

UM OLHAR SOBRE O FAZER ARTÍSTICO E OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE ARTE NOS ANOS INICIAIS

A LOOK AT THE ART TEACHER AND THE CHALLENGES OF THE ART TEACHER IN THE INITIAL YEARS

UNA MIRADA SOBRE EL HACER ARTÍSTICO Y LOS DESAFÍOS DEL PROFESOR DE ARTE EN LOS AÑOS INICIALES

Edinaldo Gonçalves COELHO¹
Sorhaya CHEDIAK²

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo abordar o conceito de “atividade criadora” de Lev Vygotsky, bem como o “fazer artístico” segundo Ana Mae Barbosa, respondendo a dois questionamentos: O professor deverá impor limites nas atividades criadoras de arte? Como devem ser as intervenções do professor de arte nos anos iniciais? Buscamos responder tais questionamentos a partir da reflexão sobre como se dá a práxis pedagógica desses conceitos, e como as intervenções de professores de arte nos anos iniciais do ensino fundamental acontecem. Como suporte para nosso estudo, buscamos fundamentos na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa e nos pensamentos de Vygotsky e Arnheim sobre a imaginação e a atividade criadora dos estudantes. Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica. Os resultados apontam a relevância da relação entre a prática e teoria na ação docente, assim como a necessidade do conhecimento dos períodos do desenvolvimento da criança para evitar que esses sejam acelerados.

Palavras-chave: Atividade criadora. Fazer artístico. Abordagem triangular. Arte-educação.

ABSTRACT: This paper aims at addressing concepts from Lev Vygotsky on "creative activity", as well as from Ana Mae Barbosa on "artistic making", in an attempt to answer two questions: Should teacher impose limits on art-creating activities? How interventions from the art teacher in the early years should happen? Reflecting on how pedagogical praxis of these concepts occurs, as well as how interventions from the art teachers in the initial years of elementary school are carried out. The theoretical framework, which supported our study, is based on Ana Mae Barbosa's Triangular Approach and on Vygotsky and Arnheim's thoughts concerning students' creative imagination and activity. This study is characterized as a bibliographical research. The results point to the relevance of relating practice and theory within teaching activity, as well as the importance of being aware of a child development to prevent them from being speeded up.

Keywords: Creative activity. Artistic make. Triangular approach. Art-education.

¹ Licenciado em Artes – Educação Artística, Especialista em Metodologias do Ensino de Artes e História da Arte e Mestre em Estudos Literários. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho/RO, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5204-2382>. E-mail: ednald@gmail.com.

² Licenciada em Letras Portugêses, Especialista em Linguística Aplicada à Produção de Texto e Mestre em Letras. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7238-5315>. E-mail: chediaksorhaya@gmail.com.

RESUMEN: El presente artículo tiene como objetivo abordar el concepto de "actividad creadora" de Lev Vygotsky, así como el "hacer artístico" según Ana Mae Barbosa, respondiendo a dos cuestionamientos: ¿El profesor deberá imponer límites en las actividades creadoras de arte? ¿Cómo deben ser las intervenciones del profesor de arte en los años iniciales? Buscamos responder tales cuestionamientos a partir de la reflexión sobre cómo se da la praxis pedagógica de esos conceptos, y cómo las intervenciones de profesores de arte en los años iniciales de la enseñanza fundamental suceden. Como soporte para nuestro estudio, buscamos fundamentos en el Enfoque Triangular de Ana Mae Barbosa y en los pensamientos de Vygotsky y Arnheim sobre la imaginación y la actividad creadora de los estudiantes. Esta investigación se caracteriza como una investigación bibliográfica. Los resultados apuntan a la relevancia de la relación entre la práctica y la teoría en la acción docente, así como la necesidad del conocimiento de los períodos del desarrollo del niño para evitar que estos sean acelerados.

Palabras clave: Actividad creadora. Hacer artístico. Enfoque triangular. La educación artística.

