

Interações entre a arte das crianças e a produção de arte adulta

Rosa Iavelberg
Professora Doutora da
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Avenida da Universidade, 308 - Cidade Universitária
CEP 05508-040 – São Paulo – SP
Telefone: (55) (11) 3258-1127

RESUMO

A arte da criança foi estudada e observada de diferentes pontos de vista e por diversos profissionais desde meados do século 19. Este artigo tem como objetivo refletir a respeito das mudanças nas concepções que caracterizaram o olhar sobre as interações entre a produção infantil e a produção de arte realizada pelos artistas, observando alguns aspectos desse percurso de meados do século 19 até a contemporaneidade.

Palavras chave:

Arte infantil; educação; arte; artista; arte-educador.

ABSTRAT

Children's art has been studied and observed from a different point of view and by several professionals since the middle of the nineteenth century. This article aims to reflect on changes in conceptions that led to a way of seeing an interaction between children's art and the art of the artists, noticing some aspects of this trajectory from the middle nineteenth century to the present day.

Keywords:

Children's art; education; art; artist; art-educator.

Em meados do século 19, descobre-se o valor da arte da infância como fonte de qualidade para a arte adulta. Esta afirmação continua nos textos que refletem sobre a arte moderna na escrita de artistas, educadores, filósofos e historiadores da arte do século 20 e 21 com vetores ora numa, ora noutra direção, relacionando as produções da infância e a dos artistas adultos.

No início do século 20, encontramos textos que atribuem qualidades à arte da infância expressas na estilização de suas formas sintéticas, definindo-as como características que a visão do artista moderno deveria almejar em seu olhar para o mundo.

Entre as abordagens do início do século 20, encontramos um artista como Picasso que negou o vetor que ruma da produção infantil a suas obras e a rechaçou como influência, ao contrário de Matisse, que afirmou esse vetor como necessidade do olhar do artista adulto. (Cf. Chapiro, 1966)

De qualquer forma, as teorias que deram suporte a essas reflexões associavam a arte das crianças à dos povos primitivos e pré-históricos, observando relações entre a ontogênese e a filogênese.

Freqüentemente comparavam-se os desenhos das crianças com os desenhos de selvagens e homens pré-históricos. O grande historiador alemão Karl Lamprecht, preocupado com a classificação das civilizações e dominado pela lei que enuncia a repetição da filogenia na ontogenia, teve a audaz idéia de recorrer aos desenhos das crianças para completar seus estudos históricos.

A beleza do sistema imaginado por Karl Lamprecht me encantou e me preocupei em colaborar nas pesquisas iniciadas na Bélgica por esse sábio professor. Fui levado a estudar comparativamente o desenho de crianças e de selvagens e homens pré-históricos e comprovei que as grandes semelhanças assinaladas entre os dois grupos de produções iconográficas eram mais aparentes que reais (Rouma, 1947: 11, tradução nossa).

Entretanto, as interações das crianças com a arte adulta como fonte para suas criações permanecem excluídas das idéias dos autores de educação até o final da segunda metade do século 20, mais precisamente até a década de 80, quando se passa a admitir o inverso, ou seja, que a interação com a arte adulta é feita pelas crianças e a estética adulta é ressignificada na produção infantil, que a assimila a seus esquemas artísticos.

O diálogo entre a produção artística da criança e a arte adulta remete-nos à polêmica que opõe arte-educadores modernos e tradicionais, divididos por uma fronteira que situa, de um lado, a Escola Nova, com destaque nos aspectos endógenos da aprendizagem (desenvolvimento da criança, sensibilidade, mundo interno, motivação, emoções, auto-expressão) e, de outro, a Escola Tradicional, que sublinha os aspectos exógenos da aprendizagem (cânones, valores culturais, informações do universo da arte, saberes técnicos, história da arte).

Existe também uma linha de separação entre arte-educadores modernos e contemporâneos em função da análise da arte da criança, a partir de sua fatura e forma, com transformações estruturais em evolução ou estádios

universais ao longo do desenvolvimento, defendida pelos modernos (Escola Nova), priorizando os fatores endógenos.

