

Os Mitos e as Realidades: Conceções e Práticas no Exercício da Expressão Livre das Crianças

Um estudo exploratório sobre o desenvolvimento da expressão livre nas crianças dos 6 aos 10 anos, na área da Educação e Expressão Plástica

Elisa Maria de Barros Marques¹

"A pedagogia e o trabalho do professor estão ainda muito fechados nas psicologias do desenvolvimento, nas psicologias de Piaget, em certas sociologias do século XX. (...) A pedagogia precisa de respirar (...)." (Nóvoa, 2005)

Resumo

Este artigo tem como principal objetivo debater o conceito de expressão livre nas crianças (6-10 anos) no contexto da aprendizagem da Educação e Expressão Plástica (EEP). Nesta discussão mobiliza-se o papel que é atribuído à expressão comumente afirmada nos discursos dos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) de que as crianças são livres por natureza, exprimindo-se plasticamente de acordo com a sua imaginação e a sua criatividade. Esta maneira de pensar, conhecer e dizer tem-se constituído numa quase aceitação coletiva do pensamento educativo na prática da educação e expressão plástica e nas artes em geral, tornando-se num mito pedagógico e numa verdade intuitiva. É em torno da análise e da problematização dos discursos de um grupo de seis docentes do 1º ciclo do Ensino Básico que se procura clarificar quais os fundamentos que os levam a incentivar e criar condições para o que classificam de expressão livre das crianças.

Palavras-chave: Educação Artística; Educação e Expressão Plástica; expressão livre; criatividade; mito

¹ Estudante do curso doutoral em Educação Artística da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Email: elisa.barros.marques@gmail.com

The Myths and the Realities: Conceptions and educational practices concerning children's free

Expression – An exploratory study about the development of children's (aged 6-10) free expression, in the visual arts

Abstract

This study has the main purpose of debating the concept of free expression regarding children (aged 6-10), in the context of learning of visual arts. In this debate, it is mobilized the role played by the viewpoints very often stated by Primary school teachers, that children are free by nature and that they express themselves aesthetically according to their imagination and their creativity. This way of thinking, knowing and stating has turned into an almost common assumption of educational thought, in their educational practice and aesthetic expression, as well as in the Arts in general; therefore, it has become a pedagogical myth and a perceived truth. Based on the discourse analysis and questioning of a group of six Primary school teachers, it is aimed to clarify which basic principles and criteria underpin these ideas and lead these teachers to foster and decide the conditions for what they label as children's free expression.

Keywords: Artistic Education; Education and Aesthetic Expression; free expression; creativity; myth

Los Mitos y las Realidades: Concepciones y Prácticas en el Ejercicio de la Expresión Libre de los Niños

Un estudio exploratorio sobre el desarrollo de la expresión libre en los niños de 6 a 10 años, en el área de Educación y Expresión Plástica

Resumen

Este artículo tiene como principal objetivo debatir el concepto de expresión libre en los niños (6 a 10 años) en el contexto del aprendizaje de la Educación y la Expresión Plástica (EEP). En esta discusión se moviliza el papel que se atribuye a la expresión comúnmente afirmada en los discursos de los profesores del 1º Ciclo de la Enseñanza Básica (1º CEB) de que los niños son libres por naturaleza, expresándose plásticamente de acuerdo con su imaginación y su creatividad. Este modo de pensar, conocer y decir se ha constituido en una casi aceptación colectiva del pensamiento educativo en la práctica de la educación y expresión plástica y en las artes en general, convirtiéndose en un mito pedagógico y en una verdad intuita.

Es en torno al análisis y la problematización de los discursos de un grupo de seis profesores del 1º Ciclo de la Enseñanza Básica que se busca aclarar cuáles son los fundamentos que los llevan a incentivar y crear condiciones para lo que clasifican de expresión libre de los niños.

Palabras clave: Educación Artística; Educación y Expresión Plástica; expresión libre; creatividad; mito

Início do percurso

No debate que pretendo encetar em torno da expressão livre das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), afigura-se importante a conjugação de uma síntese do percurso histórico do modo como os professores do século XXI desenvolvem a aprendizagem das crianças na área da Expressão e Educação Plástica (EEP), convicta que esta área não está desligada dos movimentos pedagógicos do ensino em geral e de uma determinada ideia de escola que socialmente se foi desenhando e construindo.

A designação de expressão livre das crianças e a necessidade que estas têm em expressarem-se livremente na área das artes é uma preocupação e um dado quase adquirido nos discursos de todos os docentes. No entanto, o que se coloca em questão é o significado por eles atribuído à designação expressão livre.

