

Educação estética infantil: uma experiência com crianças de cinco e seis anos

Children's aesthetical education: an experiment with five and six year-old children

Graciela Ormezzano*
Gracielli Dalla Vechia**
Joselange de Lima Surdi**

Resumo

O presente estudo trata de uma experiência de educação estética infantil. O problema questionou: de que modo a leitura dos retratos de Gustav Klimt, o conhecimento sobre o tempo-espaço em que as obras foram produzidas e a posterior expressão artística influenciariam no desenvolvimento das crianças de cinco e seis anos? Os objetivos foram: desvelar o significado dos retratos de Klimt considerando o tempo-espaço em que foram criados; evidenciar as transformações vividas pelos participantes e buscar a compreensão das relações entre a vivência estética e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem na educação infantil. Este trabalho foi realizado numa escola pública estadual na cidade de Joaçaba, SC, com quatorze alunos. Na oficina de arte os alunos conheceram o artista e sua época, fizeram a leitura dos retratos de Klimt e uma produção plástica, com base no apreendido nas leituras imagísticas. Pudemos constatar que as crianças de

cinco e seis anos se interessam tanto pela leitura das imagens como pela narrativa biográfica do artista, não somente pela utilização de materiais expressivos. Esta modalidade oferece uma visão mais alargada do que pode acontecer na escola e com o educando, já que a fase do desenvolvimento aqui trabalhada encontra-se comprometida pelos estereótipos que os adultos podem lhes impor.

Palavras-chave: Educação estética. Leitura de imagens. Escola. Educação infantil.

* Professora e pesquisadora da Universidade de Passo Fundo. Doutora em Educação pela PUCRS. E-mail: gormezzano@upf.br. Endereço postal: Rua Thomas Gonzaga, 291 – Bairro Fátima – 99020-170. Passo Fundo - RS.

** Acadêmicas bolsistas do curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Campus Joaçaba. Participantes de pesquisa desenvolvida com o auxílio do Fundo de Apoio à Pesquisa de Demanda Induzida da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Considerações introdutórias

Neste estudo, voltado para a teoria e metodologia do ensino da educação estética infantil, buscamos entender as transformações vivenciadas por crianças pequenas numa oficina de arte. O problema questionou: de que modo a leitura dos retratos de Gustav Klimt, o conhecimento sobre o tempo-espaço em que as obras foram produzidas e a posterior expressão artística influenciariam no desenvolvimento das crianças de cinco e seis anos?

Klimt (1862-1896), artista austríaco de incomparável produção, não se limitou a participar de movimentos artísticos, mas liderou o seu próprio movimento, a Secessão. Foi selecionado por ser um grande retratista e permitir que os alunos percebessem os diversos sistemas gráficos em que ele expressa a figura humana: o desenho, a pintura e a fotografia.

Assim, surgiram os seguintes objetivos: desvelar o significado dos retratos de Klimt considerando o tempo-espaço em que foram criados; evidenciar as transformações vividas pelos participantes e buscar a compreensão das relações entre a vivência estética e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem na educação infantil.

Este trabalho foi realizado numa escola pública estadual na cidade de Joaçaba, SC, com 14 alunos pertencentes ao Pré II, cujas idades oscilavam entre cinco e seis anos. Realiza-

mos três encontros de duas horas/aula em forma de oficina. Neles os alunos conheceram o artista e sua época, fizeram a leitura dos retratos de Klimt e uma produção plástica com base no aprendido nas leituras imagísticas. Os passos da programação foram: vida e obra da infância e juventude de Klimt; leitura dos retratos e realização de um trabalho com argila; aspectos pessoais e profissionais a maturidade do artista e a definição do estilo pessoal; leitura dos retratos e criação de um projeto de pintura mural, realizado com giz de cera sobre papel kraft; os últimos anos (de vida) do pintor; leitura dos retratos produzidos e, finalmente, a expressão do significado da participação na oficina através do desenho.

Arte na educação infantil

Considerando o processo do desenvolvimento do grafismo infantil, a criança começa com a produção de garatujas desordenadas, geralmente realizadas numa única linha e com uma única cor, num processo que se manifesta por volta dos 18 meses. O controle sobre as garatujas e o desenho de formas soltas, mas sem relação com os objetos, acontecerão até os três ou quatro anos, aproximadamente. Dos quatro aos sete anos, a criança, desenvolve sua própria maneira de desenhar, criando alguma relação com o mundo à sua volta; adquire controle dos traços relacionando-os com objetos à sua frente, o que lhe proporciona satisfação quando ainda está descobrin-

do, inventando e criando combinações inusitadas.

As crianças desse período estão mais propensas a desenvolver os processos mentais e sensório-motores ligados à criatividade. Embora as relações entre desenvolvimento psicológico e social sejam fatores decisivos na progressão ou na regressão da criança, porque o crescimento não é simplesmente intelectual, a maturidade é global, comprometendo a pessoa em sua multidimensionalidade (GENNARI, 1997).

Naturalmente, por meio de brincadeiras, da fantasia e da imaginação, do experimentar e manipular pelo prazer da descoberta, da simbolização inicial e da expressão franca de sentimentos, a criança acumulará os subsídios para seu desenvolvimento. Sua vivência nesse período irá influir de forma incontestável no desenvolvimento das diversas formas de conhecimento que ela utilizará pela vida afora. Pode brincar enquanto canta e dança, desenhar qualquer coisa e ser todos os personagens que a sua imaginação queira.

