

ARTES VISUAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA ALÉM DA LIVRE EXPRESSÃO

VISUAL ARTS AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION: BEYOND FREE EXPRESSION

Márcia Dárquia Nogueira da Silva / UFMG
Iza Rodrigues da Luz / UFMG
Isabel de Oliveira e Silva / UFMG

RESUMO

O artigo é parte da pesquisa que analisou as concepções e as práticas em Artes Visuais das professoras de uma UMEI de Belo Horizonte. A pesquisa utilizou como estratégia metodológica observação participante com notas de campo, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. A revisão da literatura sobre a temática a partir de Barbosa (2005, 2015), em diálogo com os estudos de Eisner (2002), indicou que no ensino de Arte no Brasil predominam três concepções: Arte como autoexpressão criadora; Arte como cultura visual; e Arte como cognição. A pesquisa de campo revelou que a Arte como livre expressão criadora é a concepção que mais aparece nas práticas das professoras da Educação Infantil, confirmando em parte as conclusões de Barbosa (2005) e Eisner (2002).

PALAVRAS-CHAVE:

Artes Visuais; Educação Infantil; Ensino de Arte; Livre Expressão.

ABSTRACT

This article is part of the research that analyzed the conceptions and practices in Visual Arts of the teachers of a UMEI (Early Childhood Education Municipal Units) located in Belo Horizonte, Minas Gerais. The research used as a methodological strategy participant observation with field notes, semi-structured interviews and document analysis. The review of the literature on Barbosa's (2005, 2015) theme, in dialogue with Eisner's studies (2002), indicated that in the teaching of Art in Brazil three conceptions are predominant: Art as creative self-expression; Art as visual culture; and Art as cognition. The field research has revealed that Art as free creative expression is the conception that appears the most in the practices of the teachers of Early Childhood Education, partially confirming Barbosa (2005) and Eisner's (2002) conclusions.

KEYWORDS

Visual Arts; Early Childhood Education; Art Teaching; Free Expression.

Introdução

A pesquisa que deu origem a este artigo foi desenvolvida em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI¹ – em Belo Horizonte e teve como objetivo analisar e compreender as concepções e as práticas definidas pelas professoras² como práticas em Artes Visuais. Nessa UMEI, nomeada como UMEI *Olhos de Criança*³, foi possível perceber, nas diversas ações do processo de construção do seu Projeto Político Pedagógico, uma preocupação significativa com as Artes Visuais⁴. Esse foi um dos motivos que nos fez escolher essa Instituição para desenvolver a pesquisa. No entanto, como evidenciado na pesquisa, é preciso, ainda, que a instituição aprofunde reflexões sobre as concepções que orientam as propostas em Artes Visuais com o objetivo de ampliar as possibilidades de trabalho com essa área de conhecimento, assim como percebemos esta necessidade nos estudos sobre a Educação Infantil.

Na UMEI *Olhos de criança*, o projeto “Arte e cultura” faz parte do currículo que tem como finalidade possibilitar às crianças a apreciação⁵ das obras de artistas que são escolhidos e convidados a participar dessa proposta da UMEI. As crianças pesquisam e desenvolvem trabalhos a partir das obras do artista escolhido e no dia agendado as crianças recebem o artista na escola para um bate-papo. Cada ano isso acontece de uma maneira diferente.

Nesse artigo, fizemos a escolha de apresentar algumas anotações sobre a relação entre Artes Visuais e Educação, colhidas na revisão da literatura desenvolvida durante a pesquisa. Levamos em consideração também os limites desse texto e a busca por um diálogo com o tema do congresso. Trazemos um pouco da história do Ensino de Arte no Brasil, a partir das contribuições, principalmente de Ana Mae Barbosa, abordando as percepções dessa autora em relação ao ensino de Arte na contemporaneidade. Ressaltamos que ao fazer essa escolha, levamos em consideração toda sua experiência e contribuição para com a Arte/Educação. Sem excluir outras possibilidades de diálogo, queremos destacar nosso desejo de que a arte possa ser compreendida e organizada na escola a partir do que nos alerta Cunha

SILVA, Márcia Dárquia Nogueira da; LUZ, Iza Rodrigues da; SILVA, Isabel de Oliveira e. Artes visuais e educação infantil: para além da livre expressão, In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 28, Origens, 2019, Cidade de Goiás. Anais [...] Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 539-553.

