

# O que muda na história: o desenho da criança ou a cultura didática?

ROSA IAVELBERG

é

comum se conceber que a infância tem história e é raro conhecer que sua arte<sup>1</sup> também a tem. Se hoje cremos que a filogênese não se repete na ontogênese, e que a arte espontânea e universal da criança, como foi definida na modernidade, deu lugar, na contemporaneidade, à produção cultivada — aquela que dialoga com as culturas —, cabe aos professores saber responder *o que se aprende e como se aprende* na área de arte.

Defendemos que a criança ao aprender arte desenvolve um percurso artístico alimentado nas culturas, com a marca de sua subjetividade. Neste sentido, cabe à escola um papel importante de mediação da produção histórica de arte, para que a formação escolar promova a participação do aluno no universo da arte em sua diversidade de maneira autoral e com o domínio de seus conteúdos. É na escola que a arte e a produção textual sobre ela podem ser aprendidas de modo sistemático pela maioria das pessoas.

## FRANZ CIZEK

No capítulo “O desenho infantil”, do livro *Tratado de psicologia experimental*, de Jean Piaget e Paul Fraisse (1969), podemos ler sobre Franz Cizek, artista austríaco citado por muitos autores da arte-educação como o primeiro a criar uma escola de arte para crianças. Sua escola, voltada para alunos entre dois e catorze anos de idade, organizada com turmas de quarenta a cinquenta meninos e meninas, nos Young People Courses, da Industrial Art School de Viena, atendeu crianças pobres da periferia da cidade.

Pelo seu vanguardismo, a proposta sofreu muita resistência do sistema público de educação local, até que foi reconhecida e incorporada, por força de seu prestígio e visitação internacional, após luta que durou quase uma década.

1. Vamos abordar o desenho de natureza artística, como objeto de conhecimento nas aprendizagens escolares, mas por vezes sua aprendizagem representará a aprendizagem em artes visuais, de modo mais amplo, dado que o desenho é a linguagem presente em todas as modalidades das artes que se constroem passando pela visão, como a pintura, a gravura, a escultura, o cinema, as histórias em quadrinhos etc.

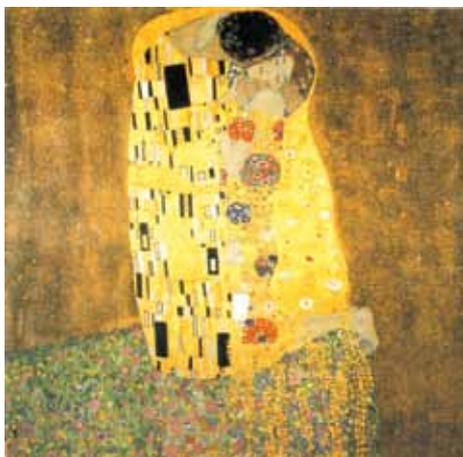
Cizek acreditava que os estudantes podiam desenvolver seu potencial natural sem métodos, ideias ou treino rígido em técnicas impostas pelos adultos. Sabemos, pelos conteúdos expressos em texto do próprio Cizek (1910), que ele elegia da estética adulta aquilo que considerava relevante à arte das crianças e jovens.

As influências do Impressionismo, do Expressionismo da época e da *Art Nouveau* de Viena, que eram regidos pela desconstrução dos padrões da arte acadêmica e, ainda, a técnica da tradição popular de papéis cortados (*paper cut*) marcaram as imagens dos trabalhos da escola de Cizek.

A experiência foi documentada nos textos de Cizek, em publicações e acervos de trabalhos de crianças e, sobretudo, no livro de Viola sobre a escola. Os alunos produziam gravuras, pinturas, desenhos, papéis cortados, bordados, aquarelas, construções tridimensionais, desenho a giz em lousa com resultados elaboradíssimos nos quais podemos observar que dialogavam, sobremaneira, com as visualidades modernas da Viena do grupo do movimento “Secessão”, liderado, entre outros colegas artistas de Cizek, por Gustav Klimt.

*O Beijo*, Gustav Klimt, 1908, Viena.

Xilogravura de aluna de quatorze anos da escola de Cizek, Viena.



## ARTE NA ESCOLA RENOVADA

O desenho infantil foi estudado e citado como produção de valor da infância por vários autores. O primeiro texto teve publicação em 1858, escrito pelo inventor das histórias em quadrinhos, o artista suíço Rodolphe Topffer (1799-1846), que em 1823 deu aulas de desenho para jovens e incorporou aspectos dos desenhos infantis em suas produções (Cf. Schapiro, 1996).