Ao iniciar seus primeiros rabiscos, a criança desenvolve suas capacidades de aprendizagem sensível e experimental com materiais diferentes, tornando esses rabiscos desenhos que mais tarde identificarão objetos. Lowenfeld e Brittain (1977), num estudo sobre o desenvolvimento do desenho em crianças de quatro a sete anos, apuraram que a experiência de trabalhar com diversos materiais artísticos favorece o progresso da criatividade infantil e que o interesse dos educadores pelos desenhos infantis pode demonstrar o

verdadeiro interesse em apoiar a evolução da criança em todo sentido.

Merleau-Ponty (1990) faz um estudo comparativo dos estudiosos do desenho espontâneo infantil, como Piaget, Luquet, Prudhommeau e Read, concluindo que o desenho expressa afetividade muito mais do que conhecimento. Assim, precisamos considerar que a percepção infantil consiste em encontrar os aspectos estimulantes dos objetos, não somente seu conteúdo cognitivo.

Já Iavelverg (1995) se opõe aos autores que estudaram o desenho espontâneo, garantindo que as informações e o contato com o conhecimento social agem sobre o sistema teórico da criança provocando maiores transformações. Sugere que se trabalhe o desenho cultivado, ou seja, um desenho com possibilidades construtivas e conceituais dependentes de fatores interativos com o meio e relacionados com o nível de desenvolvimento e de possibilidades de trabalho pessoal oferecidas ao aluno.

O ensino de arte para as crianças pequenas pode considerar os elementos gráficos – cores, linhas, pontos, luz, movimento, direções –, utilizando o meio ambiente e o seu cotidiano para subsidiar o desenvolvimento de trabalhos nos quais o aluno possa se expressar com liberdade e auto-avaliar-se. O desenho não pode ter o intuito de preparar a criança para a técnica, mas de expressar o mundo ao qual pertence.

Na educação infantil a arte tem como objetivos: promover o desenvolvimento físico, emocional, intelectual

e social da criança; incentivar a apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade; desvelar as desigualdades sociais, trabalhando com a criança os conflitos existentes na busca de transformações alicerçadas num novo conhecimento ético, político e afetivo; mostrar através do tempo e do espaço as transformações ocorridas nas artes, numa linguagem acessível (SANTA CATARINA, 1998).

Desde muito cedo, a criança explora todas as possibilidades visuais a seu alcance, como desenhar amarelinha no chão com um caco de tijolo, com o dedo na janela de vidro embaçado, com brinquedos na terra e outras. A educação estética infantil tem o intuito de criar novas possibilidades e desafios para que a criança desenvolva a capacidade de criar e inventar, proporcionando, assim, uma junção da realidade vivida com o imaginário.

Nossa proposta optou por conteúdos que auxiliassem a criança a explorar ainda mais essas visualidades materiais e mentais: a história da arte e da cultura, com a narrativa de informações biográficas de Gustav Klimt, além de curiosidades sobre sua vida profissional, pessoal e social, assim como fatos importantes da época; a leitura dos retratos, momento em que conversamos sobre questões estéticas e aproximamos as crianças da linguagem visual com o intuito de expandir o seu vocabulário com palavras específicas da área; a produção artística, possibilitando a experimentação com diversos materiais e diferentes possibilidades

de organização espacial, a expressão de sentimentos e a troca de idéias.

No primeiro encontro da oficina introduzimos a história do artista a partir de uma narrativa simples, criada por nós, que fosse compreensível para a faixa etária das crianças envolvidas e fundamentada na biografia do artista, escrita por Pauli (2000). Ao iniciar nossa história, comentamos sobre a relação espacial entre a localização do Brasil, país onde moramos, e o país onde Klimt nasceu, a Áustria, com o auxílio do mapa-múndi. Em sequência, perguntamos às crianças se conheciam ou tinham ouvido falar sobre Gustav Klimt, que nascera há muitos anos, muito longe daqui, em Viena, capital da Áustria, local que identificamos junto com elas. Com relação à sua família, contamos que seu pai se chamava Ernst e sua mãe, Anna. Ao chegarmos a esse ponto da história da vida do artista, dirigimo-nos para o retroprojetor.

O recurso utilizado para a apresentação dos retratos criados por Klimt foram lâminas transparentes projetadas na parede, com a intenção de fazer de conta que estávamos em visita a um museu. As crianças precisam visitar exposições, mas, se a cidade em que moramos não oportuniza esse tipo de atividade, podemos criar a situação dentro da sala de aula. Os alunos envolvidos em fazer crítica nos museus aprendem que o estudo da arte proporciona conhecimentos e idéias para suas próprias criações artísticas. Os problemas de organização e verbas

para visitas aos museus podem ser evitados por meio de livros elaborados pelos próprios museus ou pelo material confeccionado pelos educadores (OTT, 1999).