(2017), que seja uma arte do nosso tempo para as crianças de hoje, mas sem desconsiderar seu contexto histórico e suas origens.

A análise dos dados da pesquisa de campo indicou a presença de três campos conceituais em torno dos quais se estruturavam as concepções e as práticas das professoras: arte com livre expressão, arte como representação e arte a serviço de outras atividades escolares. Em função dos limites desse texto, optamos por apresentar, após uma discussão sobre arte e educação na contemporaneidade, o campo conceitual predominante na fala das professoras que é a arte como livre expressão na Educação Infantil.

Arte e Educação na Contemporaneidade

Para compreender a relação entre Arte e educação na contemporaneidade partimos inicialmente de uma aproximação, feita por Ana Mae Barbosa (2005), dos conceitos de experiência, Arte, percepção, cognição e consciência, em diálogo com as ideias de John Dewey (2010) e Paulo Freire (1996). A autora aponta que no Brasil predominam três visões sobre o ensino de Arte: a Arte como autoexpressão criadora; a Arte como cultura visual; e a Arte como cognição e campo de conhecimento.

Segundo Barbosa (2005), diferentes autores têm produzido significativos estudos que constituem um campo de pesquisa que busca entender a Arte, a educação e o ensino de Arte. Para a autora, alguns teóricos da área como Aguirre⁶, Eisner⁷ e Räsänem⁸ discutem o ensino de Arte como experiência. Esse conceito elaborado por John Dewey não foi bem aceito entre críticos e artistas durante o período do alto modernismo⁹. No século XXI, entretanto, o movimento pós-modernista retoma e contextualiza o sentido de experiência, conferindo-lhe maior "densidade cultural" (BARBOSA, 2005, p. 11). Segundo esta autora, os argumentos utilizados nos estudos culturais sobre a Arte procuram aproximar experiência e cognição. Ana Mae argumenta ainda que os conceitos de Eisner (2002) sobre Arte e educação estão em

SILVA, Márcia Dárquia Nogueira da; LUZ, Iza Rodrigues da; SILVA, Isabel de Oliveira e. Artes visuais e educação infantil: para além da livre expressão, In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 28, Origens, 2019, Cidade de Goiás. Anais [...] Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 539-553.

diálogo com as ideias de John Dewey (2010) e de Paulo Freire (1996). Eisner (2002) conceitua a educação

como um processo de aprender como inventar a nós mesmos. Paulo Freire menos confiante em nossas invenções pessoais, ensinou que a educação é um processo de ver a nós mesmos e ao mundo à volta de nós. Enquanto Eisner enfatiza a imaginação, Paulo Freire valoriza-a, mas sugere diálogos com a conscientização social (BARBOSA, 2005, p. 12).

Esses autores entendem que a educação é mediada “pelo mundo em que vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade” (BARBOSA, 2005, p. 12). Seria uma experiência direta do indivíduo com o mundo empírico no seu processo de gerar significações a partir de vivências e leituras pessoais. Através da valorização da experiência é possível aproximar os três autores. John Dewey define que experiência é conhecimento. Para Paulo Freire (1996) quando tomamos consciência da experiência é que podemos defini-la como conhecimento. Já Eisner (2002), explicita a dependência da experiência ao sistema sensorial biológico. Segundo Eisner, “refinar os sentidos e alargar a imaginação é o processo pelo qual o organismo torna-se consciente do seu meio ambiente” (EISNER *apud* BARBOSA, 2005, p. 12). Com esses autores entendemos a Arte como espaço ambíguo e de “múltiplos sentidos e significados”. Na educação, essa “dubiedade” da Arte pode ser valiosa no sentido de não existir certo ou errado.