Luquet, psicólogo francês, foi o primeiro a descrever as fases do desenho infantil no começo do século XX. O autor serviu de base aos estudos de Piaget sobre desenho e representação do espaço no desenho pela criança.

Lowenfeld, discípulo de Cizek, 38 anos mais jovem, criou uma proposição dissidente de seu mestre. Afastou a estética adulta da arte da infância.

Como fez Luquet, Lowenfeld também esquematizou as fases do desenvolvimento artístico das crianças. Nos trabalhos dos autores do período que precede os anos 1980, a produção da arte da infância foi descrita, narrada, interpretada, colecionada e exaustivamente documentada; entretanto, nunca se deu voz às teorias ou ideias dos produtores infantis e jovens sobre sua arte para interpretar essas efetuações.

## A INVENÇÃO DO BLOQUEIO

Teóricos da arte-educação, representantes da escola renovada, como Lowenfeld, Kellogg, Mèridieu, lidos nas décadas de 1960 e 1970 no Brasil, descreveram a fase ou período do bloqueio ou da estagnação, atribuindo o empobrecimento e a perda da criatividade espontânea da arte da criança de educação infantil com o ingresso no Ensino Fundamental a fatores como: valorização das disciplinas básicas do currículo pela escola, pouco tempo didático para arte, exposição a modelos de arte adulta e julgamento de trabalhos de crianças com valores da estética adulta.

Sabe-se que os autores da escola renovada enfatizaram o *potencial criador*, o *aprender fazendo* e o *desenvolvimento natural* como fatores que justificavam, por si, a necessidade, o interesse e a motivação da criança por sua arte. Esses autores afirmavam que o caminho de ingresso na adolescência, somado às orientações escolares, nesta esteira, provocavam um estado de repouso nos motores da criação.

Passamos a pensar: por que esses jovens não podiam manifestar um estado contrário, movido por forte interesse, necessidade e desejo de expressão por intermédio da arte, num tempo da vida em que a princípio necessita vazar formas poéticas?

O que faltou nas salas de aula das escolas e nos ateliês de orientação renovada aos alunos “bloqueados”?

Interessou-nos, então, conhecer o método de jovens, muitas vezes autodidatas, que não estagnaram seu percurso na “fase do bloqueio”. Isto nos permitiu analisar um processo em gênese da arte da infância à maturidade artística sem a interrupção. Tal investigação revelou-nos o que estava oculto sobre os modos de aprendizagem em arte para o pensamento da escola renovada. *Como aprendem e o que interessa aprender àqueles que, no nomeado “período da estagnação”, não param de criar? Para eles o que é desenho, por exemplo, e para que serve desenhar?*

## POR UMA RECONSTRUÇÃO DIDÁTICA

O “período do bloqueio” foi uma interpretação sobre o desenvolvimento da arte da criança e do jovem que a didática contemporânea desconstruiu. Tal período, ideia comum a vários autores até os anos 1980, foi estudado em nossa pesquisa “O desenho cultivado da criança” (1996), por intermédio da qual observamos que não

se tratava de bloqueio, e sim de um dos *momentos conceituais* da aprendizagem do desenho no qual se acentuam buscas por conhecimentos específicos.

A tomada de consciência de alguns aspectos da estrutura do objeto desenho e da arte leva o jovem aprendiz a se interessar por: representação do espaço, gêneros da linguagem pictórica, estilos de produtores e de épocas, representação da realidade figurativa, soluções gráficas de detalhes, modalidades de apresentação da arte.

A tese da Escola Nova, que supunha o desenvolvimento espontâneo da arte da criança como autoexpressão, fruto da experiência de vida, alienada da produção histórica de arte, não se sustentaria diante da necessidade dos jovens de interação com modelos da arte adulta para prosseguir criando.

Para o jovem estudante a arte do colega mais avançado — influência que também não era autorizada pela escola renovada — não basta para trazer o conhecimento novo substantivo às suas inquietações; ele está mais interessado em resolver problemas do mundo da arte ligados aos códigos das linguagens para prosseguir criando. Isto desequilibraria a base teórica renovada e seus ditos: *Não copiarás! Não olharás o desenho do outro! Não serás escravo dos padrões estéticos dos adultos! Faze do teu jeito!*

Verificou-se que para criar o jovem quer dominar e se alimentar nos símbolos e na estrutura da linguagem artística, o que requer formação e experimentação. A arte na escola contemporânea não é concebida como ação meramente endógena (que visa ao desenvolvimento da criança, da sensibilidade, do mundo interno, da motivação, das emoções, da autoexpressão). Os aspectos exógenos da aprendizagem (cânones, valores culturais, informações do universo da arte, saberes técnicos, história da arte), hoje se sabe, fazem parte do contexto de aprendizagem.

