



A ARTE COMO FERRAMENTA DE EXPLORAÇÃO E CONHECIMENTO¹

Agnese Infantino*

Franca Zuccoli**

RESUMO

Para as crianças pequenininhas, menores de três anos são poucas as oportunidades de experiências nos percursos da arte, fora ou no interior das creches. Em toda parte, a ideia predominante é que este âmbito seja muito complexo, como se a mediação da linguagem fosse inevitável. Trata-se de um conhecimento transmitido, mediado pela linguagem verbal, onde o adulto organiza o ambiente, escolhe os conteúdos, especifica as ferramentas e fragmenta o saber. O presente artigo explora as propostas que podem se desenvolver, aceitando a ideia de criança competente e exploradora do mundo, onde a arte pode se tornar um elemento fundante de seu crescimento.

Palavras-chave: Arte. Exploração do mundo. Crianças pequenininhas. Museu. Creche.

1 INTRODUÇÃO

Este texto pretende refletir sobre propostas ligadas a temática da arte, que podem ser encontradas dentro das creches ou fora delas, mais especificamente nos museus, dedicados aos/as pequeninhos/as, entendendo essa definição, como crianças com idade abaixo dos três anos. A necessidade de reconhecer o campo, embora de maneira muito empírica, por meio da coleta de informações diretamente nas creches, como também indagando nos museus,

¹ Título original: **L'arte come strumento di esplorazione e conoscenza**. Traduzido por: Jackeline Maria Beber Possamai. Revisado por: Ana Lúcia Goulart de Faria.

* Graduada em Pedagogia pela Universidade de Milano-Bicocca, Doutorado em Pedagogia e Ciências da Educação na Universidade de Bolonha. Professora na Universidade de Milano Bicocca, Milão, Itália. E-mail: agnese.infantino@unimib.it.

** Graduada em Arte e Educação pela Universidade Milano-Bicocca, Doutorado em Ciências Humanas, pela Universidade de Milão-Bicocca. Professora no Departamento de Ciências Humanas da Educação, na Universidade de Milano Bicocca, Milão, Itália. E-mail: franca.zuccoli@unimib.it.

percorrendo seus espaços ou consultando os portais, nos permitiu evidenciar uma hipótese que havíamos formulado em nível meramente intuitivo.

Por anos, de fato, trabalhando nesses âmbitos, quase sempre encontrávamos que algumas declarações de ações publicadas nos planos de trabalho, não correspondiam concretamente em muitos destes locais com projeções ligadas às questões da arte, nem pensamentos articulados referentes a tal prática. Desse modo, foi necessário desenvolver uma pesquisa, que envolveu cerca de vinte creches na Lombardia e cerca de quarenta museus no território nacional, da qual emerge claramente como são na verdade poucas as propostas de inovações referidas no âmbito artístico para os pequenos de 0 a 3 anos. Trata-se, em grande parte, de ações contendo alguns materiais plásticos e coloridos, muitas vezes, inscritas e guiadas por adultos, que deixam pouco espaço às verdadeiras e próprias explorações ou a experimentações mais complexas. Subjacente a estas propostas está à ideia que considera, muitas vezes, estas mesmas ações como um corolário, um complemento certamente divertido, mas pouco significativo, pois o princípio da linguagem e de um pensamento lógico-linear deve ser neste caso garantido, e nisso devem ser dedicadas as maiores atenções educativas. Nesse mesmo âmbito, em vez disso, surgem controvérsias acerca de vivências que permitem as crianças utilizarem constantemente uma pluralidade de linguagens, não permanecendo no plano da palavra e da escuta, mas experimentando tudo em volta, a globalidade, o conhecimento do mundo. (EDWARDS C.; GANDINI L.; FORMAN G. (Orgs), 1995).

O objetivo deste artigo é evidenciar como a contribuição da arte e sua modalidade de pesquisa pode também contribuir com os pequeninhos e assumir um papel central, relacionado à descoberta e ao fascinante jogo da construção do conhecimento. Aqui queremos pontuar algumas questões que pertencem às áreas da estética da arte, que nos permitirão obter pontos de referência quando entrarmos nos detalhes das observações e das propostas. Primeiramente pretende-se evidenciar que, quando nos referimos à palavra estética, não estamos nos referindo a uma teoria genérica do belo, mas à sua etimologia de disciplina originária, que graças à contribuição de Alexander Gottlieb Baumgarten (1714 - 1762), propõe como estratégia de conhecimento sensorial. Assim, reportamo-nos a Marco Dallari, pedagogo italiano que sempre se ocupou da arte: “[...] explico logo para esclarecer os equívocos desagradáveis e representações enganosas, como a experiência encontra a categoria da beleza, mas nela não se identifica: Baumgarten, tomando o termo *aesthetica* e a raiz *aisth*, cunhou o verbo *aisthanomai*, que significa “relacionar-se com algo através dos sentidos” (DALLARI, 2005, p. 18), se nos voltarmos diretamente para Baumgarten e aos seus prolegômenos encontramos a seguinte definição: “A estética (sobre a Teoria das Artes

Liberais, Gnoseologia Inferior, Arte do Pensar Belo, Arte da Analogia da Razão) é a ciência do conhecimento sensitivo”. (BAUMGARTEN, 1992, p. 17).

Da mesma maneira, invocando a palavra arte, também desta preferimos observar o seu lado de pesquisa constante para o outro lado das fronteiras disciplinares, e aqui figuras como as de Donato Bramante (1444 - 1514), Leonardo da Vinci (1452 - 1519), Michelangelo Buonarroti (1475 - 1564), para citar somente alguns renascentistas, além dos muitos outros universalmente notáveis, nos permitem evidenciar que a arte foi sempre entendida como um recurso de questionamento que revelava alguns aspectos da realidade e colocava em forma de instrumentos e materiais, diversas hipóteses, diferentes pensamentos e realizações. Nessa percepção, enquanto tensão de pesquisa, outros dois aspectos podem resultar como exemplos de esclarecimento. O primeiro se refere à gama de esboços, desenhos e projetos que cada uma das diferentes personalidades que queremos observar ao longo do tempo, desde a antiguidade até o contemporâneo, o que elas produziram no tempo, antes de acrescentar a qualquer forma de elaboração mais completa e que permitem acolher a importância do processo em relação ao produto², do outro a necessidade de experimentar materiais, por vezes diversas, ligados às modificações do tempo.

