

Como motivar a exploração artística no pré-escolar?

How to motivate art exploration at pre-school children?

JOÃO PAULO QUEIROZ* & MARIA SUZETE BILA**

Artigo completo submetido a 1 de Junho e aprovado a 9 de junho de 2014.

*João Paulo Queiroz, Portugal. Conselho editorial.

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos de Belas-Artes (CIEBA). Largo da Academia, 1249-058 Lisboa, Portugal. E-mail: joao.queiroz@fba.ul.pt

**Maria Suzete Bila, Moçambique. Mestrado em Educação Pré-escolar Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa (ESEAG). Licenciatura em Educação Básica (ESEAG) Literaturas Africanas. Universidade Eduardo Mondlane, Maputo (UEM). Curso de Professora Primária, Instituto Magistério Primário, Munhuana, Maputo (IMPM).

AFILIAÇÃO: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Palácio de Santa Helena, Largo do Sequeira, nº7, 1100-587 Lisboa, Portugal. E-mail: suzy.bila@hotmail.com

Resumo: Apresenta-se uma ação de exploração lúdica junto de alunos do pré-escolar, partindo dos princípios abrangentes de educação pela arte. As pinturas de alguns autores do século XX, junto com a leitura partilhada de um livro infantil despoletaram o uso de diferentes técnicas expressivas visando aprendizagem sensorio motora e a expansão do potencial criativo.
Palavras chave: educação pela arte / pré escolar / criatividade.

Abstract: *We present an action of ludic exploration on a group of pre-school children. The action drags on broader principles of art education. The works of some XX century artists, together with a shared reading of children book, allowed the use of different expressive technics envisaging sensory and motor learning and the expansion of the creative potential.*
Keywords: *education through art / pre-school / creativity.*

1. Introdução

Este artigo aborda uma prática de projecto numa sala de creche, onde o brincar e a arte se combinaram na busca de sentidos para a aprendizagem. Trata-se de utilizar criativamente os contextos artísticos contemporâneos, e deles extrair *schema* cognitivos e interativos suscetíveis de enriquecer a relação da criança com o seu meio. A arte será então uma ferramenta do pensamento do pedagogo tendo em vista uma educação integral.

Não se trata de, muito claramente, de ensinar arte contemporânea às crianças de 3 anos. É antes o desafio da utilização dos recursos expressivos, gestuais, e da relação expandida que algumas instâncias na arte contemporânea trazem para o educador, e para a sala de expressão plástica.

Ao mesmo tempo, demonstra-se que uma maior e mais abrangente cultura artística da parte do educador, e uma abertura aos novos modos de pensar e de interrogar o meio que os artistas trazem ao mundo, contribuem para que o educador lance mão de recursos educativos mais inovadores, envolventes e eficazes. Ao mesmo tempo, fica claro que uma cultura humanista traz mais aptidões para que o educador seja mais aberto à criatividade, à inovação, à interdisciplinaridade, à tolerância, à integração da diferença, à solidariedade. A arte é mais do que objetos, é uma toda uma filosofia perante a vida que desenvolvida de modo abrangente e integrado, da mais tenra infância, passando pelos anos de educação média, e também pela aprendizagem informal, ao longo da vida, conduz as gerações a um grau mais interventivo, inconformista, crítico, e resistente à alienação que ameaça o estilo de vida contemporâneo (Read, 1974).

É possível integrar nas atividades desenvolvidas por crianças muito pequenas, os contributos expressivos de ressonância cultural, juntamente com aproximação lúdica aos processos expressivos de desenvolvimento pessoal.

A arte tem sido reconhecida pelo seu potencial enquanto promotora da aprendizagem significativa (Eisner & Bird: 1994).

Considera-se que na educação, a arte, tal como a ludicidade, deve ser encarada como vivência interna, em que a integração do sentir, pensar, agir estão presentes na realização de atividades. Ela também tem a função integradora do pensamento, intuição, sensação e sentimentos, configurando um ato educativo completo:

A Educação artística deve ser, antes de mais, a educação da espontaneidade estética e desta capacidade de criação que a criança manifesta, e muito mais que qualquer outra forma de educação, não pode contentar-se com a transmissão e aceitação passiva de uma verdade ou ideal completamente elaborados: a beleza, como a verdade, não tem valor se não é recreada pelo sujeito que a procura (Piaget, 1954: 22-3)

Trata-se de explorar caminhos de mediação de um pensamento artístico e informado. Realizámos essa mediação através da prática de projeto, com intenção de fazermos um caminho coerente nas respostas educativas proporcionadas às crianças, em relação a valores e competências ligadas com a participação, a resolução de problemas e a iniciativa através duma aprendizagem pela ação e descoberta.