É neste contexto que se julga de especial relevância educativa este artigo por se problematizarem algumas premissas que estão subjacentes a esta designação que, à primeira vista, parece até destituída de interesse, mas a sua complexificação vai emergindo quando se passa da fala inscrita nos discursos pedagógicos e sociais, para a sua comparação com Modos de Pensar as práticas nos contextos educativos-artístico contemporâneos.

Os caminhos (não) percorridos

A importância da livre expressão das crianças nem sempre esteve presente nas preocupações pedagógicas, apenas no decurso da segunda metade do século XX, pela força que o Movimento da Educação Nova² foi incutindo nas realidades pedagógicas, colocando a criança como centro das preocupações do ato educativo. Esta conceção vem trazer uma abordagem diferente ao desenvolvimento das várias áreas curriculares, em geral, e às das artes, em particular, designadamente na área da expressão plástica.

2 No final do século XIX e princípios do século XX, os debates sobre educação e, principalmente, as novas pesquisas no campo da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, com ênfase na criança, levaram a que um grande número de profissionais, de diversos campos, tenham desenvolvido reflexões, pesquisas e experiências pedagógicas envolvendo métodos de ensino, as relações pedagógicas e as possibilidades e limites dos diferentes contextos educativos, dando corpo a vários movimentos, dentre eles o da Escola Nova e a Pedagogia Waldorf. Claparède atribuiu a Jean Jacques Rousseau um dos precursores da Educação Nova, falando a este respeito de uma «revolução copernicana», por poder dizer-se que, desde Rousseau, a reflexão pedagógica se centrou mais na criança do que no pedagogo.

No final do século XIX, no período designado por Pedagogia Tradicional³, as artes eram vistas numa perspectiva de desenvolvimento de habilidades técnicas e gráficas, reduzindo-se, assim, as atividades das crianças a visões tecnicistas e miméticas da realidade, sendo dado valor apenas à repetição de modelos, contrastando com o período da Educação Nova (1870-1920), em que os interesses das crianças e a sua espontaneidade são considerados expoentes máximos da ação educativa.

Estamos perante dois paradigmas educativos: o primeiro, baseado na cópia e na imitação de modelos, o segundo, baseado numa postura não intervencionista do adulto, denominado de corrente expressionista⁴, na qual a criança era considerada criativa por natureza e a arte deveria garantir formas construtivas de autoexpressão e autoidentificação dos sentidos, emoções e sentimentos dos indivíduos, a partir das suas próprias experiências pessoais (Lowenfeld, 1947; Santos, 1966; Read, 1982).

Esta rutura de paradigma vem colocar o sujeito no centro da ação formativa, dando-lhe o protagonismo e liberdade para exercer a sua criatividade e imaginação, expressando livremente os seus sentimentos, passando a arte a ser considerada como um ato basicamente expressivo e emotivo, deixando fluir a expressão, privilegiando-se principalmente a autoexpressão, sem referências a quaisquer saberes a incorporar, afastando os objetos artísticos e toda a cultura visual das práticas no quotidiano educativo.

A partir dos anos 70-80 do século XX surgem outras abordagens⁵ na Educação Artística em geral, e na EEP em particular, existindo um campo de atuação pedagógica, cujas premissas educativas se centram no desenvolvimento do sentido estético das crianças e no desenvolvimento da sua expressividade, mobilizando os processos artísticos na sua globalidade, despertando, nomeadamente, a fruição cultural, o desenvolvimento da sua expressividade e da sensibilidade estética.

3 A sua origem data do século XVIII. O aluno é visto como um recetor passivo dos conhecimentos a adquirir. O ensino é dirigido ao aluno médio e funciona como um “adestramento”. Fortemente marcada pelo individualismo, por um sistema estático e conformista de ensino e da realidade social.

4 A corrente expressionista considera a criança como um ser criativo, tendo em conta a sua personalidade e os seus interesses. Encara o ensino da arte com livre expressão (diretamente ligada às teorias de Viktor Lowenfeld, Herbert Read e João dos Santos).

5 Estas abordagens serão objeto de análise no decurso do artigo referenciadas aos seus autores. Contudo, enunciam-se, desde já, alguns dos autores que serão mobilizados para a fundamentação teórica: Elliot Eisner, 1972; Rudolf Arnheim, 1969; Edmund Feldman, 1970; Howard Gardner, 1993 a ou b?; Arthur Efland, 1990; Michael Parsons, 1992; Ana Mae Barbosa, 1985; Fernando Hernández, 2000; Abigail Housen, 1983, entre outros.

Apesar das ideias pedagógicas e artísticas para a infância apontarem para outras trajetórias, destacando a importância que a sociedade e a cultura têm no desenvolvimento psicológico de cada indivíduo e pelas implicações que esses saberes têm na transformação de cada um, a designação de expressão livre continua, na maior parte dos contextos educativos e artísticos, a ser entendida como uma prática “espontânea” da criança, sublinhando-se, como razão maior, a circunstância da criança ser criativa por natureza.