Começamos pelo desenho de Hermine Klimt (PAULI, 2000, p. 9). As primeiras palavras que as crianças disseram ao olhar o desenho foi: “tem chapéu na cabeça”; “triste”; “alegre”; “triste porque não vive mais com a família!”. Questionamos: vocês conseguem definir se é uma fotografia, uma pintura ou um desenho? Elas não responderam, mas pediram para ver mais lâminas. Entendemos que precisavam de mais tempo e conhecimento sobre as imagens para poderem responder à questão. Entretanto, definiram que a roupa era branca, que não tinha o fundo pintado e que as cores utilizadas eram o branco e o preto; também falaram que o cabelo da retratada era preto. Um aluno imaginou que “o chapéu é vermelho”, porque se tratava de um desenho a lápis preto. De acordo com a percepção das crianças, o desenho foi visualizado dentro de um retângulo, porque elas observaram os limites da lâmina mostrada; assim, não conseguiram identificar que a imagem poderia estar composta dentro de um triângulo, o que atribuímos tanto à sua faixa etária como ao fato de ser a primeira vez que faziam essa atividade de cunho semiótico.

Questionamos as crianças sobre as profissões que seus pais exerciam, ao que responderam: “Deycon”, “Pegoraro”, “Perdigão” e “faculdade”, ou seja, mencionaram as empresas em

que seus pais trabalham, não as profissões. Nesse momento, comentamos que a mãe de Gustav queria ser cantora e que o pai trabalhava com jóias, e foi ele quem iniciou Gustav e seus dois irmãos nas artes. A segunda lâmina exposta mostrava um homem que exercia a profissão de ator: Josef Lewinsky (PAULI, 2000, p. 25). Ao visualizá-la, elas exclamaram: “está bravo”; “brigaram”; “braços cruzados”; “roupa preta e branca”; “tem pintura no cabelo”. Uma criança comentou que “homem não usa tiaras”.

Perguntando sobre o que eles estariam vendo, disseram: “No fundo enxergo o pé”; “atrás não tem nada”; “tem cortina dos lados”; “não estou vendo nada”; “parece aranha, mas não é!”. Na sequência, utilizamos figuras geométricas que tínhamos confeccionado em cartolina – quadrado, retângulo, triângulo e círculo. Para auxiliar as crianças a compreenderem essas formas em relação à estrutura geométrica da composição, colocamos as figuras de cartolina sobre as lâminas, solicitando que elas identificassem qual delas se encaixaria melhor em cada composição. Neste retrato, elas falaram: “o retângulo!”. De acordo com Ferraz e Fusari (1999, p. 112), é importante elaborar “[...] com as crianças os fundamentos da linguagem visual, desde a apresentação das relações compositivas mais simples entre seus elementos expressivos (espaço, superfície, volume, linha, textura, cor, luminosidade) até a compreensão de estruturas de obras de arte produzidas por artistas”.

A terceira lâmina apresentada foi o retrato de Joseph Pembauer (PAULI, 2000, p. 86). Num primeiro momento, elas exclamaram: “cabelo preto”; “curto”; “embaixo indiozinho”; “pena”; “estrela”; “tá sério!”; “tá cego!” Ainda: “ele tá usando blusa branca”; “jaqueta”. Perguntamos se seria uma criança que fizera o retrato, ao que elas afirmaram: “Foi o Klimt”.

As crianças levantaram-se das carteiras e passaram a tocar a imagem, perguntando sobre os desenhos que estão nas margens do retrato, ou seja, nas molduras. Elas discutiram as possibilidades e decidiram que seriam “bonecos cinza e branco”. Percebemos que, no decorrer da oficina, as crianças não seguiram uma seqüência lógica e falavam aleatoriamente sobre o que viam: “roupa preta”; “vermelho”; “rosto”; “pele”; “amarelo”. Concordamos com Lowenfeld e Brittain quando afirmam: “[...] todas as crianças, nessa idade, tendem a ser, de modo geral, curiosas, plenas de entusiasmo, ávidas por iniciar tarefas, principalmente as que envolvam a manipulação de materiais, e ansiosas para expressar-se, embora não o façam de modo lógico” (1977, p. 158-159).

No retrato observado interrogamos quanto poderia ser visto de corpo inteiro ou pela metade, e elas responderam: “metade”. E falaram sobre as cores: “amarelo”; “amarelo-queimado”. Quanto ao fundo, disseram: “cortina”; “nome em cima”; “3 v e 4 v!”.

A seguir, apresentamos a imagem de uma pessoa especial para Klimt, sua amiga Sonja Knips (PAULI, 2000,

p. 47), sobre a qual elas expressaram: “noiva!”; “está dançando!”; “uma flor!”; “segurando o vestido!”; “vai se casar!”; “árvore!”; “atrás parece que tem uma flor!”; “mas não tem é galho!”; “é flor!”. Durante a observação desta lâmina houve uma seqüência de perguntas e respostas, como sobre onde estava o pé e se estaria embaixo do vestido; como ela estava posicionada: se sentada ou em pé. Eles responderam: “Está sentada no sofá”; “na cadeira”; “a mão está segurando o sofá”.

Instigando-as a observar a cor, elas definiram: “branco”. Perguntamos novamente qual era a cor do vestido que Sonja está usando. Elas insistiram: “branco-amarelado”. “Mas o vestido é cor-de-rosa. O que há no cabelo de diferente?” “Está penteado”; “porque é de noite e vai se casar”. Todas as referências ao casamento estiveram relacionadas ao modelo do vestido e ao tipo de tecido, que parece ser tule. Sobre o fundo, elas falaram: “A árvore não está dentro de casa”; “atrás dela tem uma cortina”; “de noite”; “escuro”; “se casa hoje”.