2. No começo

Através de observação atenta, no sentido de observar o modo de exploração e de interação das crianças com o meio, conseguimos ter uma maior contextualização dos seus interesses e capacidades. Percebemos, entre muitas outras coisas, que algumas crianças tinham ainda dificuldade em identificar o quente, do frio, da sopa, outras não experimentavam tocar em alguns materiais e a maior parte não conhecia as cores.

Sendo um grupo que não demonstra os interesses de forma espontânea, guiámos as crianças pelo caminho da exploração e do diálogo, e por isso definimos situações, trajetos e cenários, tendo como pressuposto a construção de um currículo emergente. Alguns objetivos foram traçados no sentido de desencadear propostas para desenvolver os sentidos e construir aprendizagens, outros para estimular as crianças a usarem suas diferentes linguagens, desafiando-as com atividades articuladas e interligadas no domínio da literatura, música, dança e plástica.

Sabemos que a primeira etapa da relação estabelecida entre as crianças e a arte se centra em aspetos sensoriais e manipulativos. Por esse motivo, focámo-nos na cor, no som e na manipulação de materiais que provocam sensações táteis, tendo em vista a construção de significados e exploração lúdica.

Seguidamente, utilizámos alguns recursos da expressão artística contemporânea procurando trazer para o plano interativo das crianças alguns recursos expressivos aí presentes. Recorremos a obras e a processos de autores como Piet Mondrian e Jackson Pollock, de modo justificado na relação com os materiais plásticos. As crianças interagem com os materiais de modo mais experimental e envolvendo mais partes do corpo, de modo mais exposto à surpresa do acaso e com um potencial de descoberta muito superior ao maior encerramento sensorial e expressivo que o mundo dos adultos apresenta. O universo plástico é próximo da garatuja da fase sensório motora (Piaget, 1983), anterior à representação da figura humana ou coexistindo no imaginário a nível simbólico. Esta não apresentação do eu que está presente nesta fase da infância podemos encontra-la nestes dois pintores.



Figura 1 · Experiências com riscadores. Fonte: própria.

Figura 2 · Riscando a caixa. Fonte: própria.

Figura 3 · Digitinta no azul vermelho e amarelo. Fonte: própria.

3. Existem cores no escuro?

Colocámos uma caixa na sala.

A caixa foi pintada pelas crianças e explorada durante uma semana de várias maneiras e com materiais diferenciados. Vimos, num primeiro momento, que o contacto da criança com os materiais, o seu mundo expressivo, seja do ponto de vista verbal, plástico ou corporal, desperta o desejo pela descoberta.

Uma das maneiras das crianças obterem informações é fazendo pesquisa direta sobre os objetos ou fenómenos para observarem, explorarem, compararem e assim os descobrirem e conhecerem. Apoiámos essa exploração, observando, registando e intervindo em momentos adequados.

Um dia fizemos uma surpresa: colocámos a caixa no centro da roda, fechámos-a e cobrimo-la com um pano grosso de forma a não se ver nada dentro. Mostrámos a uma criança de cada vez. As reações foram muito engraçadas: *não tem nada; está lá a bruxa!* Cada criança via na caixa o seu universo e dava-lhe o seu significado.

De repente uma vozita exclamou: *Está escura!* E todas as crianças quiseram ver o escuro.

Depois do escuro ter sido visto, acendemos a lanterna e à pergunta: *O que veem agora?* respondia-se *Tem luz, ... tem luz...* Continuámos ainda algum tempo com o jogo de retirarem e colocarem objetos, com luz e sem luz.

Depois de explorarem a luz e a sua ausência na caixa, contámos uma pequena história sobre a luz e o escuro.

Descobrimos que quando está escuro não vemos a cor dos objetos porque falta luz.