Introdução

Essa pesquisa aborda o ensino de arte nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista que trabalhar as linguagens artísticas nessas etapas é desafiador, uma vez que a criatividade precisa ser explorada e não limitada como observamos em muitas escolas brasileiras. Para fundamentar os estudos utilizamos a Abordagem Triangular proposta pela arte-educadora brasileira Ana Mae Barbosa e os estudos dos pesquisadores Lev Vygotsky e Rudolf Arnheim que, focaram suas pesquisas nas expressões artísticas nos primeiros anos de vida das crianças: O primeiro, psicólogo bielorusso, idealizador de uma corrente de pensamento chamada sociointeracionista, na qual o homem é entendido como produto e produtor de sua história a partir da interação com outros indivíduos. Em sua obra *Imaginação e criatividade na infância* (2009), defende a importância da imaginação para a criança, sobretudo, que todas as crianças podem desenvolver a atividade criadora não só a partir de suas experiências, como também das experiências de outros indivíduos.

O segundo, psicólogo alemão, realizou diversas pesquisas correlacionando arte e educação e combateu a ideia de que a criança expressa apenas conceitos abstratos, ou seja, expressa aquilo que não vê como afirmava a teoria intelectualista. O autor, ao se contrapor a referida teoria, defendeu que a criança expressa o que vê, porém, vê mais do que expressa. Além disso, defendeu a ideia de que toda criança tem períodos de desenvolvimento e que esses não devem ser "pulados". Em sua obra *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora* (2005, p. 153), no capítulo intitulado

“Desenvolvimento” trata das primeiras expressões artísticas e seus desenvolvimentos, enfaticamente desenhos e pinturas, apresentando caminhos e orientação sobre possíveis equívocos do trabalho do professor de arte ao fazer intervenções no desenvolvimento das atividades criadoras dos estudantes.

Já a pensadora da arte-educação no Brasil, Ana Mae Barbosa, propôs a Abordagem Triangular, sistematizada em três dimensões que o ensino de arte deve perpassar: o fazer artístico, a apreciação de obras de arte, seja uma música, pintura, filme, etc., e a contextualização dessas obras, isto é, conhecendo e analisando os contextos que as manifestações artísticas são produzidas. Porém, limitamo-nos aqui no “fazer artístico” defendido por Barbosa como a expressão e a criação dos indivíduos, ou seja, o “fazer arte”.

Nessa perspectiva, vamos entender a atividade criadora de Vygotsky como o fazer artístico de Ana Mae e pensar sobre os desafios do professor de arte em trabalhar com estudantes dos anos iniciais, 1º ao 5º ano, do Ensino Fundamental. Nosso intuito é responder dois questionamentos: O professor deverá impor limites nas atividades criadoras de arte? Como devem ser as intervenções do professor de arte nos anos iniciais? Para isso, vamos compreender a imaginação como atividade criadora de acordo com Vygotsky.

Vygotsky: a imaginação como atividade criadora

Lev Vygotsky³ (1896-1934) foi engajado em pesquisas focadas no desenvolvimento da aprendizagem e no papel preponderante das relações sociais nesse processo, o que originou uma corrente de pensamento denominada sociointeracionista. Adepto do marxismo, o pensador criou a teoria histórico-cultural. Para Dércio Fernando Moraes Ferrari (2014), essa teoria pode ser entendida da seguinte maneira:

[..] teoria em que o homem é concomitantemente produto e produtor de sua história pela e na interação social. Com influências da teoria marxista e materialismo histórico-dialético, Vygotsky (1991) acredita que as alterações históricas na sociedade e a vida material produzem mudanças na natureza humana (FERRARI, 2014, p. 25).

³ Biografia de Lev Semenovitch Vygotsky. Disponível em: < https://www.ebiografia.com/lev_vygotsky/ > Acesso em ago. 2018.

Segundo Ferrari (2014), as concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento cognitivo afirmam que este é produzido por um processo de internalização da interação social com materiais culturais, assim sendo, esse processo é construído de fora para dentro. Para o autor, o cérebro humano é a base biológica, e sua especificidade define limites e possibilidades para o desenvolvimento humano. A partir disso, percebemos a fundamentação da ideia de que as funções psicológicas superiores como a linguagem e a memória são construídas ao longo da história social do homem em sua relação com o mundo, ou seja, essas funções se referem a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem.

A obra *Imaginação e Criatividade na Infância* de Vygotsky, apresenta importantes contribuições sobre a imaginação e a atividade criadora da criança, enfatizando a importância delas para o seu desenvolvimento e amadurecimento. Ressalta a relação experiência/imaginação e defende que a atividade criadora deve ser desenvolvida por todas as crianças, desmistificando o “dom” divino, isto é, a crença de que apenas algumas pessoas nascem com o dom para criar. Para Vygotsky, segundo Ferrari:

Sendo o desenvolvimento socialmente construído o que é inato, ou seja, a estrutura fisiológica é insuficiente para produzir o que chamamos de humano, dessa forma o desenvolvimento não é um processo previsível e gradual, mas sim depende de como o indivíduo interage com o meio, já que o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro. Para Vygotsky (1991) a aprendizagem provoca, precede força para que o desenvolvimento aconteça (FERRARI, 2014, p. 26).