Perante estas constatações, importa enunciar algumas questões e inquietações que se pretendem debater no contexto deste artigo. Em primeiro lugar, é importante compreender qual é a conceção de expressão livre da criança utilizada pelos docentes e como a desenvolvem nos contextos educativos. Em segundo lugar, interessa perceber o que é que entendem por imaginação e criatividade, no contexto das abordagens que praticam na área da educação artística – EPE. Em terceiro lugar, entende-se ser pertinente perceber se a expressão livre da criança, tal como ainda é considerada, se tornou uma aceitação coletiva que caiu no senso-comum.

Se as primeiras duas questões reenviam para conceções teóricas e práticas do desenvolvimento curricular na educação artística, a terceira terá de ser manifestamente tratada num âmbito antropológico, mobilizando a problemática do mito.

Para uma maior inteligibilidade das circunstâncias em que vai ser refletido o mito, no contexto desta problemática, recorre-se à teorização feita por Barthes (1957/2001), entendendo-o como uma fala – verbal ou visual –, um sistema de comunicação vivido como uma fala inocente e uma fala naturalizada, cuja significação é lida como um sistema de factos e a sua função é transformar o sentido em forma, revelador do pensamento da sociedade e da relação de forças que existe entre os discursos e a relação que os indivíduos devem estabelecer entre si e o mundo que os cerca (Barthes, 1957/2001).

É com base na problematização do mito que se procura perceber a origem do modo de pensar dos docentes, tanto para conduzir o seu pensamento pedagógico, como para refletir as suas práticas ao nível da educação artística, cujo entendimento continua ainda a ser considerado como uma verdade intuída, verdadeira para quem a vive, mas sem aprofundamento científico.

A escuta e os significados do caminho

A problemática e as questões levantadas neste artigo apontam para a utilização de uma abordagem qualitativa de investigação, procurando aprofundar conhecimentos acerca do que os docentes pensam e fazem relativamente ao

desenvolvimento da expressão plástica das crianças dos 6 aos 10 anos, incidindo especialmente nas suas visões do que é a livre expressão e a criatividade. Procura-se, também, compreender qual o significado que os docentes constroem acerca das experiências que vivem neste âmbito, tentando penetrar no seu mundo conceptual (Geertz, 1973/2008).

Procurou-se ainda captar o significado que estes atribuem às experiências desenvolvidas na área da Educação Artística, especificamente na EEP, bem como o processo de interpretação dessas práticas, como elementos essenciais e constitutivos, destacando-se que “os seres humanos criam ativamente o seu mundo e a compreensão dos pontos de intersecção entre a biografia e a sociedade” (Gerth & Mills, 1978).

No processo de recolha da informação foi utilizada a técnica da entrevista semiestruturada, feita individualmente a seis docentes do 1º CEB ⁶, nos concelhos de Lisboa e Viseu. O único critério para a escolha destes docentes centrou-se no facto de não terem integrado ou contactado com o Programa de Educação Estética e Artística (PEEA)⁷ do Ministério da Educação.

Salienta-se que quanto ao cenário de amostragem, não se pretendeu uma representatividade estatística deste universo populacional, no sentido de generalizar os resultados apurados neste trabalho, mas antes uma intencionalidade

6 O grupo entrevistado tem uma média de idades situada nos 38 anos. É constituído por quatro elementos do sexo feminino e dois do sexo masculino. Três têm o curso do Magistério Primário, um tem licenciatura em docência do 1º Ciclo do Ensino Básico e mestrado, um tem licenciatura do 1º ciclo na variante Português e Inglês. Dois elementos não têm turma no decurso deste ano letivo. Os restantes elementos lecionam os 2º e 4º anos de escolaridade.

7 O Programa de Educação Estética e Artística (PEEA) em contexto escolar (2010) é uma iniciativa do Ministério da Educação, de autoria de Elisa Marques, que pretende: desenvolver um plano de intervenção no domínio das diferentes formas de arte – Educação e Expressão Plástica, Educação e Expressão Musical, Movimento e Drama/Teatro e Dança; reforçar a parceria com museus, teatros, academias, entre outras instituições; envolver crianças, docentes e famílias para desenvolver o gosto pelas diferentes formas artísticas; valorizar a arte como uma forma de conhecimento. Para a sua concretização, enumeram-se as seguintes finalidades e pressupostos: desenvolver ações conjuntas e mutuamente enriquecedoras entre Escola e Instituições Culturais, antecipando a cultura como uma necessidade no processo educativo; incentivar a dimensão estética da educação através da apropriação da linguagem das várias formas de arte; implementar estratégias, interativas e participantes, cujas ações assegurem a articulação curricular e integrem a dinâmica de diversas linguagens; sensibilizar os docentes e as famílias para o papel da arte na formação das crianças e para a sua relação com outras áreas do saber; estimular o conhecimento do património cultural e artístico como processo de afirmação da cidadania e um meio de desenvolver a literacia cultural. Os pressupostos do Programa são os seguintes: abranger, prioritariamente, a Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico; desenvolver, através da formação dos profissionais de educação em contexto de trabalho, as competências das expressões artísticas nos profissionais da educação nas áreas da dança, da música, das artes plásticas e do teatro.

teórica e um processo de reflexão desta temática, que poderá ser aprofundada em estudos posteriores.