Essa linha se contrapõe às análises dos arte-educadores contemporâneos, que observam as visualidades das produções infantis em suas transformações históricas – possíveis pela documentação escrita e visual da arte infantil ora existente -, considerando a influência exercida nas criações da infância pelas visualidades do meio, ou seja, pelos códigos da linguagem da arte e da cultura visual, e os fatores exógenos, sem desprezar os fatores endógenos.

Documentação da produção da infância

Hoje, conhecemos a documentação da arte da criança coletada por artistas, educadores e psicólogos, a partir do fim do século 19, textos escritos e estudos.

Inicialmente, abordavam-se mais os desenhos. Entretanto, no século 20, além do desenho, modalidades, como modelagem, pintura, papéis cortados, entre outras, também foram estudadas e documentadas.

Surgem diversos tipos de produção de arte na infância, no final dos séculos 20 (a partir dos anos 80) e 21, quando a interlocução entre a arte da infância e a produção de arte adulta foi validada entre arte-educadores da tendência contemporânea e o ensino de arte foi integrado na educação formal e continuou na não formal, expandindo-se para a educação social das ONGs e para as instituições culturais.

Conhecer esses trabalhos, as orientações e reflexões artísticas, estéticas e didáticas associadas a eles contribui sobremaneira para a observação do ensino da arte na contemporaneidade, promovendo o olhar para a história da educação em arte de crianças e jovens.

Um dos expoentes da história do ensino da arte para crianças e jovens, marco dos seus primórdios, foi Franz Cisek (1865-1946), que viveu e foi pintor e professor de jovens, em Viena, na *Industrial Art School*, na primeira década do século 20.

Citado no capítulo *O desenho infantil*, do livro *Tratado de Psicologia Experimental*, de Jean Piaget e Paul Fraise (1969) e por vários estudiosos da

arte-educação, Cizek foi um dos pioneiros do ensino de arte para alunos de idades aproximadas entre 7 e 14 anos, ensinando para turmas de 40 a 50 meninos e meninas, nos *Young People Courses* da *Industrial Art School de Viena*, dando orientações didáticas, sem treino rígido em técnicas, por acreditar que os estudantes podiam desenvolver seu potencial natural sem métodos e idéias impostos pelos adultos.

Com base na história da arte e na trilha do Impressionismo, do Expressionismo e da Art Nouveau de Viena, nos quais a desconstrução dos padrões acadêmicos marca as imagens, os trabalhos dos alunos de Cizek em gravuras, pinturas e papéis cortados eram excepcionalmente desenvolvidos e hoje podemos observar que dialogavam sobremaneira com as visualidades modernas da Viena da época, basicamente por intermédio de ações procedimentais.

Em relação aos papéis cortados (*paper cuts*), Cizek (1910) escreveu que a origem da técnica reside na arte da silhueta surgida na França, em 1870, espalhada rapidamente pela Europa, e que o procedimento, com origem entre as pessoas comuns - esta arte era feita em conventos e feiras -, também foi realizado por artistas que alcançaram alta qualidade artística.

A adesão de Cizek à técnica dos papéis cortados na escola, segundo seu texto, deve-se ao fato de ele situá-la entre os padrões estéticos dos impressionistas, com atrativos pela cor, além de seu valor decorativo, fácil manejo e influência nas qualidades criativas dos alunos, fatores que levaram os professores a reconhecerem seu valor. O pioneiro no uso da técnica, segundo Cizek, foi o prof. Alfred Roller, então diretor do *Kunstgewerbeschule of Oesterreiches Museum* (1900 a 1903). A partir daí, espalhou-se como parte da educação artística em várias escolas por suas qualidades, como essencial ao desenvolvimento da imaginação, do senso de cor e do bom gosto.

A razão pela qual os papéis cortados tornaram-se rapidamente populares nas escolas deve-se ao fato de que os jovens são muito entusiasmados com eles. Este entusiasmo forma a base de sua vantagem educacional. O trabalho acorda um número de impulsos produtivos e faz emergir todo tipo de faculdades intelectuais e dotes naturais (Cizek, 1910: 4. tradução nossa).