Diante do que afirma Edward Lucie-Smith, “Arte fora de um contexto histórico é Arte sem memória” (*apud* BARBOSA, 2005), é necessário pontuar que são muitas as visões de Arte e as funções atribuídas a ela na escola. Barbosa (2005) evidencia que, para Eisner (2002), as visões de Arte que ainda estão presentes em nossos dias são definidas como sendo: Arte como autoexpressão criadora; Arte para o desenvolvimento cognitivo; Arte como cultura visual; Arte como disciplina; Arte para potencializar a performance acadêmica; e Arte como preparação para o trabalho.

A visão da arte como preparação para o trabalho foi encontrada na história do ensino de arte no final do século XIX, ancoradas nas ideias de Rui Barbosa, André Rebouças e Abílio de César Pereira Borges. Apesar dessas ideias serem pautadas numa perspectiva antiescravagista e de aparentar uma preocupação com os escravos recém-libertos, eles “eram preparados para trabalhos de pintura de gregas e frisas decorativas, ornatos sobrepostos como rosáceas e vitrais, além de ensinar métodos de ampliação de figuras para que trabalhassem na construção civil ” (BARBOSA, 2005, p. 13).

A autora argumenta ainda que a concepção de Arte como estratégia para potencializar a *performance* acadêmica e a Arte como disciplina, influentes nos Estados Unidos na década de 1990, não repercutiram no Brasil. Dentre as concepções indicadas por Eisner (2002) sobre o ensino de Arte, aquelas que mais influenciaram e influenciam até os dias atuais são: a cultura visual; a autoexpressão criadora; e a Arte como cognição.

A vertente da cultura visual no campo da Arte, também se desenvolveu de maneira diferente nos Estados Unidos e no Brasil. Entre os norte-americanos a ampliação da “análise visual circunscrita à Arte para outros universos visuais, como a publicidade, o cinema e o videoclipe, fez surgir nos Estados Unidos a preocupação com a multiculturalidade” (BARBOSA, 2005, p. 14). Nas décadas de 1980 e 1990, o pós-modernismo passou a influenciar o ensino de Arte e as ações de política cultural e multicultural no Brasil. A programação televisiva e a publicidade tornaram-se alvo de estudos que evidenciaram o conceito de Cultura Visual. No entanto, esse termo, segundo Ana Mae, só foi utilizado entre nós a partir de cursos oferecidos por Kerry Freedman em São Paulo e das obras de Fernando Hernandez.

Assim como existem várias linhas do ensino de Arte no Brasil, existem também diversas linhas de cultura visual. Segundo Barbosa (2011), são três as principais linhas: cultura visual excludente, cultura visual includente e contracultura visual. Na cultura visual excludente é identificada certa rejeição ao passado do ensino de Arte,

principalmente no Brasil. Os adeptos dessa linha desconhecem o percurso da cultura visual em outros campos de conhecimento e afirmam que essa vertente do ensino de Arte foi implantada no Brasil apenas no século XXI. A autora pontua que “quando falam de história se referem apenas à cultura visual norte-americana (...) abominam e desqualificam tudo que foi feito em Arte/educação no Brasil antes deles e chegam a afirmar que o ensino da Arte no Brasil só se interessou pelo social depois que eles implantaram a cultura visual” (BARBOSA, 2011, p. 294)

Segundo a mesma autora, existe uma cultura visual antes da cultura visual, ou seja, aqueles que se dizem inauguradores dessa vertente ignoram que antes deles existiram outros precursores da cultura visual. Por isso, é necessário reconhecer a Arte dentro de um contexto histórico para não correremos o risco de desqualificar a história de cada lugar. A outra linha, denominada de cultura visual includente, “respeita a história, busca os precursores e, especialmente, considera a cultura e as visualidades como matérias-primas da Arte, e a Arte como campo expandido para as outras mídias” (BARBOSA, 2011, p. 294). A autora afirma pertencer a essa linha, mas declara profunda admiração pela terceira linha que é a contracultura visual que recusa o discurso verbal sobre a visualidade e “considera a cultura visual praticada até agora no ensino da Arte como uma apologia da publicidade e da indústria cultural; clama por uma crítica mais contundente ao capitalismo que questione a submissão da cultura ao sistema político”. (BARBOSA, 2011, p. 294)