Desta forma, o desenvolvimento e aprendizado são construídos a partir da interação com o meio em que se vive, pois, o inato é insuficiente para produzir o ser humano. Desta maneira, percebemos a razão de Vygotsky acreditar que a atividade criadora pode ser desenvolvida em toda criança e não apenas em algumas, por isso, a importância de todas terem condições para imaginar e criar. Assim sendo, é preciso entendermos esse processo imaginativo da criança.

No senso comum, a imaginação costuma ser entendida como algo associado às invenções e que não tem relação com a realidade, o famoso “mundo da fantasia”. É bastante comum adultos não levarem a sério a imaginação da criança, ignorando ou influenciando a mesma por não entenderem o processo imaginativo. No entanto, há

algum tempo, ela vem sendo estudada. Vygotsky faz uma explanação do termo em sua obra *Imaginação e Criação na Infância* (2009):

A psicologia denomina de imaginação ou fantasia essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação de nosso cérebro. (...) Na verdade a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica (VYGOTSKY, 2009, p. 14).

Mas o que seria essa atividade criadora que o autor coloca como imaginação? Como a atividade criadora é desenvolvida no indivíduo? Vygotsky defende que a atividade criadora humana é aquela que se cria algo novo e essa criação independe se o objeto criado é algo do mundo externo ou se é apenas uma construção da mente e dos sentimentos do indivíduo em que essa construção se manifesta.

Segundo o teórico do sociointeracionismo, se olharmos o comportamento humano é possível observarmos dois tipos de atividade: o primeiro pode ser denominado de reconstitutivo ou reprodutivo, e está diretamente ligado a memória. Nesse tipo, o que acontece é a reprodução e repetição de meios de conduta anteriormente criados. Assim sendo, não há inovação, portanto não estamos falando da atividade criadora. O segundo é chamado de combinatória ou criadora. Nesse gênero, não há ligação à memória, e ocorre quando há imaginação de algo que não faz parte das experiências vividas pelo indivíduo. Nesse sentido, o autor esclarece que:

Toda atividade [...] que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório (VYGOTSKY, 2009, p. 13-14).

Nessa perspectiva, percebemos na diferenciação do comportamento reprodutivo e criador, de acordo com o autor, que para ser considerada atividade criadora é necessário que haja combinação de elementos e não a mera repetição de experiências. Vygotsky salienta que o cérebro tem a capacidade de reelaborar a partir de elementos das experiências anteriores e fazer algo novo. Isso faz com que o homem se projeta para o futuro e não fique apenas repetindo o passado. Desta maneira, toda vez que se cria algo novo, há uma combinação de elementos diversos de experiências passadas pelo indivíduo que cria e também por outros indivíduos.

Outro ponto importante relacionado à imaginação em Vygotsky, trata-se da atividade criadora coletiva. Num entendimento comum, a criação é percebida como algo conquistado apenas por alguns gênios. Dito isso, eis a explicação para Leonardo da

Vinci ser o gênio das artes e Albert Einstein grande gênio das ciências, mas Vygotsky enfatiza também as criações coletivas e afirma que a visão de que apenas algumas pessoas são geniais, está incorreta, pois:

A criação, na verdade, não existe apenas quando se criam obras históricas, mas por toda parte que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo pareça um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãos não raros insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos (VYGOTSKY, 2009, p. 15-16).

O foco principal de Vygotsky quando aborda a imaginação na obra citada anteriormente é a imaginação infantil. De acordo com o autor, os processos criativos surgem nos primeiros anos de idade. Sobre a imaginação infantil, afirma que

[...] uma das questões mais importantes da psicologia e pedagogia infantis é a da criação na infância, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e amadurecimento da criança” (VYGOTSKY, 2009, p. 16).

Posto isso, o autor defende que a atividade criadora é natural e necessária ao amadurecimento da criança sendo essencial para sua formação. Por meio de suas experiências e das experiências de outras pessoas, a criança imagina, combina e cria algo novo. Assim sendo, quanto mais a criança vivencia algo e entra em contato com as vivências de outras pessoas, mais fértil será sua imaginação.