A opção pela técnica da entrevista centrou-se nas potencialidades que nos foram dadas através dos dados descritivos patentes na linguagem dos docentes, permitindo desenvolver uma ideia sobre a maneira como interpretam aspetos do mundo da criança e da Educação Artística, da história das ideias na relação Educação e Arte. Também possibilitou perceber os fundamentos da origem dos seus discursos sobre as suas conceções e práticas no exercício da expressão livre nas crianças.

As entrevistas foram gravadas e transcritas. Posteriormente, foi feita a análise de conteúdo. Foram analisadas segundo categorias e subcategorias que melhor permitiram fazer uma síntese sobre os discursos produzidos. Aquando da realização da entrevista foi dado especial relevo ao modo como cada sujeito interagiu: o significado dos olhares, dos silêncios, de impressões e dos comentários extra, ditos antes e depois da entrevista.

Incluiu-se a construção de um guião, que assegurará a obtenção das informações pretendidas (Carmo & Ferreira, 2008). A análise de conteúdo das entrevistas foi feita como nos sugerem Quivy e LucVan “os métodos de análise de conteúdo, implicam a aplicação de processos técnicos relativamente precisos (como por exemplo, o cálculo das frequências relativas ou das coocorrências dos termos utilizados)” (1988/1992, p. 47).

Desenhar com palavras

A tentativa de compreender qual é a conceção de expressão livre, de imaginação e de criatividade dos docentes, no contexto das abordagens que praticam na área da educação artística, mais particularmente na EEP, afigura-se uma reflexão que tem de observar a sala de aula como um todo, mobilizar os discursos e a argumentação produzida sobre o que dizem, o que pensam e o que fazem.

Após uma escuta ativa dos meus entrevistados e da análise feita aos seus discursos, construíram-se “imagens – discursos” acerca das salas de aula e do modo como se desenvolvem as diferentes atividades educativas em EEP.

É assim que as desenho com palavras...

As carteiras estavam umas atrás das outras e os meninos sentados de costas voltados uns para os outros. Em cima da mesa tinham os cadernos, os livros, o

estoujo com lápis de várias cores. Os meninos têm momentos de escrita e a partir desses momentos escolhem um texto que lhes parece mais interessante. Todos desenham a propósito desse texto. A seguir escolhem os desenhos que estão mais de acordo com o que está escrito, pintam dentro dos limites e colam. Imagino que o(a) professor(a) tente aconselhar [se pinta fora dos limites] que faça uma pintura melhor, i.e., que tente pintar dentro dos limites.

Passo para a sala do lado e os meninos estão a trabalhar também com uma história.

Um dos meus entrevistados dá-me uma ajuda nesta descrição e conta-me como faz:

Na semana passada estivemos a trabalhar os afetos, trabalhamos uma história na oficina dos corações, depois acabaram por desenhar corações, cortar corações, fizemos a dobragem (...) cortámos e depois abrimos e ficaram os coraçõezinhos todos pegados. (...) Acho que têm de utilizar as mãos, de contactar com diferentes materiais, de diferentes técnicas. (Entrevista F)

Passo ainda pela sala do fundo do corredor e encontro mais uma sala onde os meninos estão a trabalhar a técnica do guardanapo.

Confesso que não conhecia. A professora explicou-me como costuma fazer, afirmando que é bastante difícil este trabalho para as crianças.

Eu compro uma caixinha em madeira e quero decorá-la, pego num guardanapo, depois com cola, retiro a camada do guardanapo, a imagem é colada com cola branca na caixinha de madeira e fica uma impressão. É muito utilizada, até com telas (...). (Entrevista C)

Subo mais uns degraus e encontro alguém que me diz:

- NÃO É POR AÍ...

Volto atrás e dirijo-me à sala que tinha um nome, que agora, confesso não me lembro. Aí pude ver que planeavam criar uma flor. Mas melhor do que eu, a professora vai contar como tudo se passará:

Vamos aproveitar e pedir aos meninos que tragam de casa aqueles papéis, aquelas redes, os revestimentos que têm dos ramos de flores e depois vamos adaptar com um esquema que já temos criado, uma flor aplicada num paizinho de espetada em que leva uma etiqueta: "És a mãe mais espetacular do mundo". Em paralelo vamos trabalhar o português, fazendo uma carta dirigida à mãe, [sobre o modo como eles veem a mãe], direcionamos depois a escrita nesse sentido. (Entrevista D)

Resolvi perguntar:

- As crianças não pintam?

