente, quando as atividades artísticas estão a serviço de um evento cultural, como é o caso das famosas datas comemorativas, por exemplo. Tomemos como exemplo algumas atividades presenciadas acerca do Dia do Índio:

As crianças pintaram cocares, tiveram suas faces pintadas pelas educadoras, montaram arcos e flechas com dobradura de papel e brincaram de índio no parque.

Em nenhum momento, porém, essas atividades foram contextualizadas com discussões/conversas sobre a cultura indígena e sua relação com nossa própria cultura. Foram práticas totalmente desvinculadas do significado social dessa data comemorativa, perdendo-se a chance de fazer um trabalho mais rico que realmente possibilitasse a ampliação da capacidade de leitura de mundo daquelas crianças. O mesmo ocorreu em relação às atividades preparatórias para a Páscoa:

Na semana da páscoa, todas as crianças trabalharam nas orelhas de coelho. A atividade consistia em recortá-las em EVA e colá-las. Uma vez prontas, as crianças as guardavam para a apresentação aos pais.

A fim de cumprir determinadas funções sociais, as linguagens possuem algumas características específicas, das quais destaco duas: as

regras e a significação. Conforme já dito, as linguagens são meios de compartilhamento entre indivíduos e, para que isso seja possível, elas devem seguir determinadas regras. No caso da arte, se cada obra fosse criada apenas a partir de um ato individual de invenção do artista e não seguisse nenhuma determinação externa, obras, artistas e público seriam incomunicáveis entre si. Toda obra de arte, sendo expressão individual do artista, é também de algum modo uma resposta a outras obras que vieram antes e será respondida por obras que virão depois. Assim como, para Bakhtin (op. cit.), na linguagem verbal cada enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal, em arte, podemos dizer que cada obra ou “enunciado artístico” é também um elo na cadeia da comunicação artística. A despeito disso, e no polo extremo da famosa cópia, prática comum na educação de crianças pequenas, é considerar qualquer influência externa pernicioso ao fazer artístico, pois se considera que a presença de “modelos” possa prejudicar a suposta espontaneidade da criação infantil. Ou então, o que talvez seja até mais comum, são propostas atividades livres, sem qualquer planejamento prévio, apenas como preenchimento de tempo ocioso. Dentro dessa filosofia, costuma-se presenciar propostas de atividades como o desenho livre, para o qual não é feito nenhum tipo de trabalho prévio, ou ainda as explorações de materiais (plásticos ou sonoros) sem nenhum objetivo pedagógico. Supõe-se que deixando a criança totalmente livre, ela “naturalmente” despertará para a criação. Para Vigotski (op. cit.), contrariamente, a criatividade nas crianças pequenas está diretamente ligada à memória e, portanto, à riqueza da experiência anterior. Quanto maior a vivência artística, maior o material acumulado para o exercício da imaginação e da criação.⁵ Entretanto, na realidade das escolas, notamos que pouquíssima, às vezes nenhuma, forma de arte é levada às crianças.

É bem verdade que as linguagens artísticas não vivem só de regras, mas também de transgressões. Isso significa que a individual

4 Conforme a abordagem do desenvolvimento que se toma como referência, crianças em idade pré-escolar ainda estariam longe da possibilidade de “leitura”, visto não dominarem o pensamento abstrato. Para a psicologia histórico-cultural, contudo, a criança é usuária do simbólico desde o seu nascimento e a sua inserção na cultura (assim como a inserção da cultura nela) é um processo contínuo de apropriação do simbólico. O processo de aprendizagem de leitura do mundo, portanto, inicia-se no nascimento.

5 Vale ressaltar que, para Vigotski (op. cit.), toda criação é uma re-elaboração pessoal de experiências anteriores. Não é uma invenção que parte do nada nem uma repetição de modelos prontos.

lidade não se apaga pelo fato do artista segui-las, pois, ao fazê-lo, sempre incorpora traços pessoais, resultantes de sua vivência singular. Exercer uma prática educativa em que a arte seja tratada como forma de linguagem é, portanto, buscar um equilíbrio entre a sujeição a regras coletivamente instituídas e a liberdade individual. O que temos presenciado nas escolas, no entanto, é a aderência, às vezes numa mesma professora, a um dos extremos: a cópia estrita – a determinação das cores na pintura, as colagens predeterminadas, as bandinhas com execuções mecânicas, os cantos com gestos estereotipados –, ou o abandono total, por exemplo, pelo hábito de fornecer materiais sem nenhuma mediação, como no episódio a seguir.