[...] a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana. Quando lemos o jornal e nos informamos sobre milhares de acontecimentos que não testemunhamos diretamente, quando uma criança estuda geografia ou história, quando, por meio de uma carta, tomamos conhecimento do que está acontecendo a uma outra pessoa, em todos esses casos a nossa imaginação serve à nossa experiência (VIGOSTKI, 2009, p. 25).

Quando falamos em atividade criadora e imaginação no desenvolvimento da criança, provavelmente associamos tais conceitos às brincadeiras e não as encaramos como arte. Em vista disso, podemos fazer um questionamento: o que a imaginação tem a ver com a arte? Podemos observar que a arte é essa atividade criadora que Vygotsky aborda, pois é produto da imaginação e fantasia. Assim sendo, vale trazer aqui Ana Mae Barbosa, que enfatiza a relação da arte com a vida real da criança:

Apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a Arte não está separada da Economia, da Política, e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos, de lugar em lugar, e não existe visão desinfluciada e isolada. Construimos a história a partir de cada obra de Arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de Arte e outras manifestações culturais (BARBOSA, 1991, p.19).

Nesse ponto, a arte sendo atividade criadora abrange as produções infantis, não sendo, portanto, somente aquelas produções de grandes artistas, mas também as produções que emergem da imaginação de forma combinada e modificada no intuito de expressar ideias e emoções. Assim, quando uma criança cria algo que não está reproduzindo, mas sim combinando e modificando, ela está fazendo arte.

Ana Mae Barbosa e a Abordagem Triangular

Arte-educadora brasileira, Ana Mae Barbosa (1936) é conhecida por sistematizar na década de 1990 uma metodologia do ensino de arte. Inicialmente, sua proposta chamava-se Metodologia Triangular, posteriormente passou a ser nomeada de Abordagem Triangular. Segundo essa metodologia, o ensino de arte na escola deve ser focado em três eixos: a apreciação de obras de arte, a contextualização (explorar aspectos históricos, políticos, psicológicos, antropológicos, sociais, etc., das obras de arte) e o fazer artístico (exteriorização de sentimentos, ideias, etc. por meio de formas artísticas). No entanto, a Abordagem Triangular não pode ser entendida como um manual que limita o professor de arte sobre o que e como fazer em sala de aula. Para Regina Machado (2010):

A Abordagem Triangular não serve para quem quer um manual, nem tem caráter prescritivo. Requer o espírito livre, a disciplina investigativa e a disposição corajosa para perceber o que se anuncia ao longo dos passos no caminho [...] (MACHADO, 2010, p. 79).

Pensar em um ensino de arte que visa o desenvolvimento cognitivo e vivências artísticas não é seguir prescrição, mas refletir sobre maneiras de explorar o potencial dos estudantes, sem, contudo, priorizar aspectos da arte, como por exemplo, as técnicas artísticas, ou a história da arte, necessitando, portanto, haver equilíbrio. Para Ana Mae Barbosa:

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura (BARBOSA, 1994, p. 35).

Qual a importância do fazer artístico para a criança? Poderíamos afirmar que ele nada mais é que momentos de extravasar emoções, de expressar sentimentos e ideias, de exteriorizar aquilo que percebe no mundo. Nesse sentido, o fazer artístico não poderá ser limitado às técnicas, tão pouco se restringir às criações sem direcionamento. Também fazer arte na escola não é esperar criações grandiosas, imitativas de grandes gênios da História da Arte. Barbosa salienta que o fazer artístico é:

[...] insubstituível para a aprendizagem da arte e para o desenvolvimento do pensamento/linguagem presentacional, uma forma diferente do pensamento/linguagem discursivo, que caracteriza as áreas nas quais domina o discurso verbal, e também diferente do pensamento científico presidido pela lógica (BARBOSA, 1994, p.34).

Assim, para a autora o fazer artístico desenvolve a linguagem da imagem, diferente do discurso verbal e do pensamento científico. Desta forma, desenhar e pintar exercita outras maneiras de comunicação/expressão, proporcionando o desenvolvimento do pensamento e da linguagem da imagem.

A Arte no contexto escolar dos anos iniciais

A LDB/1996 afirma que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”⁴. Na Base Nacional Comum Curricular (2017)⁵, o ensino de arte nos anos iniciais tem a orientação de que a “Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil” (BNCC, 2017, p. 199).