Fazem mais barulho, com tintas inevitavelmente há tintas no chão, na roupa e é uma atividade mais cansativa e implica que os alunos tenham mais liberdade (...). Nesta escola, em qualquer momento mais livre eles aproveitam para fazer o que não devem e às vezes até inconscientemente nós acabamos por nos retrair e vamos fazer uma atividade que é mais controlada. Eu não consigo que cada um tenha o seu espaço (...). (Entrevista D)

- Na carteira, respondi.

- Isso não deixo, porque eles têm os livros, as coisas juntas. Eu tenho uma mesa alta e um canto junto ao lavatório e é aí aquele espaço destinado para pintar. (Entrevista D)

Espaço da arte no tempo da escola

A partir destas “imagens – discursos” seria porventura desajustado descrever e extrapolar esta realidade para a realidade do desenvolvimento da EEP em Portugal. Seria porventura dizer que o tempo da escola de hoje era um conjunto de crianças de costas voltadas a pintar e a desenhar uma história, cujo texto não as deixa sair das margens, onde a palavra é suprema e empresta à ilustração um estatuto de cópia.

Seria também arriscado dizer que nesta área não se pinta por receio que as crianças façam barulho, que as tintas caiam no chão e sujem a roupa.

Contudo, estas “imagens – discursos” englobam alguma complexidade e uma certa perplexidade. Se por um lado, no início deste texto se enunciou um percurso histórico no qual se assinalam as mudanças que nesta área se têm vindo a operar, por outro, é com alguma estranheza que se verifica que ainda há crianças cujas atividades sejam desenvolvidas de acordo com os seguintes modos:

- i) A ilustração de textos como auxiliar da aprendizagem da leitura e da escrita;
- ii) O recorte e a colagem como motivos para as comemorações de efemérides;
- iii) Motivação para outras áreas do currículo;
- iv) Passatempo;
- v) Valorização das técnicas e das “manualidades”⁸ desintegradas de qualquer contexto visual e imagético;
- vi) A experimentação de materiais sem o mínimo critério artístico.

⁸ “Manualidades” é um termo utilizado por María Acaso, entendido pela autora como “(...) un auténtico pasatiempo en el que se realizan cosas con las manos, por lo que los únicos procesos que se desarrollan

Estes Modos de Fazer foram muitas vezes justificados por razões pedagógicas e conceituais, cujas terminologias passaram a fazer parte do léxico dos quotidianos escolares, sem no entanto se saber o que querem dizer e sobre o modo como facilitam ou não o desenvolvimento curricular nesta área.

Entre alguns exemplos desta circunstância, destacam-se os conceitos de transversalidade dos saberes, a globalização do conhecimento, os temas como “fio condutor”, a livre expressão das crianças, o desenvolvimento da criatividade, a utilização de materiais como potenciadores da criatividade, a expressão da liberdade da criança, entre outros.

Atentemos nestes excertos que podem traduzir o acima enunciado:

Normalmente está sempre associada a outra área. Tento ter um tema e a partir desse tema trabalho várias áreas: o português, a matemática, o estudo do meio, depois então as expressões. Utilizamos muito na parte de Português: contar a história e depois fazer algum trabalho de expressão plástica relacionado com essa história, ou dramatização, ou música. Tem sempre de ter um fio condutor, ter um ponto de partida de português e depois tentar trabalhar as expressões. (Entrevista B, C)

Uma das coisas que me ocorreu foi que havia as janelas para decorar com os motivos alusivos da Páscoa e à Primavera (...), foi trazer material e colocar num cantinho da sala as mesas organizadas para que eles estivessem em atividade sempre que os outros estivessem a fazer a ficha de avaliação (...). Tínhamos que ter os outros ocupados com alguma coisa para que houvesse silêncio na turma para os que estavam a fazer a ficha de avaliação. Expliquei, e coloquei os que estavam a fazer a ficha de avaliação de costas para estes, para que não tivessem tendência para olhar. E devo dizer que, durante o tempo em que os colegas tiveram a fazer a ficha, eles tinham uma folha por escrito do que haviam de fazer, do que haviam de ilustrar, colar e recortar e não houve um minuto de barulho. (Entrevista C)

Normalmente digo que a atividade é livre e que ele pode pintar da cor que quiser. Ninguém lhe exige nada (...). É deixar a criança dar asas à sua imaginação. (...). Perante uma sugestão, o aluno ser capaz de apresentar um trabalho através de um desenho, de uma canção, de um texto (...). (Entrevista B, C, D)

Em termos das artes plásticas [pode ser feito] através de uma história, dizer aos meninos vamos imaginar o que terá acontecido e deixá-los darem asas à imaginação e dar continuidade à história através do desenho, ninguém lhe exigiu fazer o trabalho de uma determinada forma, ele é livre de fazer como está [quer]. (Entrevista F)

A associação a outra área e a utilização de um tema como ponto de partida para o trabalho das diferentes disciplinas parece não constituir um fundamento para descrever uma prática como transversal. A este propósito, Morin (2008) considera que é preciso substituir um pensamento que separa e isola por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto, esclarece o autor.