4. As cores "vermelho, amarelo, azul" de Mondrian

Depois de várias histórias contadas que envolviam as cores, as crianças realizaram atividades de dança, música, desenho e jogos de identificação de cores com objetos pessoais onde puderam representar com as suas várias linguagens. Durante o jogo mostrámos um objeto novo: a imagem da obra de Mondrian e questionámos-los: *Quem adivinha as cores desta pintura?*

- *São as cores do Elmer* (história já conhecida); *Encarnada, Amarelo; Vermelho, Riscos, encarnados; É da cor dos sapatos da Marta; Azul. Algumas crianças repetiam o que a última dizia.*

Comparámos as cores do quadro com as roupas e objetos da sala, de forma lúdica. Depois apresentámos o nome que o artista deu à pintura: "Vermelho Amarelo Azul", e colocámos a obra à disposição das crianças, sem forçar.

No dia seguinte, com a ajuda das crianças preparámos as mesas para a



Figura 4 · Digitinta no azul, vermelho e amarelo. Fonte: própria.

Figura 5 · Espreitando o escuro. Fonte: própria.

Figura 6 · Pintura usando berlines. Fonte: própria.

pintura e desafiámo-las a escolher as cores do pintor. Todas colocaram à volta da mesa as três cores primárias. Espalharam as cores, mas como sobrava um quadrado uma das crianças quis colocar o verde.

As cores e as formas representadas nas mesas foram elaboradas com a técnica de *digitinta*, depois decalcadas para o papel de jornal e coladas posteriormente resultando num painel que ficou exposto para os pais e todos verem.

5. As cores do “Vermelho, Amarelo, Azul”

O desafio agora era procurar as cores da pintura de Mondrian nos jogos de construção.

A exploração de outro material e forma de fazer, faz a passagem da apropriação da cor e das formas pelas crianças.

Entretanto, e com a pintura já pronta conversámos:

— *É vermelha como a minha camisola.*

— *Olha, oprato... uma criança foi correndo para a casinha buscar o prato vermelho*

— *Quem mais tem vermelho na roupa?*

Começaram a olhar para a roupa e descreveram algumas cores que estavam no *quadro*.

6. Explorando novos recursos expressivos

Através da história *Olivia vai ao Museu*, iniciámos uma nova fase do projeto. Conta a história de Olivia, uma porquinha, da sua família e dos seus amigos que «é boa em montes de coisas», como os meninos, e gosta de ir aos museus. Raramente tem sono e sonha ser uma artista de sucesso. No museu encontra obra de Degas e Pollock. Olha para a obra com o nome “Ritmo de Outono” e tenta pintar como Pollock.

As crianças ficaram entusiasmadas com as aventuras da porquinha. Em seguida mostrámos-lhes a reprodução “Ritmos de Outono,” e de uma forma heurística desafiámos as crianças a descobrirem como é que o artista pintara o quadro.

Procurámos estimular e possibilitar atividades para as crianças fazerem novas descobertas no sentido da desconstrução para a construção, apresentando-lhes novos materiais e levantando questões sobre eles.

Estas atividades desenvolveram-se no decurso de vários dias, mas as crianças não perderam a contato com a obra nem o “espírito de experimentação”. Para isso recorremos à comunicação ludica.

— *Será que usou Lápis de Cera e de Côm?*

Sobre uma grande folha de papel chão as crianças pintaram com lápis de cera e de côm. Foi interessante a partilha de materiais entre elas e o gosto de experimentar o espaço...



Figura 7 · Pintura usando a técnica digitinta.

Fonte: própria.

Figura 8 · Pintura com rolo. Fonte: própria.

— *Será que pintou com as mãos?*

Espalhar a tinta com as mãos, perceber como elas mudam de configuração através da cor, como através sentem a plasticidade da matéria e conhecer as suas possibilidades no traço em que os dedos se transformam em dez lápis!

— *Será que usou guache com rolo?*

Desta vez apareceu outro material e outra técnica que as divertiu imenso. O rolo foi para alguns metaforizado em carro, com o respetivo barulho *brrum brrum* do motor a sulcar a tinta. Outros, mais tímidos a manipular o material, não faziam rolar o material no início e exclamavam: *Não anda!*

— *Será que pintou com berlindes?*

O movimento e o som dos berlindes que rolavam era observado com muita atenção no companheiro, sobretudo pelo efeito diferente resultante. Algumas crianças paravam para verem o dinamismo das outras.

— *Será que usou aguadas?*

Diluímos guache, arranjámos folhas de papel aguarela de cor.

As crianças molharam os pincéis na tinta e sacudiram com força para cima da folha. Repetiram o processo com várias cores, até cobrir o papel.

Observámos o grande envolvimento das crianças perante uma tarefa tão difícil.

Uma criança foi buscar o livro onde está representada uma obra de Pollock e outras se juntaram para o observar.