É, portanto, considerando a arte como uma tensão cognitiva e de investigação, tanto em direção ao mundo exterior quanto para o seu interior, ou observando como um modo que deve explorar novas fronteiras, tanto materiais quanto nas formas comunicativas, que a ideia das propostas destinadas aos pequenos pode se configurar, desde que respeitadas àquelas características relacionadas aos conceitos de experimentação, descoberta, incerteza, flexibilidade, processualidade, dentre outras.

2 ARTE COMO OPORTUNIDADE DE EXPLORAR, CONHECER, CONHECER-SE, EXPERIMENTAR

O cenário já citado, museus e fora destes, nos permitiu apontar a escassez de ações, podendo então nos interrogar sobre as razões desse vazio e desse insuficiente investimento em propostas que permitiriam aos mais pequenos entrar em contato com o mundo da arte e de modo geral com a experiência estética.

² Sobre isso pode ser interessante a leitura dos muitos escritos que os mesmos artistas redigiram e que atestam esta fertilidade da pesquisa. Podemos, por exemplo, observar o diário e as trocas epistolares, as entrevistas, além das publicações. Emblemáticas, por exemplo, são as cartas de Vincent Van Gogh (2006, 2013) que permitem entender a dimensão da tensão na pesquisa e no processo do seu trabalho.

Primeiro, no entanto, é oportuno esclarecer um mal-entendido que é gerado toda vez que constatamos a necessidade de enriquecer o campo de possibilidades de experiência e conhecimento das crianças. Do nosso ponto de vista, enfatizar esse vazio não alude à necessidade de proceder a um “complemento” propondo novos métodos de ensino que coloquem em pauta a arte, como se o problema fosse o de educar as crianças no sentido de planejar na escola ou na pré-escola, mais oficinas de arte, com propostas mais inovadoras para apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento, nesta perspectiva, de conhecimentos e competências. Com essas considerações, não significa concordar com a inserção e adicionar novos conteúdos de aprendizagem, novas atividades estruturadas para as crianças, pelo contrário, acreditamos que a ênfase conteúdista sobrecarregue desde cedo as crianças, a partir da creche, momento que deveria ser aproveitado para agilizar propostas de formação, que comecem verdadeiramente pela aprendizagem espontânea, apoiada nos seus ritmos e os seus interesses.

O vazio que assinalamos se refere, então, por um lado de pouco investimento nas dimensões de uma cultura fundamental, como a artística, que sempre induz e torna pobres e estereotipados, negligenciados e insignificantes esteticamente os ambientes e os contextos nos quais, dentro destes lugares educativos, vivem as crianças. Por outro, assinala o pouco investimento na dimensão artística enquanto dimensão educativa em sentido amplo, como pretexto para pensar e oferecer oportunidade de relação, descoberta, exploração, criação na qual as crianças sejam sujeitos ativos (COCEVER, 1990; PIKLER, 1996).

Quase sempre a creche e a escola são ambientes de vida definidos exclusivamente em termos “institucionais” em uma suposta esterilidade e neutralidade, não deixando nenhum espaço às crianças e nem às linguagens artísticas. Pensemos nas salas das escolas ou das creches que reproduzem esquemas padrão e totalmente previsíveis: a cadeira com bancos que preenchem completamente o espaço, os mapas e os desenhos todos iguais feitos pelas crianças. Ou ainda a creche com o canto da casinha, as janelas as quais trazem os personagens de Walt Disney, decorações de cores e dimensões diferentes suspensas no teto. É difícil sair de uma lógica estética estereotipada e dar espaço no contexto da vida cotidiana a linguagens artísticas, como expressão, seja pela arte em sentido restrito, seja pela individualidade dos que vivem aqueles ambientes e os personaliza deixando no percurso do tempo sinais e traços únicos, inconfundíveis, não legitimados por outros. (MONTESSORI, 1999).

O vazio que apontamos, portanto, se refere à necessidade de tornar sempre mais atentos e orientados à pessoa (INFANTINO, 2002) os ambientes educativos que acolhem as crianças, também as menores, contrastando uma lógica institucional, que apoia os indivíduos,

para dar lugar a relações individualizadas, nas quais cada criança pode expressar-se plenamente tornando perceptível a presença dela viva e ativa, naquele espaço por meio de sinais, traços plásticos ou cromáticos, criações que falam sobre o que cada criança faz e desfaz, cria, monta e desmonta, estando nesse contexto. (STAMBAK; SINCLAIR, 2007; MUSATTI, 1988).

Dar espaço às linguagens artísticas significa então dar espaço não somente e nem tanto à arte realizada pelos artistas, por exemplo, escolhendo pendurar nas paredes reproduções pictóricas em vez de imagens estereotipadas e comerciais do mundo infantil), mas também e sobretudo dar lugar às linguagens expressivas e às criações estéticas das crianças tornando-as elementos importantes para compor aquele espaço, preocupando-se em encontrar um lugar onde o que foi criado ou o está em via de elaboração pela criança possa permanecer e não seja substituído por uma nova criação. Pensamos em ambientes de vivência das crianças que falem delas, das mudanças delas, das tentativas de dar forma a argila, a massa de modelar com a cor e os pensamentos, os projetos, as ideias que os educadores tinham somente como tarefa inicial do processo, que haviam desenvolvido sem, necessariamente, serem ordenadas e agrupadas em atividades rigidamente predefinidas. (RINALDI, 2009; GALARDINI, 2007; BRAGA, 2005).

Imaginemos situações comuns na rotina das escolas, nas quais é possível o contato das crianças com leveza e espontaneidade com a linguagem artística, por exemplo, com imagens e reproduções da arte pictórica à disposição, folheando catálogos, ou ainda admirando imagens projetadas que podem estimular trocas verbais, comentários, construção de histórias com outras crianças e com as educadoras; ou imaginemos situações nas quais as crianças podem exprimir sinais e traços com o colorido, sem a preocupação de realizar um “belo” trabalho, com uma pintura bem feita a ser levado para casa. É muito comum, já a partir da creche, as crianças serem expostas a solicitações e pressionadas a fazerem “trabalhos bonitos” que correspondam aos critérios estéticos elaborados pelos adultos.