E mais uma vez as crianças receberam as massinhas depois do intervalo e, sem qualquer proposta ou orientação, com elas ficaram brincando até a hora da saída.

Além das regras, toda linguagem tem também uma esfera de significação. Essa significação pode ser mais conceitual e relativamente estável, como na linguagem verbal, ou mais ampla e menos estável, como nas linguagens artísticas. Como a arte (com exceção das artes literárias) não trabalha com palavras que possuem significados mais cristalizados, com outros materiais (sons, formas, cores etc.), sua esfera significativa é muito ampla, quase ilimitada. Por isso, dizemos que a arte é polissêmica ou aberta a muitas significações. Não há uma única nem uma melhor maneira de se interpretar uma obra de arte. Não há um único nem melhor modo de criar uma obra de arte. Os caminhos são sempre múltiplos e os resultados, bem como suas possibilidades de leitura, infinitos. Respeitar essa pluralidade, mas sem cair no abandono da total falta de orientação, talvez seja o grande “pulo do gato” do professor que trabalha com arte. O episódio a seguir dá uma ideia de como isso pode ser feito.

A proposta era desenhar a brincadeira realizada antes no pátio da escola. As estagiárias distribuíram palitos de fósforos como um item a mais para as crianças comporem seus desenhos, deixando que cada uma achasse uma solução própria de uso dos palitos.

Contrariando esse princípio da polissemia, talvez o mais caro da arte, muitas práticas têm primado pelo direcionamento total da criação e interpretação. Presenciei uma atividade de contação de histórias seguida de desenho, na qual a professora não aceitou alguns desenhos, considerando-os “errados”, por não estarem ligados à história segundo uma lógica representacional, linear e adulta (apareceram, por exemplo, personagens ou situações que não estavam na história original).⁶ A arte (e a criatividade, de modo geral) lida com o raciocínio divergente: tudo pode se ligar a tudo, os critérios obedecem a outras lógicas distintas da racional. Além disso, a criança pequena tem no sincretismo⁷ do pensamento uma de suas principais características, o que torna a atividade artística uma das possibilidades mais frutíferas na infância. Nesse sentido, “corrigir” (e até punir, em certos casos) desenhos “errados” por não obedecerem às expectativas (por vezes limitadas) das professoras é extremamente prejudicial do ponto de vista educativo e pode dar origem a entraves em relação à confiança na sua própria capacidade criativa. A cena abaixo ilustra essa questão.

Cada aluno que terminava de pintar o desenho levava-o para a professora. Seus comentários giravam em torno de: “está feio”; “não tinha jacaré na história”; “você não sabe pintar”; “as cores estão erradas”; “volte e refaça”; “está horrível”...

Uma vez estabelecidas algumas características da arte como uma forma de linguagem, podemos pensar, sintetizando algumas colocações postas acima, quais seriam as condições que facilitaríamos ou difi-

6 Vale lembrar que a criança pequena não usa o desenho primordialmente como forma de *representação*, mas como modo de *significação* do real. (FERREIRA; SILVA, 2001)

7 O sincretismo é considerado uma das principais características do pensamento e criação da criança pré-escolar. Diversos autores da psicologia destacam “o caráter confuso e global do pensamento e percepção infantis”. “No sincretismo, tudo pode se ligar a tudo, as representações do real (ideias, imagens) se combinam das formas mais variadas e inusitadas, numa dinâmica que mais se aproxima das associações livres da poesia do que da lógica formal”. (GALVÃO, 1995, p. 81)

culturiam o processo de apropriação dessa linguagem nessa etapa da escolaridade.