A transversalidade não pode ser considerada um ato espontâneo, sem ter em conta o que une, o que distingue e o que religa os conhecimentos, não bastando apenas partir de um tema como catalisador, sem que não se saiba o que se ensina, porque se ensina e como se ensina.

Também a associação à liberdade da criança a uma “espontaneidade criadora” (Osinski, 2002), deixando-a “dar asas à imaginação” e a experimentação *ad-hoc* de materiais, de propósito, mas sem propósito, deixa antever uma ausência de itinerário(s) formativo(s) que possam implicar abordagens estruturadas, que interrelacionem o contacto com as circunstâncias e os universos culturais, a sua reflexão e a experimentação plástica de conceitos e de ideias.

Os argumentos para estes Modos de Fazer e Modos de Ver as práticas nesta área são também visíveis na planificação do seu trabalho. Numa análise mais atenta, veremos que não há uma preocupação em torno do que é designado de transversal, de global e de criativo, predominando essencialmente a ênfase em critérios relacionados com:

- i) **As comemorações de efemérides:** *Neste momento posso dizer que já estamos a pensar e estamos a preparar o dia da mãe (...). (Entrevista D); Depois também no Natal costuma haver concurso da Árvore de Natal e nós planificamos [também] no Carnaval os desfiles (...). (Entrevista D);*
- ii) **A avaliação de técnicas:** *Normalmente para ver se os meninos utilizam as cores corretamente, se pintam dentro dos limites e se trabalham bem a modelagem (...). (Entrevista E);*
- iii) **O desenvolvimento da motricidade:** *Nos primeiros anos tinha mais a ver com a própria motricidade (...). (Entrevista F);*
- iv) **A experimentação de materiais:** *[Ter] experiência com os diferentes tipos de materiais. (Entrevista F).*

Poder-se-á adiantar que nas práticas desenvolvidas não parece estar implícita a intencionalidade de abordagens transversais e criativas, que em termos curriculares possam refletir uma preocupação da arte como uma área de conhecimento e com um estatuto de igualdade às demais do currículo escolar. O que parece estar explícito é precisamente uma conceção convicta das artes na escola fundamentada no desenvolvimento de habilidades técnicas e gráficas, no mimetismo de mundo interior e exterior das crianças, como auxiliares das outras áreas do currículo e aliçadas nas técnicas e nos materiais como meios de desenvolver uma pretensa expressividade. Essencialmente, as artes e especificamente a EEP são encaradas de acordo com uma visão instrumental ao serviço de um “bem maior”, raramente ao serviço de si mesmas.

Quantos anos de expressão livre?

Reparo numa pintura em papel de cenário que está afixada na parede. Olho mais de perto. Vejo que a pintura retrata a estampagem das mãos de muitos meninos, molhadas, em tintas de várias cores como se fossem carimbos. Em letras maiores do que o tamanho das mãos pintadas, está escrito o título: “Nós somos artistas”. (EM, 2016)

Traçado o contexto sobre o modo como é encarada e desenvolvida a EEP e identificadas algumas das razões que obstaculizam o acesso das crianças a outras visões-de-mundos, problematiza-se agora a relação destas práticas com o desenvolvimento da expressividade nas crianças, aspeto que está implicitamente relacionado com a conceção dos docentes sobre a expressão livre, imaginação e criatividade.

De retorno à conversa, ainda com o título do trabalho na cabeça, pergunto:

– Acham que as crianças são artistas?

A resposta foi perentória: *Ai!... Acho. (...) Cada criança, aquilo que faz, em termos de desenho, é de facto arte (...).* (Entrevista A).

A conceção da criança – artista, datada da primeira metade do século XX, designada “autoexpressão criativa” recebe “um mandato especial” da psicologia freudiana que postula que a parte inconsciente da mente é a verdadeira fonte de motivação. Este princípio vai refletir-se na organização das práticas pelos educadores, de modo a não reprimir as emoções das crianças, mas sim sublimá-las de acordo com canais socialmente úteis (Efland, 2002).