A pintura, a cor, o desenho, mas também a massa de modelar e a argila são sempre propostas de atividades muito estruturadas que definem o padrão de realização, as quais se deseja a adesão das crianças. Muitas educadoras interpretam a proposta do colorir ou da pintura ou da manipulação como atividade estruturada rigidamente, em função dos objetivos predefinidos que consideram, por exemplo, a aquisição pelas crianças da cor amarela, nas suas várias nuances, em vez de promoverem a motricidade fina.

Trata-se nessa lógica de propostas definidas, percursos em uma programação geral, que pode ser planejada para desenvolver um tema de trabalho anual, por exemplo, “as

estações do ano”, ou ainda “os alimentos”, prevendo uma série de conteúdos do conhecimento para enfrentar uma sequência precisa, escolhida e acordada pelo grupo de trabalho educativo, inscrita no projeto apresentado aos pais. Assim se o tema do trabalho é “as estações”, cada estação terá as suas cores, que implicará alguns “trabalhos” a serem feitos pelas crianças e que poderão ser colhidos e documentados. Nesse modo de pensar, as propostas são homogêneas e iguais a todos as crianças e a intenção é fazer de modo que todas tenham as mesmas oportunidades e que colocam em ação práticas educativas padrão.

Mas quais são as implicações para uma criança em segurar um pincel e se familiarizar com as cerdas teimosas que, quanto mais tenta suas curvas domar, mais se curvam, não permitindo realizar o traço desejado? Quando faz sentido oferecer estas oportunidades e em quais contextos? Aonde é importante o educador se colocar e qual o seu papel? Quais práticas educativas devem ser ativadas? (INFANTINO, 2014). Para quais aspectos é útil prestar atenção na abordagem da ação educativa? Se falta atenção à realização do trabalho então a que outra, ou quais outras dinâmicas é oportuno considerar?

Trata-se, acreditamos, de definir, antes de mais nada, uma perspectiva pedagógica, um olhar educativo intencional sobre a criança a partir do qual diversos profissionais da educação (educadores, professores e também artistas plásticos) podem ativar intervenções educativas em sintonia com as necessidades e as competências de cada criança.

Nesse sentido, a pedagogia da infância pode oferecer-se como âmbito de referência importante, sobretudo pelas contribuições da educação ativa e em especial pelas experiências pedagógicas de Emmi Pikler (1996) e de Elinor Goldschmied (1994). Enfatiza-se que nessas experiências o tema da arte não foi explicitamente abordado como âmbito da investigação, mas, obstante a isso, em nossa opinião, é no horizonte da educação ativa que se entrelaçam as linhas do pensamento educativo que propõe às crianças momentos de contato com arte em primeiro lugar, aliado à necessidade imprescindível de que os educadores aviem as suas intervenções, a partir da observação do comportamento das crianças. E, nesse sentido, é muito importante que cada criança seja observada atentamente, conhecida na sua história e nas suas inclinações, nos seus gostos e nas suas capacidades, para poder identificar os objetos, os instrumentos, os materiais e as situações que além de outras, poderiam ser atrativas, interessantes e teriam, em uma experiência específica, um significado para determinada criança e não para outras.

Nesse horizonte, podemos então traçar alguns percursos metodológicos significativos: o primeiro faz menção à motivação (MANTOVANI, 1998) e à capacidade de manter o olhar aberto à curiosidade e interessado ao mundo das crianças, fazendo-se guiar pelas

interrogações autênticas em relação àquilo que se observa e seu possível significado na experiência da criança observada. Toda criança, desde pequena, constrói de modo original o seu mundo, para entrar em contato com o mundo físico, social, relacional, para mensurar com a realidade complexa, para experimentar-se na concentração, na escolha e seleção, na repetição de experiências interessantes, para perseguir um projeto específico do jogo.

Estas dinâmicas, ao mesmo tempo cognitivas, afetivas, relacionais, culturais merecem ser tematizadas e observadas, desde que o interesse da educadora seja no sentido de oferecer às crianças contextos significativos, a cada umas delas, contextos capazes de acolher a expressão de mundos diversos (cognitivos, artísticos, afetivos) que as crianças, durante o processo de crescimento delas, exprimem por meio uma pluralidade de linguagens.

Um segundo nível se refere ao cuidadoso e competente conhecimento do viés artístico por parte dos professores, de materiais e de muitas possibilidades propostas em suas complexidades, em relação às potencialidades a serem exploradas, sensorio/perceptivas, emotivo-cognitivas, criativas que os vários materiais podem despertar nas crianças. Por exemplo, o barro, a massa de modelagem ou argila são materiais com características e elementos químicos muito diversos entre eles e requerem destreza, tempo de elaboração, certezas específicas para entrar em contato e conduzir adequadamente a manipulação. A dureza do barro, a maleabilidade da massinha ou a rapidez na manipulação da argila não são, todavia, quando experimentadas pelas crianças um fato meramente técnico.

Para os educadores, apresentar tais experiências “artísticas”, não se trata simplesmente de guiar as mãos das crianças até não mais sucumbirem aos materiais, mas conseguirem plasmá-los de acordo com um projeto mais ou menos criativo, ou seja, não se trata de “ensinar” os pequenos as técnicas e as estratégias de manipulação de materiais com consistências e resistências diferentes, com o objetivo de chegar a um trabalho mais ou menos apreciado esteticamente.

O resultado embora tenha sua importância, não deve assumir completamente a atenção do educador, mas ao contrário, dar o maior espaço possível para os processos de exploração, experimentação, criação que as crianças, em mil formas diferentes, colocam em prática para além das expectativas e das atenções dos educadores, quando elas são confrontadas com problemas reais (no sentido de que atribui Dewey). Nesse sentido, portanto, torna-se importante observar e tentar compreender como as crianças, cada uma a seu modo, entram em contato com os diversos materiais colocados à disposição delas: são crianças que desabrocham com o toque da ponta dos dedos, testam delicadamente, imprimem levemente as pegadas como se quisessem naquele pedaço de massinha de trigo serem acolhidas, outras que,

com energia, se lançam à realização de formas e modelos, seguindo um projeto claro e objetivo, outras, ainda, que provando, observando, avançam nas hipóteses de uma exploração heurística e tendem, sempre a querer dedicar-se à atividade com entusiasmo para dar forma imediata à modelagem.