Barbosa (2011) cita O *decaptator*, artista anônimo de rua, como sendo um bom exemplo de contracultura visual. São suas as intervenções “nos glamourosos pôsteres publicitários da Daslu e da Armani, através da superposição de *stickers*, decapitando cabeças e espirrando sangue na cena. O sangue destrói o luxo, valor primordial do capitalismo” (BARBOSA, 2011, p. 294). A contracultura visual faz a crítica visualmente e não apenas verbalmente, por isso a rejeição dessa linha ao discurso verbal sobre a visualidade.

Além da cultura visual, Barbosa (2005) apresenta, dentre as visões apontadas por Eisner (2002), a **autoexpressão criadora** como a concepção que mais influenciou e ainda influencia o ensino de Arte no Brasil. Essa concepção vem do início do modernismo e tem como seu principal precursor Franz Cizek, seguido por Lowenfeld e Herbert Read. Esses autores, ao criarem as suas teorias sobre Arte e educação, se referenciaram em Freud e Jung. Assim, as primeiras sistematizações teóricas da área teriam origem psicanalítica e psicológica. “Embora nenhum desses autores houvessem prescrito a análise visual, o desenho de observação da natureza era a única forma aceitável de estímulo à expressão” (BARBOSA, 2005, p. 16).

Outro autor que discute a influência da "expressão criadora" no ensino de Arte é Brent Wilson (2005). Para ele, Cizek, ao observar algumas crianças desenhando em um muro em frente sua casa em Viena, ficou impressionado com a “paixão” com que elas o faziam e preparou tintas para que continuassem o exercício. Com essa atitude e entusiasmado com os trabalhos das crianças, posteriormente ofereceu aulas de Arte para elas. Com isso, Cizek (*apud* WILSON, 2005, p. 87) passou a ser conhecido como o “pai da Arte infantil”. Em contato com outros amigos artistas da época, viu nos trabalhos das crianças as premissas do novo ensino de Arte (WILSON, 2005). Para ele, “as imagens das crianças realmente pareciam possuir muito do frescor e da espontaneidade que os artistas estavam buscando em sua própria Arte” (WILSON, 2005, p. 87).

Artistas como Kandinsky (*apud* WILSON, 2005, p. 89), por exemplo, acreditavam em forças espirituais que poderiam ser expressas quando o sujeito estivesse livre das convenções sociais. Para ele, os desenhos das crianças exerciam fascínio exatamente porque elas não estavam preocupadas com as convenções e experimentavam sem esforço. Seria como se a criança fosse capaz de revelar através do seu desenho o “som interior dos objetos”, porque o som interior é intenso quando está separado das significações práticas convencionais. O próprio Kandinsky (*apud*

WILSON, 2005, p. 89) criticava as ações dos adultos visando instruir as crianças nos trabalhos que desenvolviam.

Nesse sentido, a visão modernista de Arte como expressão criadora influenciou profundamente o ensino de Arte. O “estado ingênuo” das crianças ao nascer deveria ser mantido e ao estarem em contato com a Arte os professores precisariam ficar atentos e cuidadosos para que elas não se “contaminassem” pelo efeito da Arte do passado. A Arte não deveria ser uma instrução, mas “um alimento natural”. Assim, a livre expressão criadora passou a ser valorizada no ensino até os dias de hoje. No entanto, é preciso segundo Wilson (2005), acolher as ideias mais interessantes do modernismo e acrescentar às práticas pós-modernas elementos da história da arte, da história das ideias e da análise de obras de Arte que são importantes para a humanidade como um todo, para cada povo, para cada cidade e para cada indivíduo.