A este propósito, Cremin (1964, citado por Efland, 2002) mostra como era necessário um incitamento à libertação do que a criança tem dentro de si:

Veia a los niños como artistas, veia en cada uno de ellos un intenso deseo de expresar e interiorizar lo que habían visto, oído, sentido, cada uno desde su própria percepción personal de realidade (...).

Esta perspectiva vem contribuir para reclamar um estatuto de igualdade entre “o valor da arte das crianças e o valor de toda arte (...)” (Cizek, 1927, p. 33).

O estatuto de arte infantil é corroborado por vários autores (Lowenfeld, 1947; Read, 1982; Stern, s/d), acentuando-se na educação das crianças a primazia à não interferência do adulto, ao afastamento das circunstâncias do meio, considerando-as nefastas para um desenvolvimento desejável. Os professores eram instigados a proteger as crianças das influências corruptoras do meio, como já referido.

Cada vez mais ganha força a ideia da necessidade da expressão livre para um crescimento e desenvolvimento saudáveis, lembrando que quando a criança “era frustrada por falta de confiança ou por imposição das ideias dos adultos, o resultado era um transtorno emocional ou mental” (Efland, 2002, p. 345).

A expressão das crianças que se reclamava de livre era condicionada por um conjunto de ideais que detinham na exteriorização dos impulsos e dos sentimentos o expoente máximo da educação artística, ou da educação criadora, como preferia denominá-la Arno Stern:

Se o adulto intervém na criação da criança, não há dúvida que a altere, quer ele atue na intenção da criança ou na maneira de executar o seu desenho (...). (...) O que interessa saber qual é parte da influência que protege uma integralidade infantil e a partir de que altura a invasão adulta a diminui ou a esmaga. Chamam-se criações livres as que têm ponto de partida no desenho infantil e na realização das quais a criança teve toda a iniciativa que geralmente se permite ao criador maior. Se a criança escolheu o tema da sua obra, as cores e formas que deseja e ainda não foi desdenhada, se a sua obra não foi posta em competição com a de outras crianças ou comparada com um padrão qualquer, convencionou-se então qualificá-la de livre (...). (...) porque a criação artística pode ser o ponto de partida para a ação sobre a criança e não sobre a expressão. É neste ponto que se trata de educação artística, e com o fim de suprimir qualquer equívoco substituo este termo por de educação criadora. (s/d, p. 67-68)

Ora, estamos perante um estatuto de liberdade que a criança não detém por lhe serem vedadas as circunstâncias de abertura à multiplicidade de contextos para uma construção da sua singularidade. À arte concede-se apenas uma perspectiva expressiva de libertação do mundo interior, sendo a educação um exercício de liber-

dade para que essa expressão flua e deixe expurgar tudo o que vai na alma, num verdadeiro exercício catártico.

Estas perspectivas vão também exercer a sua influência no modo como são organizados os *curricula*, enfatizando-se cada vez mais a expressão das crianças como uma subjetividade do seu mundo interior, com as metodologias basicamente fundadas num inatismo próprio de cada estágio de desenvolvimento, como é descrito por Lowenfed na sua obra *Creative and mental growth* (1947), a qual, além da compreensão da arte infantil, a partir de um desenvolvimento da criança simultaneamente prescrevia atividades adaptadas psicologicamente a estes estádios, facto que, segundo Efland (2002) levou os professores com o mínimo conhecimentos em arte a sentirem-se seguros para desenvolver as suas práticas.

E agora? Ainda no espaço da escola, questiono-me sobre o tempo da arte no séc. XXI.

– Como chegaram até aqui?

Que paralelismos têm estas conceções com o desenvolvimento da expressividade das crianças? Em que se baseiam? Que teorias conhecem?

Quando refletia sobre o modo como referiam a organização das suas práticas, tornou-se claro que estas estão muito vincadamente associadas a uma pedagogia tradicional. Não obstante, as conceções e os critérios que utilizam para a definição de expressão livre e para o desenvolvimento da criatividade estão muito próximo da autoexpressão criativa e de uma visão expressionista, como se poderá ler abaixo:

- i) **Expressão da interioridade:** *A criança tem de expor ou no papel ou noutra forma expressiva aquilo que lhe vai dentro. (...) Aproveitar o que a criança expressou e depois orientar.* (Entrevista A);
- ii) **Espontaneidade:** *É quando não lhes pedíamos algo em concreto, eles é que têm que criar.* (Entrevista B);
- iii) **Gosto pessoal:** *É capacidade que temos de inventar, de produzir algo que nos agrada (...).* (Entrevista A);
- iv) **Indicador da personalidade:** *É quando a criança revela uma parte de si, porque daquilo que eu vejo na minha sala, normalmente a personalidade das crianças é revelado nos trabalhos plásticos que fazem. Por exemplo, crianças com algumas problemáticas pessoais (...) usam muito preto fazem desenhos mais sombrios. Eu acho que é quando a criança pode revelar de uma outra forma, ou no papel, ou com pincel, ou com lápis de cor aquilo que sai da sua alma, o que sente e o que precisa de exteriorizar.* (Entrevista C);