⁴ BRASIL, Lei de Diretrizes e B. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> acesso em out. 2018.

⁵ BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_14dez2018_site.pdf> acesso em out. 2018.

Com bastante frequência, a arte nos anos iniciais é abordada de forma negligenciada. Prioriza as brincadeiras, deixando as crianças fazerem o que bem entendem e esquecendo o quanto a arte merece atenção nessa fase. Mas o que, de fato, vem justificar a inserção da arte no currículo escolar? Rosa Iavelberg (2003), afirma:

A Arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudo, entretanto, não é isso que justifica a sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos. (IAVELBERG, 2003, p.43).

Desta forma, o que justifica a arte no currículo escolar é seu valor intrínseco, como produção humana, fruto da memória, da história e da cultura. Sendo, portanto, patrimônio comum que deve ser apropriado por todas as pessoas. Além disso, a arte como prática expande as experiências das crianças e, conseqüentemente, propicia um melhor desenvolvimento inserindo essa criança na realidade que o cerca. Como salientou Barbosa, a arte está ligada com questões da vida real.

Nessa perspectiva, precisamos considerar a arte no currículo escolar desde os anos iniciais e a relação dela com questões e saberes que estão imbricados na vida cotidiana das crianças. Como bem afirma Barbosa (1991, p.), “a arte não está separada dos padrões sociais que operam numa sociedade”. Ana Patrícia Ferreira, em sua monografia intitulada: *A Importância do ensino de Artes visuais na educação infantil* (2015), destaca que:

As Artes Visuais na Educação Infantil apresentam grandes oportunidades de desenvolvimento na aprendizagem da criança, pois permitem ampliar o conhecimento do mundo em que está inserido, de suas habilidades e a descoberta de suas potencialidades. Além disso, estão presentes no cotidiano das crianças que se expressam, comunicam e demonstram seus sentimentos, pensamentos, emoções por vários meios, dentre eles: linhas, formas, rabiscar e desenhar no chão, na areia, em muros, usando diversos materiais que são encontrados por acaso pelas crianças (FERREIRA, 2015, p. 12).

Vale enfatizar que não é apenas as Artes Visuais que merecem atenção, mas também são igualmente importantes as práticas artísticas da dança (movimentos corporais), da música (prática de criar músicas, ouvir músicas e cantar), do teatro (jogos de representação, dramatização, etc.) em que a criança possa experimentar e se colocar no lugar de outras pessoas, vivenciando diferentes situações, a fim de enriquecer suas experiências.

Ainda podemos destacar a necessidade da criança de uma alfabetização visual, pois no cotidiano, elas convivem com imagens. Partindo do pressuposto que as imagens contêm textos e discursos, desfazendo a falácia do entendimento comum que apenas há textos na linguagem verbal, é tarefa também dos professores dos anos iniciais, propiciar o contato com imagens e a leituras delas. Donis Dondis (1997) sobre a necessidade da alfabetização visual, afirma:

Os educadores devem corresponder às expectativas de todos aqueles que precisam aumentar sua competência em termos de alfabetismo visual. Eles próprios precisam compreender que a expressão visual não é nem um passatempo, nem uma forma esotérica e mística de magia. Haveria então, uma excelente oportunidade de introduzir um programa de estudos que considerasse instruídas as pessoas que não apenas dominassem a linguagem verbal, mas também a linguagem visual (DONDIS, 1997, p.230).

Elencadas essas justificativas para a inserção da arte na grade curricular dos anos iniciais, passaremos a refletir sobre os “erros” e “acertos” dos professores de arte ao abordarem o fazer artístico na escola. Algumas dúvidas surgem e são evidenciadas diariamente no contexto escolar. Trazemos aqui nossos questionamentos iniciais: Como devem ser as intervenções do professor de arte nos anos iniciais? O professor deverá impor limites nas atividades criadoras de arte, isto é, no fazer artístico do estudante? Centraremos nessas questões no próximo item.