Barbosa (2005) afirma que apesar de Eisner (2002) evidenciar que a visão sobre o ensino de Arte mais difundida no Brasil seja a autoexpressão criadora, atualmente a concepção que se impõe é a **Arte como cognição**. O aprendizado nessa abordagem está ligado ao processo de percepção e capacidade de observação visando conceber, construir, interpretar e decifrar metáforas. Para a autora, o expoente dessa concepção é Rudolf Arnheim¹⁰ que sustenta a ideia de que perceber é conhecer. Sua concepção “baseia-se na equivalência configuracional entre percepção e cognição” (BARBOSA, 2005, p. 17) e isso supõe o entendimento da Arte como área de conhecimento.

Na perspectiva de afirmação da Arte como cognição, a autora sistematizou a Abordagem Triangular “no esforço dialogal entre o discurso pós-moderno global e o processo consciente de diferenciação cultural também pós-moderno” (BARBOSA, 1998, p. 33). No entanto, apesar de todos os esforços em busca de definir a Arte como área de conhecimento e da defesa de que perceber é conhecer, a autoexpressão criadora ainda está presente nas escolas, confirmando de certa forma os estudos de Eisner (2002). A nossa pesquisa, por exemplo, revelou que a Arte como livre expressão ainda está presente nas concepções e nas práticas das professoras da

SILVA, Márcia Dárquia Nogueira da; LUZ, Iza Rodrigues da; SILVA, Isabel de Oliveira e. Artes visuais e educação infantil: para além da livre expressão, In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 28, Origens, 2019, Cidade de Goiás. Anais [...] Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 539-553.

Educação Infantil, sobretudo nas propostas que envolvem pintura e desenho. Importante destacar que durante a pesquisa essas duas propostas de trabalho foram as que mais apareceram na rotina das crianças.

Artes Visuais na Educação Infantil como livre expressão

A arte como livre expressão foi o campo conceitual hegemônico entre as entrevistadas. As professoras afirmam que as Artes Visuais estão associadas aos órgãos dos sentidos, aos sentimentos e à observação das coisas simples da natureza e do cotidiano. Argumentam que as Artes Visuais são formas de expressão livre e criativa, materializadas em desenhos, pinturas e colagens. A livre expressão surge, como já apontado acima, da crença de que a arte deveria exprimir um sentimento interior.

Como já pontuamos, Kandinsky (*apud* WILSON, 2005, p. 89) era um dos artistas que não concordava que os adultos orientassem as crianças em seus trabalhos artísticos. Estes deveriam acontecer naturalmente, sem nenhum tipo de instrução, sendo “o desenho de observação da natureza a única forma aceitável de estímulo à expressão” (BARBOSA, 2005, p. 16). Sabemos que a livre expressão é importante para a criança, principalmente ao considerar que essa foi uma conquista do modernismo. No entanto, preservar a livre expressão significa compreender as imagens como suportes interpretativos. Na fala das professoras da UMEI fica registrada essa valorização dos sentidos e dos sentimentos das crianças quando elas desenvolvem alguma proposta de trabalho em Arte, principalmente o desenho.

O desenho feito por ela vai mesmo estar dando abertura para expandir a criatividade dela ali, naquele momento, e estar colocando sentimentos e tudo o que ela está a fim de colocar no papel. Ela vai transferir para o papel, eu acho, tudo o que ela vê e percebe no mundo também. É a forma de eles retratarem tanto o que eles estão sentindo quanto o que eles estão conhecendo (ISABELA, professora entrevistada em 2014).

Eu acho que o desenho da criança, por exemplo, é uma produção e uma forma de expressar também o que ela está sentindo, o olhar dela

sobre o mundo. As experiências [são o] que ela registra através do desenho. (NICOLE, professora entrevistada em 2014).

A fala dessas professoras evidencia que a compreensão que elas têm sobre as Artes visuais na Educação Infantil é ainda organizada como livre expressão dos sentimentos das crianças e que através do desenho elas deixam todos esses sentimentos registrados. Outra professora destaca que o projeto da UMEI de estudar os artistas e suas obras, trabalho que considera válido na Educação Infantil, não garante que a criança coloque “para fora tudo que está dentro dela”, toda sua expressão.