Destacamos que o colega, 38 anos mais jovem que Cisek, Viktor Lowenfeld (1903-1960), vienense que, deixou a Europa, fugindo do nazismo, radicou-se nos Estados Unidos, em 1938, também pintor e estudante de arte, inicialmente professor e investigador do trabalho criativo de crianças cegas, opôs-se, como Cizek, à academia e valorizou a experiência pessoal no caminho da criatividade da arte da infância e, diferentemente de Cizek, afastou todas as possibilidades de diálogo entre a estética da infância e a da arte adulta. Lowenfeld foi uma das grandes influências no ensino de arte das escolas e escolinhas de arte brasileiras nos anos 60 e 70.

De certa forma, Lowenfeld inaugura uma didática que afirma a autonomia da arte da infância em relação à arte adulta, mas não descarta intervenções do adulto onde a produção infantil nega sua autenticidade, produzindo estereótipos, que, para ele, devem ser desconstruídos pelo educador, para que a criança recupere sua capacidade criadora, potencial que, segundo ele, todos podem desenvolver, se as experiências de vida forem expressas por intermédio da arte, cuja evolução promove o desenvolvimento equilibrado entre o pensar, o sentir e o perceber na vida da criança.

Para Efland (2002), Lowenfeld apresenta uma teoria de estágios de expressão como orientação estética na qual a arte é um processo criativo de auto-expressão, cuja orientação remete-nos à visão psicanalítica de Freud na qual a personalidade e a criatividade são reflexos da repressão inconsciente. Afirma, ainda, que a abordagem cognitiva de Lowenfeld considera os trabalhos de arte da criança como resultado das atividades da própria mente, a fonte da criatividade.

Efland considera que Lowenfeld crê que o desenvolvimento se dá por intermédio de estágios, que apontam progressivamente para o realismo visual. Para Anne Cambier (2000), em 1947, Lowenfeld propôs uma nova abordagem da evolução do desenho da criança em termos de estágios que vão da criança ao adolescente.

[...] Se o valor do trabalho de Luquet justifica-se pelo reconhecimento implícito conceito de egocentrismo através da noção de realismo, o trabalho de Lowenfeld, menos conhecido em língua francesa, põe em evidência a noção de

esquematismo. Os estágios são definidos pelo modo de apreensão que o sujeito tem da realidade. Os períodos sucessivos são: garatuja e pré-esquema (4 a 6), esquema (7 a 9), realismo nascente (9 a 11), pseudo-realismo (11 a 13) e, na adolescência, diversificação do tipo háptico e visual.

Um dos méritos da obra de Lowenfeld é ter considerado o estudo do desenho no contexto da atividade criativa da criança, da mesma forma que a modelagem.

Sua reflexão é enriquecida pela observação do desenho de crianças cegas. Sua perspectiva ultrapassa em muito aquela do modelo visual.

Para o autor, todas as linhas empregadas pela criança para representar a realidade não estão em relação estreita com aquela realidade, e ainda menos com a realidade visual. A criança utiliza formas e linhas que perderam seu significado de semelhança - um retângulo ou oval representa o corpo do personagem, os traços paralelos figuras, pernas ou braços.

Para Lowenfeld, “linhas geométricas” constituem uma representação esquemática, indicando essencialmente características da figura representada no esquema; há uma interdependência confusa dos elementos entre si, interdependência que faz com que a significação simbólica das formas e das linhas seja solidária à existência [...] (Cambier, 2000: 33-34, tradução nossa).