Observando o rosto dela, perguntamos se estava contente, sorrindo e elas afirmaram: “triste”; “zoião”; “está braba”. Tentamos verificar se lembravam o nome da mulher retratada. Questionamos sobre qual seria o nome dessa amiga do Klimt, ao que as crianças responderam: “É amiga de Klimt e ajudava a desenhar os desenhos”. “Minha mãe tem uma amiga Sonia, que tem uma filha de cinco anos”.

Perguntamos sobre o que Sonja segurava na mão. “Flor”; “anel”; “depois dela se casar coloca o anel e o padre

fala”; “usando anel peludo”; “acho que é sapato”; “pulseira na mão”; “o sapato está escondido”. Interrogamos: Olhando para o retrato de Sonja, o que vocês acharam mais importante? As crianças disseram: “Namorada de Klimt”; “cabelo cortado”; “bonito”. Quanto às figuras geométricas, quando foi mostrado o círculo, elas comentaram que cobria só o vestido e o triângulo, só o rosto. Segundo Szpigel, “esse trabalho tem feito com que as crianças operem com os elementos da linguagem visual, tanto no que diz respeito à fruição da obra de outros produtores de arte como na de seus próprios trabalhos” (1995, p. 39).

Então questionamos sobre o que mais lembravam do que fora comentado sobre Gustav Klimt. Então, meninos e meninas responderam: “Ai que frio”; “tem gelo”; “tem que ficar gordo de roupa”, referindo-se ao clima na Áustria, com base nos comentários sobre a situação espacial realizados e nas roupas utilizadas pelos retratados. Sobre a ida a algum museu, alguns responderam que sim, outros, que não. Um dos alunos informou: “tem um museu no Seminário em Luzerna”, cidade próxima de Joaçaba.

Falamos sobre a Secessão, associação da qual Gustav tornou-se presidente na primeira década do século XX (PAULI, 2000). Associamos esse fato na vida adulta de Klimt com a idade que a maioria dos pais das crianças possuem para que elas entendessem melhor a história. As crianças afirmaram que Klimt desenhava pessoas que eram bonitas na época. Assim,

perguntamos sobre qual era o retrato de que elas mais haviam gostado. A turma ficou dividida: para algumas era “a Sonja”; para outras, “a Hermine do chapéu”. Comentamos também que, para Klimt fazer esses retratos, as mulheres tinham de ficar sem movimentar-se. E elas disseram: “Minha tia tirou foto”; “foto segurando cachorro”; “tirou foto no cavalo”.

Então os interrogamos se conheciam alguém que trabalhava com arte? “A minha tia faz crochê”; “bordado”. Nesse momento, observamos que elas identificam o trabalho manual como algo semelhante ao trabalho artístico. Contudo, logo mudaram o rumo da nossa conversa porque algumas crianças queriam passear, com o que percebemos que precisávamos passar para a tarefa seguinte. Elas tinham permanecido sentadas durante a maior parte do tempo e, em alguns momentos, dirigiam-se até a frente para olhar de perto as lâminas que estavam sendo projetadas. A discriminação perceptiva é muito rápida nessa idade e as tarefas precisam permitir à criança a possibilidade de se movimentar livremente.

Encerrando o trabalho com as lâminas, passamos a orientar a atividade artística. Solicitamos às crianças que trabalhassem expressando aquilo que tinha sido mais significativo para cada uma. Movimentamos as carteiras para o lado; espalhando os jornais no chão, repartimos a argila e a distribuímos entre as crianças. Cada uma ocupou um espaço, não trabalhando somente com seu barro, mas movimentando-se e importando-se com o

trabalho dos colegas. “O fato de cada criança estar envolvida com seus trabalhos não impede que ocorra troca de repertório, ou a sugestão de algumas idéias entre elas [...]” (SZPIGEL, 1995, p. 53).

Neste encontro algumas crianças lembraram e criaram o sapato que Sonja segurava numa mão; outras, aleatoriamente, usaram sua imaginação para criar bonecos, minhocas, avião, aranhas, pão e até um bolo recheado. Concordamos com Reily ao afirmar sobre a modelagem, que envolve

[...] tanto a exploração tátil, por ser uma atividade de contato direto com o material (semelhante à pintura a dedo), como a estruturação de formas e suas combinações. Além disso, favorece muito o jogo simbólico, pois as crianças dão significado às formas que elaboram e as modificam à medida que se altera a história que vão vivenciando e contando. Ao brincar de fazer um bolinho de carne, uma pizza, um nhoque, por exemplo, as crianças elaboram as emoções ligadas às relações mãe-filho, o papel da mãe em casa, e assim por diante. Muitas vezes, no final de uma sessão com argila, não existe um produto plástico para ser guardado, mas muita coisa importante sucedeu (1989, p. 55).

No segundo encontro, iniciamos comentando rapidamente sobre o que havia sido trabalhado na aula anterior. Enquanto elas buscavam suas lembranças da história, incentivamos a memória visual retomando as imagens já vistas. A primeira lâmina apresentada foi a da irmã de Klimt, Hermine; a segunda, de Sonja, considerada por elas a namorada de Klimt; a terceira, de Josef Lewinsky, um ami-

go, e a quarta, de Joseph Penbauer, retrato marcante para as crianças pelas cores preta e vermelha.