É o mundo da criança que, num emaranhado de linguagens (verbais, icônicas, emotivas...) toma forma, se exprime a partir do pretexto oferecido pela linguagem artística. É, para essas linguagens, que os educadores são conclamados a prestar atenção, para encontrar os modos, os tempos, as intervenções educativas, cada vez diferentes, mais em sintonia com as necessidades profundas de cada criança. Onde está a arte nisso tudo? Seguramente na formação e na orientação profissional dos educadores que podem acolher e dialogar fluidamente com as experiências e as explorações artísticas das crianças somente em condições que elas mesmas, a princípio, saibam naturalmente essas linguagens que adquirem, não pelo valor dos conteúdos predefinidos a serem transmitidos às crianças em sequências ordenadas, em etapas de aprendizagem consequentes, mas que abram, ao contrário, em direção a perspectivas competentes e cultivadas para acolher, observar, encorajar respeitosamente as expressões das crianças, para conseguirem expandir e enriquecer artisticamente as experiências em curso.

Não é, portanto, relevante, em nossa opinião, que uma criança de três anos reproduza ou se inspire pelas criações da arte de Kandinskij (como sempre ocorre nos laboratórios); é ao contrário, que o educador possa contar com uma sólida competência artística, para afinar as suas sensibilidades, capacidades e habilidades quando entrar em contato, nos diversos momentos do dia, com as linguagens artísticas das crianças. É assim que poderá colher o valor artístico que as perpassa, que poder assinalar significados artísticos aos sinais, aos traços, às formas plásticas realizadas pelas crianças, oferecendo desse modo um léxico capaz, por exemplo, de nomear de maneira não banal como realizado pelas crianças.

Assim com a massinha de trigo ou com a de modelar as crianças não plasmam somente a pizza ou a massa, como frequentemente denominadas por muitas educadoras, mas modelam pequenas ou grandes formas redondas e rodantes, enquadram pontos afiados e agudos, alongam o material para fazer tirinhas, sobrepõem pedaços para modelar para cima esmagam e pressionam, afinando para baixo.

Ter uma competência artística ajuda as educadoras a encontrarem as palavras não banais e não banalizantes para restituir às crianças o que estão vivenciando e criando, de maneira aberta a novas possibilidades, não previsíveis e computadas. Ajudar as crianças a evidenciar a experiência heurística em tudo o que as envolve, de maneira espontânea ativa,

seja nos percursos individuais seja nas interações com os outros. Nesse sentido, as experiências artísticas são pretexto para solicitar e encorajar as crianças a provar, a fazer, desfazer, criar e refazer de maneira intensa os processos ativados, sustentando um princípio educativo fundamental: não existe um modo único e certo para interagir com a realidade e para conhecer, mas infinitas possibilidades, vias e linguagens, para inventar e provar.

3 ARTE COM OPORTUNIDADE DE EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS E PAIS E MÃES

Nesta direção de pensamento podemos nos interrogar sobre quais experiências e sobre quais linguagens artísticas podem ser propostas às crianças e aos pais em conjunto (CAGGIO; INFANTINO, 2008; MUSATTI; PICCHIO, 2005), seja no ambiente escolar, seja em contexto extra escolar, por exemplo, uma visita a exposição em um museu. Também nesse caso se trata, em nossa opinião, de contrastar uma lógica dominante que aparece como predisposição em contextos laboratoriais, com finalidade de criação de trabalhos bem definidos, sempre iguais para todos, para localizar outro espaço de relevância educativa, que está em grande parte centralizado no objeto a ser realizado, para investir sobre processos de realização e de interação socioculturais que mais uma vez a arte como pretexto consegue ativar.

Os momentos em que as crianças e pais podem dividir experiências e propostas lúdicas, expressivas, criativas são preciosas oportunidades, muito requisitadas sobretudo, nas grandes cidades, que respondam a razões diferentes, por um lado, a possibilidades de beneficiar intervenções educativas leves, de suporte e sustentação ao bem estar das crianças pequenas e das famílias, sobretudo quando expostas a situações de isolamento e pouco contato social, por outro oferecem resposta ao desejo de muitos pais para estender o alcance de experiências normais com vistas a promover novos conhecimentos, tanto para as crianças quanto para os adultos. Nunca antes, como nestes anos o mundo adulto se declarou preocupado com relação à proteção às crianças, no entanto, nunca neste período se inclui o risco ou a afirmação de atitudes do mundo adulto no qual se perde de vista as crianças, os interesses e as necessidades delas, antecedendo aos seus interesses e as necessidades dos adultos. (SERBATI, MILANI, 2013; RIVA CRUGNOLA, 2012).

Geralmente, de fato muitos pais, mas não menos educadores e professores (muito atentos e informados), acham difícil ver a criança real e se esforçam para perseguir projetos que não deixam espaço aos desejos e às motivações das crianças de carne e osso.

Ajudar a ver a criança real é, portanto, uma tarefa educativa importante que nesse sentido pode ser seguida seja nas escolas e principalmente nas creches, seja de outras propostas educativas como, por exemplo, aquelas (muito poucas, como examinaremos melhor em seguida, para os pequenos) conduzidas em contextos de museus. A arte como pretexto se coloca exatamente nesta direção. Trata-se então de experimentar abordagens e propostas que a partir da experiência artístico-expressiva permitem às crianças e aos seus pais enriquecer e potencializar o modo delas estarem junto, dividindo situações leves e agradáveis, pensadas para elas pelos seus professores, capazes de usar as linguagens artísticas, nesta perspectiva, tanto no ambiente das creches quanto nos contextos dos museus.

Neste cenário, encontra espaço a possibilidade de predispor oportunidades e lugares acessíveis aos pais com crianças também pequenas, locais que além de responder aos requisitos próprios do laboratório artístico, equipado para apoiar um percurso criativo com finalidade de realização de artesanato, pinturas, incisões, podem ao contrário informar aos pais à ideia que aquele é o espaço para observar, escutar, esperar, assistir ao fazer espontâneo das crianças, às tentativas e às explorações delas com a cor ou com outros materiais, livres para realização de um produto correspondente a um modelo predefinido.