Estudado por muitos autores contemporâneos, parte das proposições de Lowenfeld e da Escola Nova foram desconstruídas, entre outros, por trabalhos como:

- o da Escola Sócio-Histórica de Vygotsky (1979) sobre as relações entre pensamento e linguagem e entre aprendizagem e desenvolvimento, que incluem a cultura como forma de intervenção nos processos de aprendizagem, por intermédio de mediações com objetos sociais do conhecimento;
- a pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), que revelou as hipóteses das crianças sobre o ler e o escrever, construídas na interlocução com a produção sociocultural de leitura e escrita, que regem as relações entre aprendizagem e desenvolvimento na área, e
- a pesquisa de Brent & Marjorie Wilson (1997) que valida o diálogo das crianças com a arte adulta na aquisição de códigos da linguagem visual.

Em todos os trabalhos que reorientaram as proposições da Escola Nova observa-se a inclusão do diálogo com os objetos das culturas na aprendizagem em cada área de conhecimento e as relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento que resultam dessas interações.

A escola contemporânea continua ativa com epicentro no aluno, mas foca na aprendizagem, ou melhor, no diálogo entre o ensino e a aprendizagem da produção cultural, como conteúdo a ser aprendido de forma sistemática, em sua diversidade.

Assim, a partir dos anos 80 do século 20, planejam-se ações e desenhos curriculares nos quais o aprender a aprender deve ser ressignificado para que a aprendizagem de conteúdos advindos das culturas em cada área do conhecimento seja substantiva na mobilização das aprendizagens.

Em Arte, na escola, o aluno terá oportunidade de construir seu percurso de criação, suas hipóteses sobre arte como objeto de conhecimento e sua visão contextualizada sobre o valor da arte na sociedade e na vida dos indivíduos, por intermédio de orientações didáticas que fazem dialogar seus saberes com os da produção da área.

Antecedentes históricos: Topffer

Antes da desconstrução do realismo e da mimesis pelos impressionistas, artistas teorizaram sobre o valor da arte da infância, especificamente do desenho, como forma magnífica de expressão de 'idéias', despreendendo-se da imitação e fazendo das formas naturais apenas signos da concepção tanto do artista como da criança. É, pois, mais precoce do que supomos a identificação de artistas com a arte infantil.

Um precursor da modernidade foi Topffer, artista suíço, que, antes da emergência dos valores que exaltavam a 'ingenuidade consciente', como precursor dos paradigmas da arte moderna, enaltece o trabalho de crianças, de povos primitivos e de 'loucos', apontando as qualidades universais do desenho infantil pelo seu plano expressivo carregado de concepções do desenhista.

Segundo Gautier (Cf. Schapiro, 1966), os próprios desenhos de Topffer incluíam as qualidades que descobria nos desenhos das crianças. Esse procedimento aparentemente nasceu de um impedimento: o artista, com

problemas de visão, foi levado a abandonar diversas modalidades plásticas e restringir-se ao desenho. Sua proximidade com crianças via educacional – lecionou arte para crianças - propiciou olhares inusitados à arte da infância. Entretanto, seu olhar informado sobre arte, por ser ele mesmo artista, somava-se, como afirma Schapiro, a seu entusiasmo advindo da tradição pedagógica de seu contexto. *Em seu entusiasmo pela criança talvez haja ainda uma ligação com as tradições esclarecidas e avançadas da pedagogia suíça* (Schapiro, 1966: 115).

De qualquer forma, é nesse texto, onde Schapiro analisa o trabalho de Courbet, artista que representa a pintura realista e que se ocupou do *modo de fazer*, ao invés do *tema* ou *assunto representado* em suas pinturas, libertando-as das orientações da academia, que o autor retorna a Topffer para afirmar os antecedentes da desconstrução do academicismo nas caricaturas e textos do artista nos anos 48 do século 19.

Na modernidade do século 20, vê-se na arte da criança o que o artista precisa recuperar no plano procedimental revelado pelo que afirmou Matisse: *É preciso olhar a vida com os olhos de criança*, como agenda a ser alcançada pelo artista adulto. Resta saber o que encanta o adulto na arte da criança e qual é, afinal, o mapeamento procedimental da criança, que faz do artista adulto, por vezes, na história, um visitante interessado em sua arte.