Nesse encontro, sentadas em círculo no chão, apresentamos o retrato de Schubert ao piano (PAULI, 2000, p. 46). Iniciamos perguntando sobre o que ele estava tocando, e eles responderam: “Piano”; “Vela”; “Menina”; “Três pessoas”. Uma criança indagou-nos: “A menina é a vela?” Respondermos que não, que a menina estava perto da vela. Assim, foram muitas perguntas mais...

Em sequência, as crianças identificaram as cores: “preto”, “amarelo”, “vermelho”; também as formas geométricas e suas relações com as figuras principais da imagem: “o triângulo não esconde e o retângulo, sim”. Com essa fala queriam dizer que o triângulo não corresponde à forma do retrato da pessoa, o qual pode estar incluído dentro de um retângulo. Observamos que rapidamente tinham compreendido a relação geométrica entre os aspectos da composição apresentada e o nosso material didático.

Sobre as expressões das pessoas da imagem, elas disseram: “Tem um caixão”; “observa a barba”; “é careca”; “fundo preto com uma vela”. Nem sempre elas respondiam àquilo que lhes era perguntado. Ao questioná-las sobre o tempo e a vela, identificaram que seria noite. “Professora, o que é isso?” Respondendo à pergunta, dissemos que, provavelmente, era a mão de uma mulher que parecia estar cantando ou rezando. Como justificativa do comentário anterior, um colega res-

pondeu: “Por que alguém morreu que está rezando?” Sobre a qual a figura que mais estava presente, elas disseram: “Homem” e “Mulher”.

Aproveitamos a oportunidade para falar sobre as diferenças que existem na história da moda, sobre as roupas que homens e mulheres usavam antigamente, quando a mulher não usava calça, apenas saia ou vestido. As mulheres, apesar de envolvidas na luta pela igualdade de direitos, eram obrigadas a exercer atração sobre o homem e conquistá-lo, por meio de fitas, laços e babados (BRANDS-TÄTTER, 2000). Uma das crianças observou que a mulher poderia estar usando uma saia com “ferro por dentro”, referindo-se à armação utilizada por baixo das roupas e revelando o seu conhecimento sobre o assunto.

As crianças solicitaram que mostrássemos uma fotografia de Klimt, mas não tínhamos pensado que a figura dele poderia ser um fato que aguçasse tanto a curiosidade infantil, porque, em experiência semelhante realizada nos anos iniciais, não houvera interesse de parte dos alunos de conhecer o pintor em sua forma física. Prometemos-lhes, então, trazer-lhes a fotografia no dia seguinte e continuamos com nossas atividades (ORMEZZANO; REISNER; DALLA VECCHIA, 2004).

Em sequência, apresentamos às crianças o desenho de Anna Finster (PAULI, 2000, p. 9), mãe de Gustav. A primeira impressão que as crianças tiveram ao olhar o desenho foi em relação à idade: “Era velha”; “Que velha!” Depois se perguntaram: “Onde

estava?” elas responderam: “Na cama”; “na casa”; “na cama sentada”; “na cadeira”; “no sofá”. Instigando-os, perguntamos: “Em que posição ela se encontra?” E elas: “Com o braço no queixo”; “junto tem uma coberta”; “tem travesseiro junto com ela”; “parece outra pessoa junto com a velha”; “é capaz da velha morrer, de pijama de bolinha...” A respeito do último comentário, Rossi, fundamentada na teoria de Housen, escreve que, no estágio inicial, as pessoas lêem as imagens de forma narrativa:

Contam uma história, que inicia tendo o quadro por motivo, mas que pode terminar abordando assuntos sem a menor ligação com ele. A relação entre o verbal e o visual é arbitrária. Às vezes, falam muito tempo acerca da imagem sem referir-se a ela e, de repente, referem-se a um detalhe qualquer e constroem mais uma parte da história. Mas não levam em consideração todos os detalhes, e um determinado detalhe pode tornar-se a coisa mais importante do quadro (1998, p. 260).

Também se questionaram: “Por que ela é tão feia?” E outras falaram: “Que a roupa tem furo”; “é pedra o cabelo dela”; “cabelo lisinho”; “tá preto!”. Então argumentamos que era um desenho, não uma pintura, por isso não tinha cor, neste caso, somente linhas pretas. Voltando ao retrato, questionamos sobre a posição da mão, ao que elas responderam: “A mão era para segurar o queixo”. Um aluno comentou sobre “o tipo da orelha”. “Através de qual figura geométrica podemos representar este desenho?” Elas disseram que com o retângulo; com outras formas, não.

Quanto ao desenho, “que sentimento expressa sendo diferente dos outros retratos apresentados até agora?” Elas responderam: “Ela está muito velha”; “tem osso”.

Testamos as suas lembranças novamente sobre a história de Klimt e perguntando: “Com relação ao pai de Gustav, Ernst Klimt, em que ele trabalhava?” “Trabalhava com jóias”. Quanto ao nome da mãe de Klimt, um aluno respondeu: “Quando era nova, era Anna”. As crianças movimentaram-se para ver de perto a lâmina e fazer comentários entre elas, como: “Quanto risquinho e bolinha!”

Apresentamos também o retrato de Margaret Stornborough-Wittgenstein (NÉRET, 1999, p. 49). Imediatamente, elas falaram: “Parece um homem de vestido”; “parece uma mulher”; “é ouro”; “homem mentindo que é uma mulher”.