As intervenções do professor de arte nos anos iniciais do ensino fundamental

Nesse tópico, vamos refletir sobre a atuação do professor no ensino de artes nos anos iniciais. É necessária uma teoria-prática-reflexiva que não prejudique a atividade criadora das crianças. Rudolf Arnheim em sua obra *Arte e percepção visual*, ao tratar do desenho nos primeiros anos de vida, chama a atenção para as intervenções desfavoráveis que pode incorrer o professor. O estudioso esclarece o processo de criação das crianças e, a partir disso, enfatiza o que deve ser evitado pelo professor:

A mensagem principal é, naturalmente, que o trabalho das crianças, "primitivos", etc., não deva ser considerado negativamente como algo abaixo do padrão, algo a ser superado o mais depressa possível no caminho para a arte "qualificada" (ARNHEIM, 2004, p. 192-193).

Segundo o autor, o professor não deve acelerar o processo de desenvolvimento dos desenhos das crianças, pois isso traria danos à atividade criadora. Para ele, os

desenhos são desenvolvidos por períodos e todos eles têm suas justificativas. Por isso, o professor jamais deverá considerar as expressões das crianças como abaixo do padrão.

Uma vez que estes estágios iniciais dependem um do outro e estabelecem os fundamentos para qualquer realização madura, devem ser trabalhados vagarosamente. Isto é verdadeiro não apenas para as crianças, mas para qualquer artista em desenvolvimento (ARNHEIM, 2004, p. 193).

Assim, defende o autor que há um processo de amadurecimento da prática artística e se o professor tenta acelerar esse processo, pressionando a criança, provavelmente trará comprometimento à forma de se expressar, pois forçou a criança a pular períodos necessários e essenciais. Arnheim adverte para outra situação, quando o professor observa um aluno com talento “inato” e prefere não intervir. Nessa perspectiva, o autor afirma:

À medida que o professor observa a manifestação deste invejável talento inato, a certeza da decisão intuitiva, a progressão lógica do simples para o complexo, perguntar-se-á se a melhor coisa a fazer não seria deixar seus alunos sozinhos, encarregados de sua própria orientação. Não seria a arte uma daquelas habilidades que se pode ou se deve aprender sozinho? Até certo ponto isto é exato. Cada intervenção desfavorável por parte do professor pode desorientar o próprio julgamento visual do estudante ou impedi-lo de uma descoberta que ele próprio teria feito com maior proveito (ARNHEIM, 2004, p. 193).

Desta forma, o professor deverá ter o entendimento que sua atuação não está forçando a criança a fazer algo prejudicial a partir de intervenções desfavoráveis e errôneas. Ao invés de estimular, acabaria mudando o ciclo natural do aprendizado e inibindo a atividade criadora da criança. Não seria por motivo dessas intervenções desfavoráveis que a arte acaba sendo atribuída ao talento inato e a “coisa” de gênios? Muitos indivíduos acabam se perdendo porque perderam o próprio julgamento visual. Sobre as intervenções desfavoráveis do professor, o autor complementa:

Nesta circunstância, o professor antiquado que oferece a seus alunos recursos de perspectiva central é tão culpado quanto seu colega progressista que faz a criança preencher com tinta as acrobacias accidentais de seus rabiscos, ou o primitivista estilo novo que a censura: "Este é um belo desenho, mas na segunda série ainda não se fazem narizes!" Insistir para que uma criança faça "abstrações" é tão prejudicial como forçá-la a desenhar representações realísticas (ARNHEIM, 2004, p. 193).

Como o professor deve agir? Claro que de diferentes maneiras. Mas como ensinar arte? É neste item que o autor dá uma sugestão:

E ainda há muito que o professor de arte pode fazer. Como seus colegas em outras áreas, deve trilhar entre os dois caminhos de fácil saída: ensinar tudo e não ensinar nada. A sugestão mais útil que provém do estudo dos estágios de desenvolvimento é que todo o ensino deve se basear numa consciência de que a concepção visual do estudante está se desenvolvendo de acordo com seus próprios princípios, e que as intervenções do professor devem ser dirigidas pela exigência do processo individual de crescimento em qualquer tempo (ARNHEIM, 2004, p. 193).

Percebemos que o professor deve sempre observar o processo de desenvolvimento individual da criança, de acordo com os princípios de cada uma, visto que a concepção visual de cada indivíduo floresce de maneira própria. Assim sendo, as intervenções feitas pelo professor precisam ser dirigidas pela exigência do processo individual, sem acelerar os períodos e também sem retardá-los.

Desse modo, podemos associar o processo de ensino de arte defendido por Arnheim com o desenvolvimento da atividade criadora abordada por Vygotsky. Se intervenções desfavoráveis são feitas nos processos de criações das crianças, isso pode inibir a atividade criadora e prejudicar o desenvolvimento delas.