A apropriação da arte

É condição de apropriação⁸ de qualquer linguagem a possibilidade de estabelecer interlocução. Ninguém aprenderia a falar em um ambiente onde todos fossem mudos, ninguém aprende a cantar, a desenhar, a pintar, se não tiver com quem fazer junto, trocar ideias, mostrar o que está fazendo, discutir possibilidades. O processo de produção da arte envolve sempre um diálogo. No artista maduro, que já tem internalizado o olhar do outro, esse diálogo pode ser consigo mesmo: ele é capaz de cumprir, ao mesmo tempo, os papéis de locutor (ou produtor) e interlocutor (ou receptor). Na criança pequena, esse papel do interlocutor ainda precisa ser exercido por outro indivíduo, ela ainda é muito pouco capaz de dialogar consigo mesma (embora isso também aconteça em algumas situações). Dessa forma, entendo que a professora e os colegas de classe deveriam ser os interlocutores privilegiados de uma criança que está produzindo arte. Assim como em relação à linguagem verbal, seus textos (ou atividades de arte) precisam de leitores/interlocutores atentos e participativos. Não é bem isso que sempre ocorre em sala de aula: conforme já dito, as professoras muitas vezes não apenas não permitem interações entre crianças durante as atividades plásticas, como elas mesmas se eximem totalmente de participar mais ativamente do processo criativo das crianças, restringindo-se verificar se a tarefa foi cumprida, às vezes “melhorar” alguma que esteja muito aquém de suas expectativas, e guardar as atividades numa pasta ou pendurá-las no varal. A cena a seguir mostra o hábito da falta de interlocução, o que causa até certo receio por parte das crianças.

A professora distribuiu os desenhos de borboleta mimeografados e pediu que pintassem “com as cores certas de borboleta”. Alguns pareceram ficar

na dúvida, mas não tiveram coragem de perguntar. Como algumas crianças não conseguiram terminar as pinturas até o horário da saída, a professora pediu à estagiária que as terminasse e também que “consertasse” algumas que saíram muito fora dos limites do desenho.

Sendo a arte uma linguagem que tem no caráter dialógico um de seus principais fundamentos, considero que o fornecimento de um quadro de referências em arte é uma das maneiras mais ricas de alimentar a imaginação infantil e de abrir possibilidades individuais de criação. Em relação à linguagem verbal, essa questão já vem sendo discutida há algum tempo, considerando-se o “convívio com o gênero literário como caminho necessário a ser percorrido se se pretende desenvolver capacidade de expressão”. (GERALDI, op. cit., p. 66) No campo da arte, também diversos pensadores (FORQUIN, 1982; SWANWICK, 2003; VIGOTSKI, op. cit., entre outros) têm enfatizado que as crianças que possuem referências artísticas fora da escola (livros com ilustrações, CDs diversos, vão a teatros com os pais etc.) são muito mais criativas do que aquelas que não as têm. Penso que a escola deveria tomar para si essa função de ampliar (em alguns casos construir) o acervo de referências nas várias linguagens artísticas da criança. Não, obviamente, para obrigá-las a seguir padrões estéticos adultos, mas para enriquecer suas possibilidades de criação. Criar é fazer escolhas e, para isso, é preciso conhecer diversas opções dentre as quais uma será a eleita naquele momento, naquele trabalho. Essa opção é da criança e provavelmente seguirá um gosto ou padrão estético infantil.⁹ Porém, alimentá-la com vivências em arte nas suas várias linguagens (e não apenas na chamada “arte infantil”, a qual muitas vezes é estereotipada, pouco artística) é função da escola.

Cumprir esse programa de mergulho em universos artísticos demanda dois compromissos da instituição escolar: fornecer materiais ricos e adequados e investir muito tempo em atividades com arte. Ao contrário da linguagem verbal, que na sua expressão oral não demanda nenhum material e, na sua expressão escrita, apenas materiais mui-

8 Prefiro o termo “apropriação” à “aprendizagem”, pois reforça a ideia de que o conhecimento é sempre reconstruído de uma maneira singular pelo aprendiz.

9 Sobre a possibilidade de existência de um padrão estético infantil, ver Forquin (1982).

to simples, na arte a questão material é constitutiva do sentido, pois, para usar termos da teoria da linguagem, *significantes* e *significados* possuem uma cumplicidade total. Um desenho de uma mesma paisagem, se feito com tinta ou lápis de cor, com cores claras ou escuras, traços retos ou curvos etc., pode ter efeitos de sentido completamente distintos. Além disso, a arte, e não apenas para as crianças pequenas, não é um projeto que primeiro se elabora mentalmente e depois se executa. Uma obra é algo que se vai dando forma ao fazer, que inventa o modo de fazer enquanto é feita. (PAREYSON, 1997) Nesse sentido, a questão da variedade e da qualidade dos materiais¹⁰ não é acessória, mas sim condição de trabalho com arte. Contrariamente a isso, contudo, é comum na Educação Infantil as crianças terem seu acesso aos materiais bastante limitado segundo critérios totalmente arbitrários: estado dos materiais (“por enquanto só vamos usar os lápis quebrados”), localização (“os papéis coloridos ficam guardados numa sala longe da nossa”), gênero (cores “de menina” e cores “de menino”) etc.:

Os lápis de cor já ficavam em potinhos, separados por tons: cores escuras para os meninos, cores claras para as meninas. Durante todo o semestre, em nenhum momento esse critério foi quebrado.