Depois perguntamos sobre as cores. “Risquinho branco”; “tapete verde”. “Ela está de pé?” Quanto ao fundo, responderam: “O chão pintado de verde”; “parede verde”; “cama atrás dela”; “tapete pendurado”. E o chão é verde parecido com grama? Elas disseram: “Azul misturado com verde”; “uma risca”.

Sobre a expressão do rosto dela, elas duvidaram: “Não é mulher, é homem”; “é homem porque tem cabelo cortado”; “mulher tem batom”; “mulher também tem cabelo curto”; “unha grande”. Quanto à cor do vestido, disseram: “Branco misturado com azul”; “branco misturado com verde”; “branco com branco”; “branco misturado com

prata”. Também perguntamos sobre a forma geométrica em que o retrato se encaixaria, ao que elas responderam: “O retângulo”. Percebemos que nesta pergunta meninos e meninas também tinham observado o modo como a lâmina fora exposta, comparando o retângulo em forma vertical e horizontal.

No decorrer do tempo, percebemos que havia uma grande expectativa por parte das crianças em conhecer mais Gustav Klimt; por isso, apresentamos uma fotografia dele encontrada na literatura pesquisada. Elas não gostaram do que viram: “Feio”; “barbudo”. Tentamos justificar o uso da barba, dizendo que muitos homens da época a usavam comprida. Contudo a justificativa não foi suficiente já que, para elas, apenas o “Papai-Noel” ficaria bem assim; além do mais, o artista parecia “bêbado”, teria os “olhos pequenos”, embora parecesse estar “feliz”. Uma das crianças duvidou que esse fosse mesmo o filho da Anna, o que confirmamos.

Por último, nesse mesmo dia, apresentamos a namorada de Gustav através de uma fotografia que ele mesmo fizera: o retrato de Emilie Flöge em “vestido caseiro” (BRANDS-TÄTTER, 2000, p. 49). As primeiras expressões foram as seguintes: “Ela está suja”; “é velha”; “que vestido estranho!” Iniciamos, então, com os nossos questionamentos sobre como ela estava posicionada na fotografia. As crianças responderam: “Está de pé”; “de lado segurando o vestido para não cair”; “ela está sozinha porque está atrás da casa dela”. Quanto aos sapa-

tos: “Não apareceram porque o vestido esconde”. E sobre o vestido ser colorido: “Não, é preto e branco”. Quanto às linhas do vestido, retas ou curvas, declarou: “Caiu no barro e sujou e ficou torto”. E sobre o cabelo do retrato: “Do lado está caindo água suja”. Quanto à figura geométrica apresentada na imagem: “O retângulo que esconde”; “o triângulo só esconde a pessoa”.

Em seguida, encaminhamos a atividade prática, na qual as crianças se reuniram em grupos de três e receberam uma grande folha de papel kraft e caixas de giz de cera. Em trabalho coletivo, elas delinearam a silhueta dos seus corpos no papel, tentando fazer um esboço de pintura mural, assim como Klimt o fazia, já que era também muralista, revelando aquilo que tinham aprendido sobre o artista. Como afirma Ott (1999), todas as categorias do sistema de crítica *Image Watching* – descrição, análise, interpretação e fundamentação – culminam na categoria da “revelação”, na qual uma nova imagem é criada pelo aluno, inspirada na compreensão sobre o assunto e no conhecimento construído, por meio do que percebeu e aprendeu durante a apreciação e leitura das obras estudadas.

Nessa atividade houve uma boa participação e motivação de todas as crianças, assim como no relato escrito por Szpigel:

A oficina de Arte é uma atividade cujo foco está na escolha do que cada um quer produzir. Nela, meninos e meninas compartilham o espaço, materiais e idéias; no entanto, muitas vezes, produzem trabalhos diferentes, favo-

recendo o desenvolvimento de procedimentos de organização, [...] respeitar e ter cuidado com o trabalho dos colegas e com o encerramento da atividade, com a limpeza da sala (1995, p. 53).

No terceiro e último encontro com a turma realizamos uma retrospectiva do que havíamos aprendido até então, percebendo que as crianças fizeram associações entre a história e os retratos criados por Gustav Klimt.

A seguir mostramos as imagens que faltavam. O primeiro exposto foi o retrato da baronesa Adele Bloch-Bauer I (BRANDSTÄTTER, 2000, p. 29), do qual as crianças, num primeiro momento, identificaram o vestido como sendo “um monte de olhos”; depois, um mapa: “Profe, isso é o Brasil?” Outra ainda comentou: “Parece que ela está enrolada na toalha”. Outra perguntou: “Profe, é pintura?” Respondemos que sim e, em seguida, elas identificaram as cores: “Amarelo, preto, laranja, tem vermelho no vestido”. Comentamos que a pintura tem lâminas de ouro e fora cravejada de pedras, pois o pai de Gustav era ourives e influenciara o trabalho do filho com a sucata da sua oficina. Eles ficaram muito impressionados.

Questionamos as crianças sobre a figura geométrica vista na imagem: “A figura está dentro de um triângulo”. Outras crianças, porém, identificaram o retângulo como a forma mais fácil de cobrir a imagem. Quanto à expressão do rosto: “Cabelo preto”; “está sério”; “não tem nenhuma”. E à posição em que ela se encontra, se era em “pé”: Perguntamos se no retrato o vestido co-

bria todo o fundo ou não: “Não”. Sobre o que não aparecia neste retrato, que tampouco havia no anterior, disseram: “O sapato e a perna”; “a perna escondida no vestido”. Então surgiu mais um desafio, quando uma criança pediu: “Prô, mostra o Klimt de pequeno!” Respondemos que, lamentavelmente, não tínhamos fotografias do pintor quando criança, porque seus pais eram pobres e não podiam comprar uma câmera, que era um aparelho muito sofisticado e caro na sua época.