As duvidosas conexões da produção do artista moderno com a arte da criança

Teria Klee, artista mergulhado no contexto genebriano do começo do século 20, se voltado aos esplendores da arte da infância na produção de seus desenhos?

Robert Kudielka, crítico estudioso do trabalho de Klee, em textos escritos para o catálogo da exposição: Paul Klee: A Infância na Idade Adulta, de janeiro de 2007 a janeiro de 2008, no Centro de Arte Moderno Las Palmas de Gran Canaria, escreveu que provavelmente Klee conheceu o trabalho de Georg Michael Kerschensteiner, pedagogo alemão (1854-1923), discípulo de Dewey, que inaugurou uma pedagogia que valoriza a experiência e a inteligência prática, em oposição à abordagem tradicional da pedagogia.

Segundo Piaget&Fraisie (1969), Kerschensteiner está entre os primeiros que organizaram questionários internacionais sobre desenho infantil em 1905.

Os trabalhos do início do século de Kerschensteiner, Rouma e Luquet fornecem aos psicólogos um conjunto de dados que resumiremos brevemente, insistindo mais particularmente nas contribuições de Luquet. Concorde-se, na época, em afirmar que a criança não desenha como o adulto e que sua atividade gráfica passa por certo número de estádios, que se podem observar em todas as crianças (Fraisie & Piaget, 1969:188).

Kudielka , entretanto, nega a existência de conteúdos da arte infantil ou certo infantilismo nos trabalhos de Klee - como o quis caracterizar o texto do crítico de arte Rudolf Arneheim, em 1930. Por intermédio da análise entre as características da produção da infância do próprio Klee e de sua produção adulta, em trabalhos onde desenvolve a mesma temática, Kudielka reitera que nos trabalhos de Klee temos uma “infância voluntariamente recuperada” e não um infantilismo.

...Carroça de Viajantes, 1923, constitui um exemplo perfeito deste último grupo, que nos ajuda a compreender o peculiar encanto desta “infância voluntariamente recuperada”. Ao comparar esta obra com um dos desenhos da infância do artista de temática parecida, Carroça de Cavalos, 1883, a diferença entre o pequeno Paul e o criador maduro torna-se ostensivamente clara: enquanto o desenho de Klee criança consegue esboçar uns torpes traços, revelando dificuldades na conexão dos cavalos com a carruagem, a obra de Klee adulto é um magistral exercício de construção de um tema complexo mediante meios tão “puros” como uns planos espaciais definindo linhas. Ainda assim, em sua serena abstração, a composição se arranja para reter algo da magia da infância, da frescura e vivacidade que normalmente associamos a este paraíso perdido, o que se consegue simplesmente graças à apresentação que Klee realiza de um “começo”: a transparência de todos os meios transmitindo a condição aberta de algo que está em estado de formação, em contraposição à finitude do resultado consumado (Kudielka, 2007: 62,63, tradução nossa).

Somos levados a concluir que a liberdade dos padrões acadêmicos levou artistas e críticos ao elogio e à necessidade de identificação da arte adulta com os procedimentos dos desenhos infantis, livres das convenções

representativas da academia (este era o ponto), desde Toppfer (1799-1846) e Courbet (1819 -1877), portanto, antes de Monet (1849-1926), Pissaro (1839-1903), Gauguin (1848-1903) e Seurat (1858-1891).

Outra conclusão importante de nossas investigações é que o ensino de arte nas escolas brasileiras, nos anos 60 e 70, teve origem na Europa com base, entre tantos outros, em Herbert Read (do qual não tratamos, devido aos limites deste texto) e Viktor Lowenfeld (como vimos, imigrante europeu que se radicou nos Estados Unidos).

A modernidade européia teve força expressiva e profícua nas artes plásticas e a arte-educação moderna brasileira teve seu esplendor, porque influenciada por essas teorias e práticas concretizadas por artistas, educadores e filósofos da arte, recontextualizadas e também criadas por profissionais de nosso país.