Acho que estudar um artista plástico, um pintor, um escultor eu acho que é muito válido, muito válido mesmo. Mas, não quer dizer que aquilo vai trazer para mim esta expressão artística que está dentro de mim e que eu tenho que expor para fora (VALENTINA, professora entrevistada em 2014).

Observamos na fala de Valentina certa oposição entre a liberdade da expressão artística e o conhecimento dos artistas e de suas obras. Isso talvez tenha a ver com as diferentes fases pelas quais passou o Ensino de Arte no Brasil. Nesse sentido, Barbosa (2015) pontua que a ideia da livre expressão poderia ter sido superada se a Abordagem Triangular desenvolvida por ela não tivesse sofrido grandes modificações conceituais em sua estrutura, o que atrapalhou a recepção dessa nova concepção para o ensino de Arte (Barbosa, 2015).

No entanto, passados trinta e dois anos, desde a sistematização da abordagem triangular, observamos, nas entrevistas, que nenhuma professora citou qualquer informação relacionada a essa proposta, apesar de ela fazer parte das Proposições Curriculares da cidade¹¹ no tópico que trata da Linguagem Plástica Visual. Consideramos que a superação da perspectiva de Arte como livre expressão vai depender, dentre outras coisas, da formação continuada do professor, da sua imersão no mundo da arte e da cultura e da sua atuação como artista-professor-pesquisador, do estudo reflexivo da Abordagem Triangular a partir de um processo formativo que realmente considere as demandas da realidade concreta das instituições, visando o aprofundamento e a ampliação do repertório artístico-cultural das professoras. Nas

SILVA, Márcia Dárquia Nogueira da; LUZ, Iza Rodrigues da; SILVA, Isabel de Oliveira e. Artes visuais e educação infantil: para além da livre expressão, In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 28, Origens, 2019, Cidade de Goiás. Anais [...] Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 539-553.

entrevistas, muitas professoras explicitaram dificuldades em participar de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação. Inclusive, a maioria das professoras não se lembrava de ter participado de qualquer curso na área de Artes Visuais.

Outra questão que foi observada na pesquisa está relacionada à experimentação como caminho para que as crianças possam inventar, construir, dar forma, compor e produzir, num processo significativo de intimidade com os diferentes materiais, possibilitando assim o domínio de certos códigos da Arte. É preciso que elas exercitem o processo de experimentação. No entanto, é possível perceber também que o trabalho da professora Valentina, por exemplo, ainda fica restrito a uma ideia de liberdade de expressão em que a criança vai se expandindo espontaneamente ao fazer sua Arte. Para ela, a criança é um pequeno artista que precisa desabrochar.

Quando você vê um rabisco de uma criança, tem gente que fala assim: Puxa! Este menino não sabe desenhar nada, só sabe rabiscar. Mas quando você já tem uma visão de arte você valoriza a produção dele. Então eu penso que é muito legal isto, muito legal, mas como é que a gente faz estes pequenos artistas desabrocharem? (VALENTINA, professora entrevistada em 2014).

A fala de Valentina evidencia duas questões importantes. A primeira dela está relacionada às garatujas feitas pelas crianças que muitas vezes não são compreendidas pelos adultos que as consideram apenas rabiscos. A professora sabe da importância das garatujas e valoriza essa produção das crianças. A outra questão está relacionada à sua afirmação de que a criança é um pequeno artista que precisa desabrochar. Seria a criança um pequeno artista? Trago aqui as reflexões de Staccioli (2014) para nos ajudar a pensar sobre essa questão.

As crianças não são artistas, mas procedem como artistas, tentando como eles, explicar-se ao mundo utilizando um meio que não permite (como não pode fazer nenhum outro meio) explicar-se para o mundo. Adultos e crianças podem apenas se empenhar em buscar soluções gráficas e pictóricas para dizer o que não se poderá nunca dizer completamente. O mundo não é sempre explicável, o mundo não é sempre conhecível. Mas o mundo é sempre interpretável (STACCIOLI, 2014, p. 107).