A segunda imagem apresentada foi o retrato de Maria Primavesi (BRANDSTÄTTER, 2000, p. 55), que as crianças observaram detalhadamente, declarando: “Que bonita”; “tá com a perna aberta”; “aparece o pé”; “deixa eu vê o pé”; “eu to vendo o sapato porque o vestido é curto”; “uma flor no cabelo”; “ela tá na rua”; “nos bichos”.

Sobre o cabelo observaram as cores diferentes: “Rosa”; “vermelho”; “o vestido é branco na sujeira”; “ela está na rua”; “eu queria ver o Gustav, não o Klimt!”; “tem um sapo, um cachorrinho (identificando alguns animais que aparecem no lado esquerdo do retrato)”; “do outro lado um barco que pode ser navio”. Sobre se o cabelo estaria solto ou ela estaria usando alguma coisa para prendê-lo, disseram: “Uma flor”; “parece tic-tac”. Quanto à posição, em pé ou sentada: “De pé, de perna aberta”; “ela está assim de mãos para trás” (imitando a figura retratada). Sobre o lugar em que ela se encontra: “Na casa dela”; “passeando, por isso está cheio de borboleta”.

Algumas crianças insistiram: “Prô, mostra o Klimt?” Novamente mostramos a fotografia do pintor, e elas exclamaram: “O Klimt!”; “Ó, pô, o Klimt é velho, é careca!” Em nenhuma das obras da literatura consultada constatamos tamanho interesse dos alunos da educação infantil pelas imagens físicas dos artistas em estudo. Sem dúvida, será algo que precisamos considerar em outras realidades e, talvez, com outros artistas. Rossi (1998) afirma que o criador da obra pode fazer parte da sua leitura; então, a obra pode ser questionada como produção de alguém em relação a valores ou à qualidade do trabalho, mas, nesse caso, trata-se de um leitor muito crítico ou preconceituoso. Será que podemos considerar os participantes da investigação dessa maneira?

A terceira lâmina exposta foi o retrato da baronesa Elisabeth Bachofen-Echt (BRANDSTÄTTER, 2000, p. 51). Como de costume, num primeiro momento, meninas e meninos falavam sobre o que viam ou sentiam: “Ui, é muito feia!” “Feia e tá em cima do tapete!” “Do lado cheio de gente!” “É só desenho!” “Aparece a mão!”

Perguntamos-lhes sobre o cabelo, e elas responderam: “Tá curto!” “Pé aparece as pernas!” “Ela tem batom verde!” Quanto às cores, identificaram: “Tem vermelho na menina!” “Amarelo”; “vermelho”; “laranja”; “amarelo-queimado”; “preto”. Sobre o fundo: “Tem gente”.

Indagamos-lhes se as pessoas estavam com roupas diferentes das

nossas e se seriam brasileiras: “Não, são de outro país!” “Qual era mesmo o nome da cidade de Klimt, prô?” “Viena”. Quanto ao desenho, perguntamos se era colorido: “Mais que os outros!”

A última lâmina apresentada foi o retrato de Johanna Staude (BRANDS-TÄTTER, 2000, p. 67). Aqui não houve muita participação das crianças em razão da sua falta de interesse, pois elas demonstraram não terem gostado da Johanna. Questionados sobre o que viam de diferente na roupa de Johanna, disseram: “O pescoço peludo”; “o fundo é laranja”. Quanto à posição em que ela se encontrava: “De pé”. Quanto às cores que observavam no retrato: “Preto”; “vermelho”; “verde”; “azul”; “amarelo-queimado”; “parece amarrador de cabelo”; “a mão não está aparecendo”. Sobre a expressão do rosto dela, sorridente ou triste: “Triste”. Sobre a figura geométrica apresenta na imagem: “O retângulo sim, falta metade, tá grande no desenho”.

Em sequência, encaminhamos a atividade prática, distribuindo uma folha de papel sulfite branco tamanho A4 e giz de cera para que as crianças trabalhassem individualmente na realização de um desenho que expressaria o significado dos três encontros da oficina. Durante a atividade houve uma boa participação e entusiasmo em desenhar, e cada um, no verso da folha, escreveu seu nome, idade e local onde mora. Essa foi mais uma oportunidade para a expressão pessoal, como as que precisam fazer parte de um bom programa de artes, para que mais tarde as crianças não tenham di-

ficuldades na utilização das diversas linguagens artísticas, tendo de recorrer a imagens estereotipadas, como fazem muitos adultos cuja educação estética é precária.

Considerações finais

Chegando às últimas reflexões sobre nossa experiência e na tentativa de responder à questão inicial, podemos afirmar que o estudo dos retratos de Klimt, considerando o momento histórico em que foram realizados e a vida do artista, foi significativo para as crianças participantes. Em relação à expressão artística e sua influência no desenvolvimento das crianças de cinco e seis anos, é válido informar que não era nossa intenção esperar que as crianças tivessem um grande avanço em tão poucos encontros, mas confirmar que a proposta utilizada baseada na crítica de arte de Ott (1999) é viável para ser aplicada na educação infantil conseguimos perceber uma alteração no desenvolvimento do grafismo.