Frente a essa visão dos caminhos da aprendizagem, preferimos chamar o nomeado “período do bloqueio” da escola renovada de *momento conceitual de Apropriação*, quando as teorias em ação do aprendiz tornam o aluno consciente da existência dos sistemas simbólicos, de regularidades e ideias que regem a produção social de arte, e passa a querer se apropriar deles. Isso torna esse aprendiz menos circunscrito ao plano da autoexpressão (moldura limitante do ensino modernista da arte para o aluno jovem), porque, mais focado nos objetos artísticos produzidos nas culturas, age como seu reconstrutor.

Por outras palavras, a prática reflexiva do aprendiz em arte promove *momentos conceituais* em sucessão e complexidade, sempre por intermédio de sua arte e ações sobre o sistema da arte — objetos artísticos e ideias sobre arte presentes nas práticas sociais.

No *momento conceitual de Apropriação* o aprendiz se alimenta intensamente de textos visuais para criar poéticas próprias, que estarão menos coladas nessas referências, no momento posterior, *momento de Proposição (poética)*, no qual alcançará a invariância funcional e estrutural presentes na produção dos artistas.

Os *momentos conceituais* se sucedem, mas não em degraus, pois estão articulados entre si; cada um revela estrutura própria e está em relação com os demais, em conexão, devir e inclusão dos outros momentos.

Podemos afirmar que cada *momento conceitual* define um contexto estrutural construído e modificado pela experiência do aprendiz na interação com a própria produção, produção dos pares e produção sócio-histórica de arte à qual o aprendiz tem acesso por si ou pela educação.

É importante lembrar que, na escola, a ação do aluno refere-se a práticas de criação em arte e também a práticas de reflexão sobre arte que, combinadas, compõem o horizonte de experiências de aprendizagem do aluno.

Brent Wilson, Marjorie Wilson e Al Hurwitz no livro *La enseñanza del dibujo a partir del arte* (1997) discorrem sobre um desenho infantil que “toma de empréstimo” modelos de arte adulta e de outras crianças em benefício de sua individualidade, criatividade e inventividade.

Cabe destacar também que com as pesquisas em diversas áreas de conhecimento, pós *Psicogênese da língua escrita* (Ferreiro e Teberosky, 1986), abriu-se a perspectiva de desconstruir a sucessão de “fases” ou “etapas do desenvolvimento” nas áreas específicas do conhecimento a favor da formulação de momentos conceituais da aprendizagem.

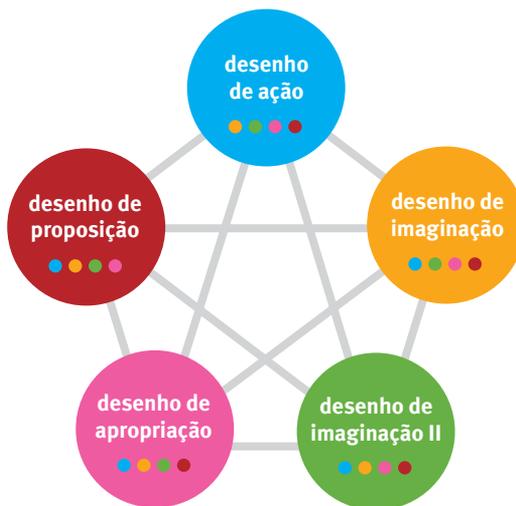
Entretanto, para que tais momentos não fossem compreendidos novamente como fases, foi necessário explicitar as teorias em ação dos aprendizes, subjacentes a suas produções em arte, em cada momento, nascidas da interação com as práticas sociais em cada contexto cultural e área do conhecimento.

A simples afirmação de que as culturas do universo da arte foram consideradas parte da aprendizagem foi insuficiente para diferenciar a compreensão dos momentos conceituais da aprendizagem em arte das “fases” praticadas na escola renovada.

O estudo de obras da arte adulta não era permitido na escola renovada. Entretanto, era parcialmente incluído, porque a cultura da arte moderna de cada contexto educativo estava presente em seu viés procedimental, filtrado pelos adultos, expressa nas ações que se reservavam às crianças em ateliês e salas de aula. Isto ocorria apesar da crença na universalidade da arte da infância pregada pelos modernos.