Em sua pesquisa, Staccioli (2014) busca compreender os desenhos das crianças que ainda não figuram e nos convida a entrar no universo das imagens infantis. Para ele, esse é um campo complexo que exige de nós, de alguma maneira, nos despirmos de expectativas pré-concebidas. Sua intenção é buscar o invisível nos desenhos infantis, aquilo que não está explícito nas imagens que fogem dos modelos gráficos usuais, dos estereótipos que evidenciam imagens compreensíveis no instante em que são visualizadas. O autor pontua que a complexidade dos desenhos infantis precisa ser reconhecida e evidenciada. Nesse sentido, podemos afirmar que não existe um mundo encantado e maravilhoso em Artes Visuais, e sim um mundo interpretável em que o fazer artístico, a contextualização e a leitura de imagens são percursos possíveis e complementares para o trabalho com as crianças na Educação Infantil. Sendo assim, a valorização e o resgate da dimensão estética presente nas diversas manifestações artísticas e culturais podem contribuir para o envolvimento das crianças e professoras nesse processo de aprendizagem da Arte. No entanto, participação inventiva livre não quer dizer, ausência de reflexão. Ensinar a ver e a decifrar sentidos e significados das imagens pode ser mais um caminho para as Artes Visuais na Educação Infantil.

Conclusão

Nesse artigo buscamos compreender aspectos das concepções sobre o ensino de Arte para analisar as práticas em Artes Visuais das professoras de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte. Para isso, fizemos uma revisão da literatura da área em diálogo, principalmente, com os estudos de Ana Mae Barbosa (1998, 2005, 2011, 2012 e 2015). A pesquisa revelou três perspectivas predominantes no Brasil: arte como autoexpressão criadora; arte para o desenvolvimento cognitivo; e arte como cultura visual, sendo que na maioria das escolas brasileiras o ensino de Arte ainda é orientado pela livre expressão criadora. No entanto, é possível observar o crescimento da concepção de Arte como área de conhecimento e como cognição.

A pesquisa de campo realizada na UMEI também revelou que predomina entre as professoras a concepções de Arte como livre expressão criadora, confirmando a leitura de Eisner (2002) feita por Ana Mae Barbosa. Um diálogo mais aprofundado com outras concepções de Artes Visuais dependeria, segundo as professoras participantes da pesquisa, de políticas públicas que atendam suas demandas de valorização profissional e de formação inicial e continuada em uma conjuntura que tende para uma redução drástica dos investimentos públicos em educação.

O momento exige de nós não apenas coragem, mas esperança. Esperança é uma categoria central nas obras de Paulo Freire que nos impele a refletir sobre a utopia e a capacidade de diálogo que é movido pela própria esperança. Homens e mulheres como seres da esperança são capazes de criar outro futuro. Como no poema de Cora Coralina, “quando as coisas ficam muito ruins é sinal de que o bom está perto. O ruim está sempre abrindo passagem para o bom” (CORALINA, 1997, p. 145). Sendo assim, estamos na expectativa de que o bom esteja perto.

Notas

¹ A partir de 2018 todas as Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIS – passaram a ser denominadas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs. No entanto, nesse artigo, continuaremos utilizando a expressão “UMEIs” em respeito ao período de realização da pesquisa.

² Utilizaremos a expressão professoras porque na UMEI pesquisada só existe um único professor.

³ O nome da UMEI é fictício.

⁴ A inserção das Artes Visuais como componente importante nas práticas e na construção do Projeto Político Pedagógico da UMEI já era fruto de uma opção dos profissionais da instituição mesmo antes do início de minha pesquisa. Portanto, a minha presença como pesquisadora não interferiu nesse processo.

⁵ O projeto da UMEI busca possibilitar às crianças a apreciação das obras de arte dos artistas convidados. No entanto, na breve revisão do livro “A Imagem no Ensino de Arte”, Ana Mae afirma que substituiu a expressão *apreciação* da obra de Arte por *leitura de imagem* porque temia que a palavra *apreciação* fosse interpretada “como um mero deslumbramento que vai do arrepio ao suspiro romântico” (BARBOSA, 2012, p. XXXIII da breve revisão).