Pensamos que a transformação vivida pelas crianças ocorreu em razão da maneira apropriada de realizar os encontros e de expor os conteúdos, utilizando a oficina como metodologia pedagógica. Em relação ao fato de expressarem nas suas imagens essas mudanças, podemos dizer que percebemos tanto no trabalho grupal do mural como nos trabalhos individuais realizados na modelagem em argila e no último desenho uma possibilidade criativa de expressão, sem modelos impostos ou padrões rígidos a serem seguidos.

A maior preocupação, atualmente, deve-se ao fato de entendermos, pela nossa experiência de professora e alunas do curso de pedagogia, que há uma tendência a desvalorizar a capacidade dos alunos da educação infantil em relação aos conteúdos da linguagem visual. Entretanto, as crianças de cinco e seis anos podem também ser sujeitos de uma alfabetização estética.

Nas imagens apresentadas pelos participantes desta pesquisa podemos ver a diversidade dos imaginários infantis, muito diferente daquilo que encontramos em algumas escolas, onde predominam os mesmos desenhos, ainda mimeografados ou mais atualizados em forma de cópias reprográficas, pendurados nas paredes, com rabiscos coloridos e rápidos sem mostrar nenhuma criatividade, nenhum conhecimento. São resquícios da educação tecnicista que formadores e profissionais da educação teimam em preservar, no afã de obter o lucro do menor esforço, com o ônus da repressão no potencial criador dos educandos. As relações entre a vivência estética e suas implicações no processo cognitivo podem estar, muito apropriadamente, expostas nas palavras de Gennari (1997, p. 211):

[...] o conhecimento não concerne simplesmente às habilidades mentais do sujeito. Este aceita um sistema de condições que vão da percepção à atenção, da imaginação à memória, das pulsões instintivas à motivação pessoal, das emoções aos sentimentos e da conceitualização à simbolização. Estados e competências estabelecem as vias do conhecimento.

O que esperamos é que a oficina de arte tenha promovido nas crianças o desejo de conhecerem e se expressarem por meio das artes visuais, independentemente das tarefas escolares. Todavia, pudemos constatar que as crianças de cinco e seis anos se interessam tanto pela leitura das imagens como pela narrativa biográfica do artista, não somente pela utilização de materiais expressivos. Esta modalidade oferece uma visão mais alargada do que pode acontecer na escola e com o educando, já que a fase do desenvolvimento aqui trabalhada encontra-se comprometida pelos riscos a que estamos todos expostos, ou seja, o estreito mundo dos estereótipos que os próprios educadores, a família e os meios de comunicação massiva podem ou tentam nos impor.

Abstract

This study is an experience of esthetic education with little children. The problem was: is it possible that the portraits reading, the knowledge about the works, the context of the period and the artistic expression influence in development of children with five and six years old? The objective was to discover the meaning of Klimt portraits considering the context of their creation; empathizing the transformations lived by participants and searching the comprehension of relations between the esthetic experience and the process of learning and teaching in kinder garden. This work was done in a public school in Joaçaba, SC, with fourteen pupils. In this art workshop, pupils knew the artist and his time, twelve Klimt portraits and made a plastic production, based in image readings. We confirmed that children of five and six years old are interested in

image readings and in artist biography, not just in using expressive materials. This way of teaching offers a point of view longer than what is occurring in school now, because this phase of developing is compromised with stereotypes that adults can impose.

Key words: Esthetic education. Images reading. School. Kinder garden.

Referências

- BRANDSTÄTTER, C. *Klimt & a moda*. São Paulo: Cosac & Naify, 2000.
- FERRAZ, M. H.; FUSARI, M. F. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1999.
- GENNARI, M. *La educación estética: arte y literatura*. Barcelona: Piados, 1997.
- IAVELBERG, R. O desenho cultivado da criança. In: CAVALCANTI, Z. (Coord.). *Arte na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 3-32.
- LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MERLEAU-PONTY, M. *Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de cursos: filosofia e linguagem*. Campinas: Papirus, 1990.
- NÉRET, G. *Klimt*. Köln: Taschen, 1999.
- ORMEZZANO, G.; REISNER, E.; DALLA VECHIA, G. Retratos de Gustav Klimt sob o olhar das crianças. In: ORMEZZANO, G. (Org.). *Questões de artes visuais*. Passo Fundo: UPF, 2004. p. 101-123.
- OTT, R. W. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 113-141.
- PAULI, T. *Art Book Klimt: la Secesión y el ocaso de oro del imperio austríaco*. Madrid: Electa, 2000.
- REILY, L. Pré-escola: usos da arte na pré-escola: alternativas. In: CAMARGO, L. (Org.). *Arte-educação: da pré-escola à universidade*. São Paulo: Nobel, 1989. p. 39-60.
- ROSSI, M. H. Visualidade: cognição e leitura. In: OLIVEIRA, A. C.; FECHINE, Y. (Ed.). *Semiótica da arte: teorizações, análises e ensino*. São Paulo: Hacker, 1998. p. 257-268.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta curricular: educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares*. Florianópolis: Cogen, 1998.
- SZPIGEL, M. Arte em classes de pré-escola. In: CAVALCANTI, Z. (Coord.). *Arte na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 33-55.