Vale salientar o aspecto relevante da experiência para a atividade criadora segundo Vygotsky. De acordo com o autor, a atividade criadora depende da riqueza e da diversidade das experiências anteriores, uma vez que as fantasias são criadas a partir de tais experiências. Contrapondo essa perspectiva de Vygotsky com os argumentos de Arnheim, percebermos que há convergências, visto que o primeiro enfatiza a importância das experiências para a atividade criadora e o segundo ressalta os períodos do desenvolvimento, o qual é influenciado pelas experiências anteriores. Segundo Vygotsky “há uma dependência dupla e mútua entre imaginação e experiência. Se no primeiro caso, a imaginação apoia-se na experiência, no segundo é a própria experiência que se apoia na imaginação” (VYGOTSKY, 2009, p. 25). Arnheim faz uma reflexão a partir de um erro encontrado em livro de educação artística⁶, conforme o relato do autor.

Em seu livro sobre educação artística Herbert Read comenta um desenho feito por uma menina com pouco menos de cinco anos.

⁶ Termo não mais utilizado na legislação educacional brasileira. De acordo com a LDB 9.394/1996, usa-se Arte.

Representa um tigre de modo muito simples por um traço horizontal correspondendo ao corpo e dois verticais às pernas. As linhas se cruzam com listas curtas, que pretendem representar a pele do animal. Read fala da base "inteiramente introvertida, inorgânica" do desenho. A criança, diz ele, não demonstrou nenhuma relação com qualquer imagem de tigre que possa ter tido; criou "um símbolo expressivo que [não] corresponde a sua consciência perceptiva ou conhecimento conceitual do tigre" (ARNHEIM, 2005, p. 195).

Assim, o erro encontrado por Arnheim, estava em um livro de Herbert Read (1893-1968), poeta e crítico de arte britânico que tem vários livros sobre arte-educação. Vejamos o motivo que Arnheim considerou o comentário encontrado um equívoco:

Em realidade, o desenho é um exemplo típico do estágio horizontal-vertical, no qual a média das crianças representa um animal exatamente desta maneira. Com muita frequência nenhuma diferenciação entre forma orgânica e inorgânica é possível neste estágio; as linhas retas representam ambas. Tais desenhos são pobres em conteúdo não porque a criança seja incapaz, ou não tenha vontade de observar e usar observações, mas porque o estágio elementar de representação não lhe permite usar muito do que viu. Se esta criança em particular é introvertida, retraída ou não, não se pode determinar com base apenas em seu desenho e idade. A introversão pode retardar a diferenciação de formas, mas a forma não diferenciada em si não sugere introversão. O mesmo desenho poderia vir de um extroversivo vivamente expansivo, apaixonadamente interessado na aparência e comportamento dos animais (ARNHEIM, 2005, p. 195).

Observamos então, como afirma Arnheim, que Read esperava que a criança desenhasse um tigre aparentemente realístico, ou que pelo menos aproximasse da forma orgânica do referido animal. Como isso não ocorreu, concluiu que a criança construiu um símbolo que não correspondia à sua consciência perceptiva, nem ao seu conhecimento sobre o conceito de "tigre". Assim, Read ignorou os períodos de desenvolvimento da criança, pois mesmo tendo experiências e não representando algo tal como é, isso não significa que ela não tenha percepção ou não tenha conhecimento conceitual desse algo. Assim sendo, se abordamos esse "erro" dentro da perspectiva de Vygotsky sobre a atividade criadora, observaremos que Read ignora a criação da criança, já que espera uma reprodução do conceito representado, indo de encontro à afirmação de Vygotsky que entende como atividade criadora aquilo que combina, modifica e não repete.

Então, o nosso questionamento sobre se o professor deve impor limites no fazer artístico dos estudantes dos anos iniciais, respondemos a partir dos pensamentos da

Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, bem como dos pensamentos de Vygotsky e Arnheim abordados, que o professor não deve esperar que a criança faça cópias do real, nem acelerar o desenvolvimento da atividade criadora. Além disso, como defende Vygotsky, a atividade criadora consiste em criar e recombinar, portanto, modificar aquilo que se vê. Isso é desenvolvido por períodos de desenvolvimento, depende das experiências da criança e, sobretudo, o professor precisa observar o processo individual de cada criança e fazer exigências dirigidas a partir disso. Desta maneira, o professor não pode impor limites, devendo, portanto, orientar seus estudantes de acordo com seus períodos de desenvolvimento criativo, não acelerando o processo e muito menos retardando, cabendo a ele reconhecer esses períodos na sua prática docente e respeitar a individualidade de cada criança.