⁶ Imanol Aguirre é pesquisador de arte e cultura da Universidad Pública de Navarra – UPNA/Espanha.

⁷ Elliot Eisner é professor de arte e educação na Universidade de Stanford.

⁸ Marjo Räsänen é pesquisadora finlandesa do campo dos estudos culturais de arte e educação.

⁹ Segundo Gumbrecht (1998), o alto modernismo caracteriza-se como o momento das “vanguardas históricas” entre 1900 e 1920, representando em certa medida a perda de equilíbrio entre significante e significado, entre o real e sua representação. Nas primeiras décadas do século XX, os artistas assumiam seu papel de vanguarda subversiva e revolucionária.

¹⁰ Psicólogo alemão que viveu entre 1904 e 2007. De acordo com suas ideias, seria impossível pensar sem recorrer a imagens perceptivas, uma vez que o pensamento seria algo eminentemente visual.

¹¹ A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte possui um documento oficial com as Proposições Curriculares que orientam as propostas pedagógicas para a Educação Infantil na cidade. Nesse documento estão estabelecidas as sete linguagens a serem desenvolvidas com as crianças que são: Linguagem escrita;

Linguagem oral; Linguagem matemática; Linguagem corporal; Linguagem digital; Linguagem musical; Linguagem plástica e visual.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. S. P. Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. A cultura visual antes da cultura visual. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 293-301, set./dez. 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de Arte**. S. P.: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**. S. P.: Cortez, 2015.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**. São Paulo: Global Editora, 1997.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. Uma arte do nosso tempo para as crianças de hoje. In: CUNHA; CARVALHO (Org.). **Arte contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EISNER, Elliot. **The arts and the creation of mind**. New Haven: Yale University Press, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Modernização dos sentidos**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

ISABELA. **Entrevista III**. [19.08.2014]. Belo Horizonte, 2014. 1 arquivo de áudio. A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da pesquisa.

NICOLE. **Entrevista IV**. [23.08.2014]. Belo Horizonte, 2014. 1 arquivo de áudio. A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da pesquisa.

STACCIOLI, Gianfranco. Os traços invisíveis nos desenhos das crianças. In: GOBBI; PINAZZA. (Orgs.). **Infância e suas linguagens**. S. P.: Cortez, 2014.

VALENTINA. **Entrevista V**. [04.09.2014]. Belo Horizonte, 2014. 1 arquivo de áudio. A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da pesquisa.

WILSON, Brent. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de Arte/Educação para crianças. In: BARBOSA (Org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. S. P.: Cortez, 2005.

SILVA, Márcia Dárquia Nogueira da; LUZ, Iza Rodrigues da; SILVA, Isabel de Oliveira e. Artes visuais e educação infantil: para além da livre expressão, In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 28, Origens, 2019, Cidade de Goiás. Anais [...] Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 539-553.



28º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
Origens - Cidade de Goiás - 16 a 20 de setembro de 2019

Márcia Dárquia Nogueira da Silva

Doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais na Linha de Pesquisa Infância e Educação Infantil. Graduada em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Minas Gerais e professora na Educação Infantil. Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPEI/FAE/UFMG). Contato: marciadarquia@hotmail.com

Iza Rodrigues da Luz

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Associada da Faculdade de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG integrando a Linha de Pesquisa Infância e Educação Infantil. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPEI/FAE/UFMG). Contato: izarodriguesluz@gmail.com

Isabel de Oliveira e Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Associada da Faculdade de Educação na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE-UFMG integrando a Linha de Pesquisa Infância e Educação Infantil. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPEI/FAE/UFMG). Contato: isabel.os@uol.com.br

SILVA, Márcia Dárquia Nogueira da; LUZ, Iza Rodrigues da; SILVA, Isabel de Oliveira e. Artes visuais e educação infantil: para além da livre expressão, In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 28, Origens, 2019, Cidade de Goiás. Anais [...] Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 539-553.