Queiramos ou não, uma tradição cultural sempre filia o objeto de conhecimento e rege as propostas didáticas. Por outras palavras, a orientação didática da *livre expressão* respeitou a tradição artística e a visão estética da arte moderna, com implicações para a arte da infância. É ingenuidade pensar que os procedimentos técnicos apresentados às crianças estavam dissociados de conceitos e valores da arte adulta.

Na contemporaneidade, vimos nascer, assim, uma nova visão de construção da arte pelas crianças e jovens na qual a existência de todos os momentos conceituais já se presentifica de forma latente, desde o início, como âmbitos de busca (os posteriores nos anteriores e vice-versa), e isto diferenciou esses momentos, definitivamente, das proposições de “desenvolvimento em fases” da escola renovada. Compreendemos, então, que a aprendizagem se dá em um contexto de construção do conhecimento em arte, visto como articulação de momentos conceituais, que pulsam sempre, e cada um se destaca como âmbito ou tônica, de maneira que se autoriza a nomeação de momentos distintos e, aí sim, sucessivos da aprendizagem.



## CONCLUSÕES

Observando a documentação dos trabalhos dos alunos da escola de Cizek, no livro de Viola, constatamos continuidade da arte da infância à adolescência sem estagnação, o que reitera a necessidade de uma orientação didática que inclua conteúdos da produção adulta como ocorria nas aulas da referida escola.

Essa primeira experiência documentada da arte-educação moderna na prática selou muitas relações entre os processos de produção da arte da infância e a arte adulta, apesar do discurso contrário de seu protagonista, tendo em vista que: os trabalhos dos alunos de Cizek foram expostos ao público, selecionavam-se elementos da estética adulta que se julgavam de interesse das crianças e produziam-se publicações e pastas com textos e reproduções de conjuntos de trabalhos. Todos os procedimentos citados são afeitos às práticas de artistas.

A ideia de separação entre a estética da infância e a da arte adulta regeu os paradigmas da educação em arte nas décadas de 1930 a 1980, nos padrões da livre expressão, e o retorno ao diálogo da produção infantil com a produção de arte, sem perdas na autenticidade da infância, portanto, sem repetir o modelo da educação tradicional foi concebido nas escolas brasileiras de forma ampla a partir dos anos 1980.

Por fim, hoje concebemos que a participação do aluno no mundo da arte depende das orientações didáticas para que ocorra a experiência de criação genuína na produção, na reflexão sobre arte e no desfrute da produção sócio-histórica, que se alimentam, a cada momento conceitual, do que o aprendiz busca e pode conhecer. Para tanto, compete aos professores domínio de conhecimentos sobre arte e organização de propostas em transposições didáticas na área de arte, concebidas em sua natureza específica e em suas conexões com o desenho curricular das escolas.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- CIZEK, Franz. *Children's Coloured Paper Work*. Viena: Anton Schroll & Co, 1910.
- 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.
- IABELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da criança: práticas e formação de educadores*. Porto Alegre: Zouk, 2006.
- \_\_\_\_\_. Interações entre a arte das crianças e a produção de arte adulta. In: Encontro Nacional da Anpap, *Anais*, Florianópolis, 2009.
- KELLOGG, Rhoda. *Analyzing children's art*. Palo Alto, CA.: Mayfield Publishing Comp., 1969.
- LOWENFELD, Viktor. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz, 1961. v. 1 e 2.
- LUQUET, Georges-Henri. *O desenho infantil*. Barcelona: Porto Civilização, 1969.
- PIAGET, Jean; FRAISE, Paul. O desenho infantil. In: \_\_\_\_\_. *Tratado de psicologia experimental*. Rio de Janeiro: Forense, 1969. v. 8, p. 188-224.
- SCHAPIRO, Meyer. *A arte moderna: séculos XIX e XX*. São Paulo: Edusp, 1996.
- TOPFFER, Rodolphe. *Reflexions et menus propos d'un Peintre Genevois ou Essai Sur Le Beau Dans Les Arts*. Paris: Libraire del L. Hachette et Co., 1848.
- VIOLA, Wilhelm. *Child art and Franz Cizek*. Viena: Friedrich Jasper, 1936.
- VYGOTSKY, Leontiev S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.
- WILSON, Brent.; WILSON, Marjorie.; HURWITZ, Al. *La enseñanza del dibujo a partir del arte*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 1997.