Considerações finais

No decorrer de nosso estudo, focamos na importância do fazer artístico, ou seja, no exteriorizar, expressar e criar na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa para o desenvolvimento do pensamento/linguagem presentacional, isto é, do desenvolvimento da linguagem das imagens nas crianças. Percebemos que o fazer artístico pode ser entendido como equivalente à atividade criadora de Vygotsky.

A partir da obra de Vygotsky observamos que as experiências interferem na imaginação da criança, assim como a imaginação possibilita novas experiências. Além disso, notamos que o autor diferencia dois tipos de atividades do comportamento, o primeiro tipo ligado à memória, em que há reprodução daquilo que se viu e o segundo tipo em que há uma recombinação e modificação daquilo que se viu, e nomeada de atividade criadora. Vygotsky enfatiza ainda a importância desta última para o desenvolvimento da criança e defende que todas as crianças precisam criar.

A visão vygotskyana entende que há períodos de desenvolvimento, ou seja, periodização, o qual não depende de uma questão de maturação biológica, mas sim das condições concretas, históricas e materiais que são proporcionadas às crianças na escola, na sociedade, na família. A aprendizagem impulsiona o desenvolvimento das crianças. Nesse contexto, o ensino de artes nos anos iniciais do ensino fundamental precisa ser compreendido como atividade criadora, visto que é produto da imaginação e da fantasia humana, assim sendo, desde os primeiros anos de vida, a criança produz arte.

A respeito do fazer artístico na infância, trouxemos a perspectiva de Arnheim sobre o que o professor de arte deve evitar. De acordo com o autor, o processo individual de desenvolvimento de cada criança precisa ser respeitado, portanto, é imprescindível o professor evitar o aceleração dos períodos de desenvolvimento ou então retardá-los.

Com base nas abordagens sobre a atividade criadora, feitas por Vygotsky e Arnheim, compreendemos que a arte é extremamente necessária, pois a imaginação possibilita novas experiências, contribuindo assim para o desenvolvimento das crianças. Além disso, cada criança tem períodos de desenvolvimento próprio e se o professor não respeitar, poderá desestimular e, conseqüentemente, inibir a atividade criadora do educando. Destarte, o desafio do professor é perceber o período de desenvolvimento de cada criança e fazer exigências individuais.

Esse estudo, de caráter teórico, poderá ser aprofundado, em aspectos conceituais, porém, seu principal norte é auxiliar docentes dos anos iniciais a ter uma melhor compreensão dos períodos de desenvolvimentos dos seus estudantes, proporcionando uma melhor prática pedagógica reflexiva do ensino de artes.

Referências

- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**: anos oitenta e novos tempos. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- DONDIS, D. Donis. **Sintaxe da linguagem visual**. Trad. Jefferson L. Camargo. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FERRARI, Dércio F. M. **Desenvolvimento Cognitivo**: As Implicações Das Teorias De Vygotsky E Piaget No Processo De Ensino Aprendizagem. 2014. 37 f. Monografia (especialização em educação). UTFPR, PR.
- FERREIRA, Ana Patrícia. **A Importância do ensino de Artes visuais na educação infantil**. 2015. 39 f. Monografia (especialização em artes visuais). UFMG, MG.
- IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**; sala de aula e formação de professores/Rosa Iavelberg. Porto Alegre; Artemed,2003.

MACHADO, Regina Stela (2010) “Sobre mapas e bússulas: apontamentos a respeito da abordagem triangular.” In: Barbosa, Ana Mae; Cunha, Fernanda Pereira da (Orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez. ISBN 978-85-249-1664-9.

MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

VYGOTSKY, Lev. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Recebido: Janeiro de 2019.

Aceito: Junho de 2019.

Como referenciar este artigo:

COELHO, Edinaldo Gonçalves; CHEDIAK, Sorhaya. Um olhar sobre o fazer artístico e os desafios do professor de arte nos anos iniciais. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n° 15, p. 155-170, jul./set., 2019. ISSN: 2359-2087. DOI: <http://doi.org/10.26568/2359-2087.2019.3877>.