Além da questão material, outro ponto que muitas vezes é negligenciado diz respeito à frequência com que se realizam atividades artísticas na Educação Infantil. E, com relação a esse aspecto, analogias com a linguagem verbal são bastante elucidativas. Uma criança, nascendo e vivendo em um ambiente linguisticamente rico, onde todos falam o tempo todo uma determinada língua, leva de dois a três anos para adquirir a sua língua materna. Talvez quatro ou cinco para ser capaz de se expressar fluentemente. Sendo uma outra forma de linguagem, talvez tão ou mais complexa do que a linguagem verbal, a arte deveria ser uma presença constante na vida da criança pequena (e não só na escola), de modo que ela pudesse desenvolver uma fluência e uma naturalidade tais com arte, que esta se tornasse efetivamente

não apenas um canal a mais de expressão, mas constitutiva de sua subjetividade. O que se observa na realidade das escolas, todavia, é que atividades com arte muitas vezes são relegadas a momentos de ócio para preenchimento de tempo ou confinadas a oficinas semanais com professores especialistas (aula de música, expressão corporal, dança etc.). Com exceção de algumas escolas que muitas vezes têm na arte seu fio condutor na Educação Infantil, observa-se em muitos contextos escolares que essa forma de linguagem aparece de maneira tímida, acessória, muitas vezes como instrumento disciplinador (principalmente no caso da música) e de forma desarticulada do projeto pedagógico. É uma pena que cenas como a que se segue sejam tão limitadas na Educação Infantil.

As crianças saíram da sala e se dirigiram ao pátio para a aula semanal de expressão corporal. A aula durou trinta minutos e foi bastante animada. As crianças parecem ter gostado muito.

Como, então, pensar a arte na Educação Infantil de um modo que faça diferença? Essa questão, obviamente, não tem uma única resposta, mas alguns caminhos promissores vêm sendo apontados. Particularmente, sou partidária de um caminho integrador para a arte, creio que as linguagens artísticas na Educação Infantil devem ser consideradas sempre em relação a todo o processo educacional. Vejamos algumas questões a se considerar em relação a isso.

Integração: palavra-chave no trabalho com arte

Penso que, se levarmos em conta suas características de linguagem bem como aspectos relevantes do desenvolvimento infantil, a arte pode desempenhar um importante papel integrador na Educação Infantil.

Em primeiro lugar, o caráter sincrético da arte e do desenvolvimento permite que vários aspectos sejam integrados nas atividades artísticas. Na criança pequena, cognição, motricidade e afetividade

10 Obviamente não estou me referindo aqui exclusivamente ao fator financeiro, pois tenho visto trabalhos extremamente criativos com crianças, feitos a partir de sucata.

são aspectos indissociados: há uma dimensão motora no pensamento, afetiva no movimento, intelectual na emoção. (GALVÃO, op. cit.) Dessa forma, a arte se coloca como um lugar privilegiado no qual é possível trabalhar essas três dimensões de modo integrado, visto que seu funcionamento também as integra. Toda forma de arte tem uma dimensão cognitiva (conhecimentos, técnicas, modos de fazer), afetiva (sentimentos, escolhas, intenções) e motora (gestual, seja esse gesto mais explícito, como nas artes cênicas, ou mais implícito, como na música e nas artes plásticas). Conforme o contexto educativo e/ou a proposta estética, pode ser que haja uma ênfase em um desses aspectos, mas todos estão sempre presentes de alguma maneira. Com crianças pequenas, por exemplo, os aspectos afetivo e motor são privilegiados em detrimento do cognitivo, mas isso não significa que este não deva ser considerado. A dimensão afetiva na arte, para as crianças pequenas, muitas vezes está ligada simplesmente à possibilidade de realização de algo:

Mariana queria muito desenhar uma estrelinha, mas não conseguia. A professora lhe mostrou como fazê-lo. Conseguindo finalmente desenhar a estrela, Mariana foi, de mesa em mesa, mostrando-a para todos os colegas.