Talvez por isso, sublinhamos, ocorreram no Brasil experiências educacionais de qualidade, que resistiram à ditadura militar, tanto na escola pública - apesar da legislação - como na particular, e na educação não formal estivemos, em muitos casos, próximos dos significados efetivos da produção do saber e da prática reflexiva de qualidade em ensino de arte com orientações da Escola Renovada.

O mesmo ocorre na contemporaneidade em diversas experiências educacionais afeitas aos sopros da produção reflexiva em arte-educação e às teorias contemporâneas da arte.

Os problemas que encontramos hoje no sistema da arte e no sistema da educação, como em outras épocas, refletem-se no diálogo entre a produção das crianças e jovens e a produção sócio-histórica de arte que alcança a contemporaneidade.

O predomínio da política de mercado no sistema da arte, em detrimento de políticas públicas de incentivo à produção, aquisição e difusão da arte, soma-se às questões de poder que perpassam a criação, a divulgação e a acessibilidade aos objetos artísticos, empobrecendo a interação da comunidade escolar e do público mais amplo nos espaços expositivos de museus e instituições culturais.

No sistema educacional incluiu-se arte no currículo, mas não se alcançaram as condições necessárias ao seu desenvolvimento pleno nas

escolas, como área de conhecimento, por falta de formação adequada de professores, pouco tempo didático para arte, falta de materiais e livros de arte e ainda, ausência de interlocução sistemática com espaços de produção, documentação, preservação e exibição de arte.

Desse modo, cremos que conhecer aspectos da história do ensino da arte para crianças, em seu diálogo com a produção de arte, pode mobilizar os profissionais da área em direção a uma visão condizente com propostas que visam à reorientação da arte na educação, com cartas de intenções favoráveis à recuperação de seus verdadeiros e promissores significados na formação de crianças e jovens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMBIER, Anne, Engelhart Dominique & Wallon Philippe. *Le Dessin de L'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France, 2000.

CIZEK, Franz *Children's Coloured Paper Work*. Viena: Anton Schroll & CO, 1910.

EFLAND, Arthur D. *Art and Cognition: integrating the visual art at the curriculum*. NEW YORK: Teachers College Press & NAEA, 2002

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

Harrison, Charles *Movimentos da arte moderna: Modernismo*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

IAVELBERG, Rosa. *O Desenho Cultivado da Criança: práticas e formação de educadores*. Porto Alegre: Zouk, 2006.

KOUDIELKA, Robert. Paul Klee y la "saga del infantilismo" in *Catálogo da exposição, Paul Klee La Infancia en la Edad Adulta*. Gran Canaria: CAAM, 2007, pp 33 a 69.

LOWENFELD, ViKtor. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Vols. 1 e 2. Buenos Aires: Kapelusz; 1961.

LUQUET, Georges-Henri. *O Desenho Infantil*. Barcelona: Porto Civilização; 1969.

MALPAS, James *Movimentos da arte moderna: Realismo*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

PIAGET, Jean & FRAISE, Paul. O desenho infantil. In: *Tratado de Psicologia Experimental*. v.8. Rio de Janeiro: Forense; 1969, p.188-224.

Schapiro, Meyer *A Arte Moderna: séculos XIX e XX*. São Paulo: EDUSP, 1996.

ROUMA, Georges. *El Lenguaje Grafico Del Niño*. Buenos Aires: El Ateneu, 1947.

VYGOTSKY, Leontiev S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Ed. Antídoto, 1979.

WILSON, Brent & WILSON, Marjorie. Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos de crianças. In: Ana Mae Barbosa (org.) *Arte - Educação: leitura no sub-solo*. São Paulo: Editora Cortez, 1997. p. 57-75

CURRÍCULO RESUMIDO:

Rosa lavelberg é Profa. Dra. da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Diretora do Centro Universitário Maria Antonia (CEUMA). Autora dos livros: *Para gostar de aprender arte*. Porto Alegre: Artmed, 2003; lavelberg, R. *O desenho cultivado da criança*. Porto Alegre: ZOUK, 2006 e Arslan M. L. & lavelberg, R. *Ensino de Arte*. São Paulo: Thomson, 2006.