As crianças não são chamadas a demonstrar aos adultos quanto são competentes ou quanto são capazes de organizar o trabalho delas, mas ao contrário encontram nos materiais, propostas, instrumentos, oportunidades de vários gêneros na medida delas pelo puro prazer da descoberta e da exploração, da inventiva heurística que aparentemente, no olhar do adulto, não conduz para nenhum objetivo. Pensamos neste sentido, em propostas artísticas como oportunidades privilegiadas para permitir aos adultos estar juntos às crianças de modo qualitativo e não usual, também na ótica preventiva, ou seja, recuperando um espaço a certa distância, que deixa iniciativa aos pequenos, guiando-os em projetos do nível deles.

É um pouco como recriar a dinâmica relacional entre adultos e crianças que, nos primeiros anos de vida, podem vivenciar situações da “cestinha de tesouros” e do “jogo heurístico” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 1996), com finalidade de oferecer possibilidades lúdicas e explorativas, interessantes e envolventes, em uma livre e autônoma fruição, que não pressupõe a intervenção ativa, direta e diretiva dos adultos. Essa separação é possível, graças a uma presença discreta e não invasiva, que os adultos podem colocar em melhor foco os comportamentos das crianças, descobrindo competências, interesses, necessidades que fogem quando a perspectiva é muito próxima ou desfocada de uma sobrecarga emotiva, de uma presença excessiva, que leva aos adultos a substituir as crianças ou a dirigir as experiências

deles, antecipando ações e pensamentos, ou ainda de todas negadas quando o olho do adulto é definitivamente autocentrado.

As experiências artísticas, neste sentido, mais intensamente que outras permitem uma interpretação individual espontânea em uma pluralidade de linguagens que poderiam facilitar a imersão de processos de construção de conhecimento original e por não dedutivas. Seja nas escolas, de maneiras já amplamente experimentadas (MANINI; GHERARDI; BALDUZZI, 2005), sejam nos contextos dos museus, procedimentos em grande parte para testar, podem abrir oportunidades de crescimento, não somente para as crianças, mas também para os pais, ao se investir na intervenção de figuras profissionais competentes não exclusivamente em âmbito artístico, mas também naquele educativo, em uma visão fluida da arte pretendida, ou seja, como pretexto para as relações e para a ação educativa. O museu pode ser pensado e repensado nesta nova interpretação? Em quais condições?

4 MUSEUS DE ARTE E AS CRIANÇAS: primeira aproximação

Se destas reflexões já concebidas, refletidas no âmbito das escolas, tornamos a observar de modo mais detalhado os museus, especificamente aqueles de arte, podemos compreender como também, neste caso, verdadeiramente, são poucas as oportunidades oferecidas às crianças mais pequenas. Referindo-se em particular aos museus num total de quarenta explorados, somente poucas unidades oferecem atividades, que podem variar de pequenas visitas pais-crianças, de narração em frente às obras, de laboratórios ligados exclusivamente à tentativa de facilitar a utilização do museu para pais e crianças.

Se por um lado, isto pode ser facilmente incluído, pela complexidade e a dificuldade da proposta, que deveria prever espaços direcionados em uma diversidade de intenções comunicativas e educativas, por outro consultando páginas da web de mães e pais, aparece fortemente presente a exigência de poder se aproximar do mundo da arte superando o mesmo isolamento, o qual por vezes encontramos, havendo crianças dessa faixa de idade. Um dado muito simples, que nos dá logo a noção da situação, resultado daquele imediatamente tangível, é relativo à falta de fraldários dentro dos banheiros dos próprios museus, como se a presença de crianças não fosse nem mesmo hipotetizada nesta instituição, também sem projeção de atividades específicas.

Assim, embora os museus tentem permanecer abertos a outros tipos de público, que precisam, como, aliás, todos, de atenção direcionada, e com isso nos referimos em especial, os idosos, os jovens estrangeiros, recém-chegados, os deficientes, equipando-se assim, mais e

mais especificamente e adequando-se para atender suas demandas, no entanto, para os visitantes pequenos, grande é a relutância, pelo menos na Itália. Esta primeira reflexão, no entanto, permite-nos abordar um segundo aspecto desta questão, que diz respeito àquela ideia de arte e participação de crianças que se pretende ter, que também se une a uma prática ainda mais importante sobre a ideia de interação de crianças nestes lugares.

A ideia de criança nos reporta novamente as creches, com propostas nestas áreas que poderíamos identificar, ou conjecturar. Já nos parágrafos anteriores propomos uma ideia de criança competente, não legitimada, com necessidade de seus tempos de experimentação e reflexão, que deve construir seu conhecimento brincando, vivenciando e medindo-se na relação com seus pares e com os adultos. Para esta criança, ou melhor, grupos de crianças, a experiência da arte pode ser uma oportunidade especial, a qual não há necessidade de demorar-se sobre o trabalho esperado, os materiais, as ferramentas, as possibilidades tornam-se elementos de composição que entram em diálogo e dos quais experimentam as muitas e diferentes respostas (MUNARI, 2004).

A preparação direcionada, os espaços cuidadosamente planejados, os materiais e instrumentos propostos são a coerente manifestação de uma intenção que prevê pontos de chegada, mas deixa fluir suavemente as ações e as descobertas das crianças. Se tudo isso é mais fácil de encontrar em uma escola, bem delineada em seus objetivos, torna-se difícil encontrar dentro dos espaços dos museus. Mas, se devemos manter a convicção da nossa intenção relacionada ao museu, redigida pelo ICOM em 2004, com poucas variações das publicadas em 1947 “O museu é uma organização permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de o seu desenvolvimento. É aberto ao público e executa pesquisas referentes a evidências materiais e imateriais da humanidade e seu ambiente; adquirindo e expondo, para fins de estudo, ensino e apreciação”, o objetivo da educação torna-se forte para aplicar e propor.