Também em relação às diversas linguagens artísticas, o fator integração é primordial. Para a criança pré-escolar, ainda não há distinção clara entre as várias formas de arte nem entre a arte e a brincadeira: o desenho é um gesto, uma ação que tem uma narrativa e leva à simbolização; a música é movimento/dança, pode ser também uma história; o teatro confunde-se com o faz de conta e muitas brincadeiras envolvem várias linguagens artísticas. Assim sendo, parece-me pouco interessante o trabalho com uma linguagem isolada, no qual não há propostas de integração. Isso às vezes acontece, por exemplo, nas escolas de Educação Infantil onde há professores especialistas (geralmente música, dança ou teatro) que dão suas aulas uma vez por semana, muitas vezes sem nenhum conhecimento do projeto pedagógico da escola ou qualquer

diálogo com as professoras da sala. Às vezes até são feitas tentativas de integração, mas nem sempre de modo consistente, principalmente quando a relação que tenta se estabelecer entre as linguagens não é construída pelas crianças, mas dada de antemão. Ou seja, na tentativa de ampliar a experiência, acaba-se caindo no mais puro reprodutivismo. Integração entre linguagens artísticas implica em uma cumplicidade entre elas na sua função simbolizadora e não em uma colagem de atividades sucessivas, como nos exemplos abaixo:

As oficinas de música aconteciam às quartas-feiras: as crianças decoravam a música, aprendiam os gestos criados pelas professoras e realizavam atividades plásticas previamente determinadas.

A cada letra do alfabeto aprendida, um desenho correspondente para pintar. Às vezes também cantavam alguma música com palavras com aquela letra.

Ainda dentro dessa perspectiva integradora, destaco também a possibilidade de integração entre a arte e outras áreas do conhecimento. Para a criança pequena, não apenas não há fronteiras claras entre as várias linguagens artísticas como entre a arte e a sua vida cotidiana. Brincar e fazer arte são atividades que se confundem com o restante da experiência vivida. A arte, por sua vez, enquanto uma forma de linguagem atrelada à cultura, também tem pontos de contato com várias outras expressões culturais, como a ciência, a religião, a política, as várias formas de organização social etc. Nesse sentido, as linguagens artísticas são instrumentos educacionais poderosos de integração entre conhecimentos de diversas áreas. Não estou falando, é importante ressaltar, de um uso instrumental mecanicista da arte (como mera ilustração ou facilitadora de outros conhecimentos, ou mesmo como finalização de projetos),¹¹ mas de um processo no qual os significados construídos pelas crianças a partir da arte possam se articular a significados construídos em outras áreas. O episódio a seguir mostra uma possibilidade.

11 Assinalo que também considero esses usos da arte legítimos. Apenas ressalto que eles não esgotam as possibilidades de integração entre a arte e outros conhecimentos.

As crianças estavam estudando a cultura indígena: os rituais, a comida, as moradias, as características das florestas em que vivem os índios. Numa aula, a professora leu a lenda indígena do Uakti. Ouviram também a gravação de uma música, criada pelo grupo instrumental brasileiro UAKTI, inspirada na lenda. Essa audição foi feita de olhos fechados, tentando imaginar as cenas narradas. A professora, então, distribuiu instrumentos musicais e propôs que eles criassem, coletivamente, um clima sonoro de floresta. Posteriormente, as crianças fizeram também desenhos sobre a lenda.

Considerações finais

Neste texto, procurei mostrar que a abordagem da arte efetivamente como uma forma de linguagem traz consequências para as práticas na Educação Infantil. Para além da mera expressão “linguagens artísticas”, de uso corrente na área, essa maneira de conceber a arte e sua vinculação ao desenvolvimento convoca a uma análise crítica do que usualmente se faz e, ao mesmo tempo, permite vislumbrar outras direções que tentem escapar das abordagens excessivamente reprodutivistas ou espontaneístas. Concebendo a arte no seu dinamismo e na sua relação com o desenvolvimento, são apontados caminhos integradores, nos quais as questões de significação, a interlocução e o compartilhamento de sentidos são privilegiados.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN (VOLOCHINOV), M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec; Annablume, 2002.
- FERREIRA, S.; SILVA, S. M. C. Faz o chão pra ela não ficar voando: o desenho na sala de aula. In: FERREIRA, S. (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papirus, 2001. p. 139-179.
- FORQUIN, J. *A educação artística: para quê?*. In: PORCHER, L. (Org.). *Educação artística: luxo ou necessidade?*. São Paulo: Summus, 1982. p. 25-48.
- GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. São Paulo: Ática, 2009.

Recebido em 8 de março de 2011 e aceito em 23 de junho de 2011.