7. Descobrir como Pollock pintava

Observaram os trabalhos feitos e os “Ritmos de Outono” de Pollock.

Os mais crescidos disseram que o pintor fazia igual a eles.

Muitas crianças acreditavam que Pollock pintava com berlindes.

Outras diziam que Pollock pintava com guache.

Dois meninos disseram que Pollock pintava com as mãos.

Fomos então ver quem tinha razão vendo um filme do Pollock a pintar...

As crianças comunicaram entusiasmadas aquilo que tinham visto do Pollock. Falavam com o corpo, apontavam para as pinturas e uma até encontrou um elemento material que tinha inventado para pintar: pinte também com o tubo de tinta!

— *Deixa cair a tinta*

— *Dança como a Guida.*

— *Suja tudo.*

— *Pinte o meu quadro com tubo de tinta como o Pollock*

Depois fizemos uma dança que chamámos “Dança Pollock” onde fizemos

movimentos lentos e rápidos...e nos divertimos a valer!

8. Avaliação: já sabemos como o Pollock pintava

- *Salpicava tinta.*
- *Os quadros estavam deitados no chão e eram muito grandes.*
- *Às vezes pintava com os tubos de tinta.*
- *Não tinha medo de sujar.*
- *Não tinha medo de estragar a pintura.*
- *Dançava a pintar.*

Como as crianças já tinham visto como o Pollock pintava, num grande papel cenário pintaram em grupo ao som da música que o pintor também ouvia quando pintava (Louis Armstrong).

Os referentes artísticos explorados nestas atividade, as obras de Mondrian e Pollock, conseguem transmitir liberdade de expressão e de pensamento e a ideia de que na expressão plástica não existe certo ou errado, feio ou bonito, que não importa dançar a pintar, que não faz mal sujar enquanto se pinta. Que o que deve existir é a sensibilidade, a percepção e a imaginação.

A aproximação das crianças ao universo expressivo destes autores permitiu explorar os mais diversos recursos expressivos, e o desafio gratificante de conseguirem recriar as mesmas por elas próprias.

Conclusão

Fica uma convicção, que é o de se ter potenciado a necessidade e a liberdade de criar sem limites para expressar ideias e sentimentos. Sobretudo se não forem ignoradas as suas linguagens e não se anular os avanços expressivos com tarefas mais estereotipadas que inibem a capacidade de se exprimir.

Com este prática de projecto constatámos que podemos trabalhar com crianças pequeninas as actividades de uma forma integrada articulando a expressão plástica, a literatura para a infância e o movimento).

Acreditamos que a participação das crianças em cada uma das fases da prática de projeto as fez ganhar uma importante compreensão acerca das suas próprias competências e participação — “O que faço, digo e penso é importante.”

A participação percebida a participação dos pais, sentida através dos seus comentários sobre aquilo que os filhos construíam ou aprenderam. Em consequência, os pais mostram maior interesse pelo trabalho dos filhos e assim participam muito mais.

Aprendemos que certos elementos do trabalho de projeto são valiosos e

significativos para as crianças de dois anos, enquanto que em outros elementos percebemos que não é o momento adequado à sua exploração, daí mencionarmos “práticas de projeto” e não “trabalho de projeto.”

Continuamos a pensar que temos de adequar e modificar constantemente a nossa intervenção, buscando novas formas para tornar a aprendizagem mais significativa para as crianças, através de experiências e provocações cuidadosamente planeadas e apoiadas.

Referências

- Eisner, Elliot W., & Bird, Lois Bridges (1998). *The kind of schools we need: personal essays*. San Diego, CA: Elsevier Science Publishers.
- Falconer, Ian (2001) *Olívia*. Editorial Notícias. Lisboa Tradução João Lopes
- Katz, Liliane; Chard, Sylvia (1997) *Abordagem de Trabalho de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In P. Mussen (ed). *Handbook of Child Psychology*. 4th edition. Vol. 1. New York: Wiley.
- Piaget, Jean (1954) *Education artistique et la psychologie de l'enfant in Art et Education: Recueil d'essais*. Paris: Unesco. P 22-23.
- Portugal, Departamento do Ensino Básico (1997) *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Read, Herbert (1974) *Education Trough Art*. New York: Random House.
- Stern, Arno (1974) *Aspectos e Técnicas da Pintura da Criança*. Livros Horizonte. Biblioteca do Educador Profissional. Tradução de Lya Freire. P31-43