Como se pode evidenciar com estas palavras, de fato, são três os aspectos considerados como fundamentais a cargo do museu, trata-se em particular: da conservação, da pesquisa, junto à comunicação e à educação, além do fato que o museu seja um lugar a serviço da sociedade. A educação retorna então para efetivar os objetivos desta instituição, objetivo na verdade conquistado com extrema dificuldade no decorrer dos séculos. Na história da didática museal italiana, figuras símbolo como: Bruno Munari (1981a, 1981b, 1984), Renate Eco (1986), Anna Pironti (1996) são permitidas nestes anos para pensar um modo diferente de aproximar as crianças ao museu, cancelando dezenas de explicações frontais e escutas silenciosas, e inserindo em cada ação proposta, experimentos diretos, observações

direcionadas às obras, dramatizações, trabalhos que utilizariam uma multiplicidade de materiais para garantir um contato direto, do qual nascesse um pensamento articulado.

Com poucas palavras podemos dizer que somente se tratava de uma metodologia dominada “*hands on*”, “mãos à obra”, em tradução livre, que tinha a capacidade de estimular o interesse e as competências das crianças, chegando a um segundo momento à elaboração de uma reflexão mais crítica “*minds on*”. Neste caso, as palavras de Bruno Munari, que recupera o conceito de brincadeira, podem ser iluminadas: “Brincar com arte, então, não para se tornar artistas, nem para descobrir os segredos dos grandes mestres, nem para aprender a história da arte; não somente para diversão, para liberar o ímpeto da fantasia, da espontaneidade, para aprender a usar certas técnicas de desenhos ou da pintura ou da escultura; e também nem tanto para poder depois olhar a arte com olhos diferentes: Brincar com arte para viver de maneira criativa a descoberta das regras da criatividade.” (MUNARI B., 1981a, p. 8).

Palavras vindas depois do filho, Alberto Munari, psicólogo e epistemólogo, que colhem nestas ações de conhecimento experimental uma modalidade metafórica de não brincar somente com a arte, mas na verdade se relacionar com um processo mais complexo de elaboração e construção de novos conhecimentos. “Mas então se a arte, se a expressão artística é essencialmente metafórica, então também a arte é produção do conhecimento. Eis então que esta divisão entre ciências e arte, entre um conhecimento “sério”, científico, e algo que é antes um “*divertissement*”, “divertimento”, em tradução, que seria a arte, é oposição que não faz mais sentido”. (MUNARI A., 1986, p. 75).

Consentindo assim abolir a subdivisão entre uma cultura séria, para escutar sentados nos bancos, em relação àquela experimentada diretamente, provando e reprovando, encontrando novas conexões. “Se ‘Brincar com a arte é brincar com o conhecimento’, a atividade que se faz em um laboratório ‘brincar com arte’ não deveria ser distinta da atividade similar que se podem fazer com outras áreas do conhecimento”. (MUNARI A., 1986, p. 76). Se algumas, entre estas propostas, são obviamente na maioria referidas às crianças maiores, seguramente também com os mais pequenos, uma atividade ligada à vivência e ao uso de poucas palavras pode ser uma modalidade com implicações decididamente positivas. Também neste caso não se quer sugerir que a escola se ocupe de ações a mais para saciar os vazios, mas mover-se facilmente também simplesmente, configurando ângulos direcionados às crianças pequenas, espaços delicados para adultos e crianças, porque ao lado da visita mais canônica podem repousar e relaxar juntos, ou estruturar pequenas propostas concretas ao lado das obras, ou ainda projetar a fazer fluir os materiais de fácil manipulação e consulta.

Espaços, materiais e instrumentos propostos para facilitar estas primeiras saídas, graças, às quais tais visitas podem tornar-se estimulantes e tranquilizadoras, sabendo-se acolhidas com facilidade. Também isto é um modo verdadeiro de experimentar a arte, usufruindo do lugar, das óperas, do ambiente igual e dividindo-o entre adultos e criança. Concluindo esta breve panorâmica sobre o museu e sobre suas possibilidades educativas, acordo em sentido muito amplo, com crianças pequenas, talvez nos seja útil uma frase significativa de Bruno Bettelheim, que enfatiza o valor formativo do encanto: “Bem, então é a esse, talvez, que servem os museus: para encantar, sobretudo as crianças, para dar possibilidade de provar o maravilhoso, uma experiência da qual tem uma extrema necessidade, hoje que a vida quotidiana foi despida de todos os milagres que em épocas mais religiosas sabiam, por sua vez, colher em toda parte e em cada coisa”. (BETTELHEIM, 1990, p. 164).

5 A ARTE COMO MODALIDADE PARA CONHECER E EXPERIMENTAR

Como pudemos ver nos parágrafos precedentes essa contribuição, as experiências artísticas que podem ser oferecidas às crianças também muito pequenas são de várias naturezas. A tipologia destas propostas depende de maneira determinante da ideia de arte que o adulto, professor, pai ou educador, considera como autêntica. Se nos referimos, de fato a uma arte que está exclusivamente como um trabalho a ser admirado, distante de cada possibilidade de interação, a uma codificação da ideia de belo e do feio (ECO U., 2012, 2013), será proposto às crianças algumas atividades de cópia, de repetição ou de realizações todas iguais, nas quais é possível uma única versão e uma só formulação correta.

Também no simples colorir ou pintar, endereçadas às crianças para uma única modalidade realizada, valorizando somente se completada corretamente segundo os critérios dados. Se em vez disso, a ideia de arte a qual se deseja é aquela de uma arte relacional (BOURRIAUD, 2010), na qual o aporte do indivíduo é considerado sempre importante e a hipótese fundamental é aquela que cada ópera muda segundo os olhares e as histórias que lhes são colocadas (GADAMER, 1986, 2004), então as ações que ali nascerão estarão prontas à experimentação, à problematização, ao confronto mais que a simples e admiração somente.

Tratar-se-á seguramente de ações abertas e poliédricas, não repetitivas e executivas, com mais possibilidades de descobertas e de solução. Um percurso primordial é então aquele de não parar em propostas feitas pelo adulto, mas de indagar e de se interrogar sobre qual seria o pensamento que sustenta os educadores, porque é deste pensamento que consciente ou

inconscientemente derivam, pois, os estímulos oferecidos às crianças. Mesmo sobre este aspecto um estudo realizado por Patricia Tarr nos ajuda a aprofundar tal questão. A estudiosa, de fato, compara os códigos estéticos evidentes nas turmas de algumas creches como aquelas da *Reggio Emilia*, ou em escolas típicas dos Estados Unidos e do Canadá, para ver como estes códigos se mostram evidentes nas ações oferecidas às crianças, além de materializarem-se nos espaços projetados para elas.

As suas hipóteses e descobertas nascem no sulco de uma tradição desenvolvida graças a outros estudos precedentes (ROSARIO; COLLAZO, 1981), que haviam cunhado a definição de “códigos estéticos” a partir dos trabalhos de Pierre Bourdieu, o qual explorava a percepção estética como elemento de construção social. Das pesquisas de Tarr emerge como ambiente aquele terceiro educador que favorece uma aproximação ao conhecimento autônomo e experimental, antes que um mais controlado pelo adulto, conclamando, com isso, as posições já evidenciadas dos escritos reggianos (EDWARDS C.; GANDINI L.; FORMAN G. (Orgs), 1995).

Esta pesquisa nos permite retornar à importância da predisposição dos espaços, refletindo sobre ideias estéticas subjacentes, sobre a oferta de materiais, de instrumentos, enfatizando que ações das crianças nestes ambientes irão estimular. Sobre estes aspectos, o pensamento do adulto educativo deve ser consciente para poder garantir uma plena institucionalidade educativa. A intenção para a arte pode ser, de fato, subdividida principalmente sobre duas vias: a primeira é aquela que se ocupa da organização dos espaços, predispostos e decorados, seguindo um pensamento estético que é obviamente a princípio como o dos adultos, mas que pode ser dividido com as crianças, escolhendo com elas as cores, as disposições, trocando-as com divisões regulares, englobando naqueles espaços também os trabalhos delas e propondo materiais facilmente acessíveis, sem a contínua intermediação do adulto; o segundo observa a tipologia das atividades propostas: da manipulação de materiais maleáveis, naturais ou artificiais, passando da pintura, ao desenho, ao uso da colagem, de materiais montados, de acomodação de espaços e experimentações com o corpo.

Para aprofundar quais referências podem estar presentes nestas propostas, é talvez interessante retomar alguns autores, em primeiro lugar a John Dewey que, nas suas reflexões sobre atividades, enfatizava como estas não deveriam ser exclusivamente uma repetição sem sentido, de micro ações sempre idênticas a elas mesmas, além de nunca serem ligadas entre elas: “No primeiro lugar disso (o princípio educativo) exclui certas práticas. As atividades que seguem uma prescrição ou um ditame definitivo, ou que reproduzem sem modificar os modelos prontos, podem dar destreza muscular, mas não requerem a percepção e a elaboração

de tarefas, nem (par dizer com outras palavras) permitem o uso da razão no escolher e adaptação dos meios. Não somente o adestramento manual, propriamente dito, mas muitos exercícios tradicionais do jardim de infância faliram neste ponto” (DEWEY, 1984, p. 253-254).

Retornando também em outro texto para confirmar estes conceitos: “Não basta insistir sobre a necessidade da experiência, e nem mesmo sobre a atividade na experiência. Tudo depende da qualidade da experiência que se há” (DEWEY, 1953, p. 15). Então a importância de uma qualidade, em detrimento da quantidade, nos confirma como a finalidade não deve jamais ser aquela de preencher obsessivamente os espaços vazios, mas de preencher de significado as poucas ações direcionadas que se quer propor.

A qualidade da experiência proposta deve compreender seguramente o aspecto material das obras de arte, que na evolução do tempo, foi muito mudado. Neste as palavras de alguns artistas nos recordam o valor do dado sensorial da experimentação direta com os materiais, algo que as crianças naturalmente fazem para o mundo. Materiais que devem mudar e incluir sempre novos e mais coerentes com a contemporaneidade, como nos recorda Jackson Pollock (1912 - 1956): “A minha opinião é que novas necessidades implicam novas técnicas. E os artistas modernos encontraram novas maneiras e novos métodos para alcançar os objetivos deles. [...]. Cada época encontra a sua técnica”. (POLLOCK, 1999, p. 20).

Retornando ainda ao conceito de arte que nos interessa explorar neste capítulo, nos parece importante enfatizar um último aspecto, utilizando ainda John Dewey: “Através da arte, significados de objetos que de outra forma são mudos, indeterminados, restritos e contrastantes, se clareiam e se concentram; e não mediante uma laboriosa ocupação do pensamento em torno disso, não mediante o refúgio em um mundo de mera sensação, mas através da criação de uma nova experiência. [...] qualquer seja o caminho trilhado pela obra de arte, esta própria é porque uma completa e intensa experiência mantém vivo o poder de experimentar o mundo comum na sua plenitude. E seu objetivo é alcançado, transformando os materiais ásperos daquela experiência, em materiais ordenados através da forma”. (DEWEY, 1995, p. 154).

Gillo Dorfles (1962), crítico e artista italiano, comentando este mesmo texto, evidencia como a arte caminha por percursos que não são de exclusiva impressão lógico-científica, mas têm sua modalidade metafórica, que, porém consente em cada modo, se aproximar e vivenciar constantemente o conhecimento, completando assim uma panorâmica que se fosse somente lógica seria seguramente reductiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi o de refletir sobre o valor das experiências artístico-estéticas propostas às crianças, enfocando o porquê são pouco oferecidas, no interior das creches e dos museus de arte. Numa primeira análise, emerge como é difícil propor experiências significativas e não somente executáveis, se não se indaga plenamente sobre quais pressupostos estéticos estão na base das ações oferecidas às crianças ou nas próprias instalações oferecidas. Torna-se então fundamental, como numerosas pesquisas demonstram apontar para uma formação inovadora também neste âmbito, tendo em conta a importância de uma reflexão profunda e compartilhada, além de uma experimentação pelos próprios educadores. (ECKHOFF, 2008; TRAFÍ, 2008; TWIGG, GARVIS, 2010).

ART AS TOOL OF EXPLORATION AND KNOWLEDGE

ABSTRACT

For very young children under three there are few opportunities for experimentation of art inside and outside daycare center. Everywhere the dominant idea is that this area is too complex as if the mediation of language was unavoidable. A knowledge transmission mediated by the verbal language where there is an adult who organizes the environment, chooses contents, identifies the tools and divides the knowledge. This paper explores the proposals that can develop from accepting the idea of a competent child and explorer of the world where art can become a cornerstone of its growth.

Keywords: Art. World Exploitation. Very young children. Museum. Daycare Center.

REFERÊNCIAS

BAUMGARTEN, A. G. **Estetica**. Milano: Vita e Pensiero, 1992.

BETTELHEIM, B. I bambini e i musei. In: _____ . **La Vienna di Freud**. Milano: Feltrinelli, 1990.

BOURRIAUD, N. **Estetica relazionale**. Milano: Postmedia, 2010.

BRAGA, Piera (Org.). **Gioco, cultura e formazione**. Bergamo: Edizioni Junior, 2005.

CAGGIO, F.; INFANTINO, Agnese (Org.). ... **con bambini e famiglie. Un'esplorazione in luoghi d'infanzia.** Bergamo: Edizioni Junior, 2008.

COCEVER, Emanuela (Org.). **Bambini attivi e autonomi.** Firenze: La Nuova Italia, 1990.

DALLARI, Marco. L'arte per i bambini. In: FRANCUCCI, C.; VASSALLI, P. **Educare all'Arte.** Milano: Mondadori Electa, 2005, p. 17-25.

DEWEY, John. **Arte come esperienza e altri scritti.** Firenze: La Nuova Italia, 1995.

_____. **Esperienza ed educazione.** Firenze: La Nuova Italia, 1953.

ECKHOFF, A. The Importance of Art Viewing Experiences in Early Childhood Visual Arts: The Exploration of a Master Art Teacher's Strategies for Meaningful Early Arts Experiences, **Early Childhood Educ J**, 53, 2008, p. 463-472.

ECO, R. **A scuola col museo, guida alla didattica artistica.** Milano: Bompiani, 1986.

ECO, Umberto (Org.). **Storia della bellezza.** Milano: Bompiani, 2012.

_____. (Org.). **Storia della bruttezza.** Milano: Bompiani, 2013.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **I Cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia.** Bergamo: Edizioni Junior, Azzano San Paolo, 1995.

GADAMER, H. G. **L'attualità del bello. Studi di estetica ermeneutica.** Genova: Marietti, 1986.

_____. **Verità e metodo.** Milano: Bompiani, 2004.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, S. **Persone da zero a tre anni: crescere e lavorare nel'ambiente del nido.** Bergamo: Edizioni Junior, 1996.

INFANTINO, Agnese. **Progettazione pedagogica e organizzazione del servizio.** Milano: Guerini, 2002.

_____. (Org.). **Pratiche educative nei servizi per l'infanzia.** Milano: Angeli, 2014.

MANINI, M.; GHERARDI, V.; BALDUZZI, L. (Org.). **Gioco, bambini, genitori: modelli educativi nei servizi per l'infanzia.** Roma: Carocci, 2005.

MANTOVANI, Susanna (Org.). **La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi.** Milano: Bruno Mondadori, 1998.

MONTESSORI, Maria. **La scoperta del bambino.** Milano: Garzanti, 1990.

MUNARI, Bruno (Org.). **Il laboratorio per bambini a Brera.** Bologna: Zanichelli, 1981.

_____. (Org.). **Il laboratorio per bambini a Faenza, al Museo Internazionale delle Ceramiche.** Milano: Zanichelli, 1981.

_____ (Org.). **I laboratori tattili**. Milano: Zanichelli, 1984.

_____. Dal laboratorio al museo: per una metodologia di comunicazione del sapere. In: **Museo Internazionale delle Ceramiche di Faenza**. Faenza, 1986, p. 72-77.

_____. **Fantasia**: invenzione, creatività e immaginazione nelle comunicazioni visive, Roma-Bari: Laterza, 2004.

MUSATTI, Tullia. Modalità e problemi del processo di socializzazione tra bambini in asilo nido. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Org.). **Manuale critico dell'asilo nido**. Milano: Angeli, 1988.

_____ ; PICCHIO, Mariacristina. **Un luogo per bambini e genitori nella città**. Bologna: Il Mulino, 2005.

PIKLER, Emmi. **Datemi tempo**. Como: Red, 1988.

PIRONTI, A. La funzione educativa del museo. In: **Dipartimento educazione**. Milano: Charta, 1996.

POLLOCK, Jack. My painting, 1947-48. In: KARMEL, P. (a c. di). Jackson Pollock. Interviews, Articles, **Reviews**, The Museum of Modern Art, New York, 1999.

RINALDI, Carlina. **In dialogo con Reggio Emilia**. Reggio Emilia: Reggio Children, 2009.

RIVA, Crugnola C. **La relazione genitore-bambino. Tra adeguatezza e rischio**. Bologna: Il Mulino, 2012.

ROSARIO, J.; COLLAZO, E. Aesthetic codes in context: An exploration in two preschool classrooms, **Journal of Aesthetic Education**, 1981, 15(1), p. 71-82.

SERBATI, S.; MILANI, P. **La tutela dei bambini**: teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili. Roma: Carocci, 2013.

STAMBAK, M.; SINCLAIR, H. (Org.). **I giochi di finzione tra bambini di tre anni**. Roma: Anicia, 2007.

TARR, P. Aesthetic Codes in Early Childhood Classrooms: What Art Educators Can Learn from Reggio Emilia, **Art Education**, v. 54, n.3, p. 33-39, 2001.

TRAFÍ, L. A Visual Culture Art Education Curriculum for Early Childhood Teacher Education: Re-Constructing the Family Album, **Jade**, 2008, 27.1, p. 53-62.

TWIGG, D.; GARVIS, S. Exploring Art in Early Childhood Education, **The International Journal of the Arts in Society**, v. 5, 2, p. 193-204, 2010.

VAN GOGH, V.; LAMBERTI, M. M. **Lettere a un amico pittore**. Milano: Rizzoli, 2006.

_____ ; SALTZMAN, C. (Org.). **Lettere**. Torino: Einaudi, 2013.

Recebido em: 02 de junho de 2015.

Aprovado em: 18 de agosto de 2015.