- v) **Experimentação de materiais:** *É terem à disposição vários materiais que temos na sala (caixas velhas e rolos de papel higiênico, tintas de guache e as tesouras de recorte). E eles criam aquilo que quiserem, porque eu acho que precisam de ter esses momentos, ou pode ser uma atividade estruturada de acordo com um trabalho que nós queiramos desenvolver, nomeadamente, agora que vamos comemorar a Páscoa, vamos ter uma pequena feirinha com trabalhos feitos pelos meninos. (Entrevista C); (...) No trabalho livre, eles gostam de fazer pintura com guache, gostam de fazer recortes (...). (Entrevista B);*
- vi) **Expressão de liberdade:** *A expressão livre é não limitar. Eu posso dar à criança e dizer assim: «Faz-me um desenho sobre a primavera». E eu posso, na minha perspetiva, estar à espera que ela me desenhe andorinhas, flores... E ela pode fazer por exemplo um tracejado de cores. Para ela, aquilo pode simbolizar a primavera. E eu tenho que o entender como isso. Depois converso com ela e pergunto porque desenhou isto. Porque associou, porque a lembra, por exemplo: a associação a aromas, a sons... E isso é que é a liberdade. (Entrevista D);*
- vii) **Laissez-faire, laissez-passer:** *Na expressão plástica podem fazer o desenho que vos apetecer (...). A expressão livre (...) é não os limitar, não lhe dar o tema, é deixa-los fazer “dentro” do desenho, que é aquilo que na escola existe possibilidade para fazer. Dentro daquilo que se pode fazer dentro da sala de aula é dar uma ideia ou um tema e depois deixa-los. (Entrevista F); (...) Normalmente digo que a atividade é livre e que ele pode pintar da cor que quiser. Ninguém lhe exigiu determinada cor, ninguém lhe exigiu fazer o trabalho de uma determinada forma, ele é livre de fazer como está [quer]. (Entrevista C);*
- viii) **Capacidade inata:** *Quando falamos à criança da primavera vamos falar-lhe da associação destas ideias e destas imagens, não lhe vamos dar espaço de manobra para que ela deixe fluir a sua imaginação, a não ser que a criança, e isso acontece muito raramente, já tenha a tal perspicácia, essa tal tendência para ver o mundo de outra forma, é a criatividade dela provavelmente, não da escola, mas já inata ou da própria família (...). [Entrevista C].*

A partir da reflexão sobre estes discursos, as suas conceções parecem mostrar que, passado mais de um século, se situam num paradigma que coloca a ênfase na libertação de tensões, na expressão da interioridade e na experimentação de materiais, apesar dos discursos sociais sobre o valor da arte e o “virtuosismo” das tecnologias de informação e comunicação para as grandes mudanças na educação.

Fazendo o paralelismo no período histórico com os autores mencionados, os discursos dos docentes são protagonistas de ideias semelhantes, sem que nenhum deles mencionasse algum autor, pelo desconhecimento de referências na área das artes, como se constatou na análise dos seus testemunhos recolhidos nas entrevistas.

Não, não tenho investido nesta área, em termos de formação não tenho nada ao nível das expressões. (Entrevista A); Não, não li. Gosto de pintores (...). (Entrevista C); (...) Um autor específico sobre essa temática, não. (Entrevista E)

A criatividade como um espaço cheio ou como o devir do vazio?

A campanha tocou. Sinal de muita vida percorria os corredores com meninos que vinham ávidos para tomar ar, para correr e para saltar. O som da campanha era abafado pela pressa de viver daquelas crianças. O tempo não esperava pelo tempo. A campanha ia soar a qualquer instante.

Chegaram novamente os meus companheiros de conversa, numa atitude de muita generosidade para me ajudar a traçar mais umas linhas nestas “imagens – discursos”.

Queria sobretudo compreender agora os seus discursos sobre as suas concepções de criatividade, imaginação e fantasia. Fixei então as principais ideias-chave e os critérios utilizados para estas definições:

- i) **Impulso:** *Ato de libertação de qualquer coisa que nos vai cá dentro. (Entrevista A);*
- ii) **Faz de conta:** *É imaginar aquilo que não existe, imaginar coisas absurdas, fantásticas (...). (Entrevista B);*
- iii) **Prazer pessoal:** *É capacidade que temos de inventar, de produzir algo que nos agrada (...). (Entrevista C).*

A distinção entre imaginação, fantasia e criatividade foi difícil de verbalizar, contudo um dos docentes afirma que são coisas diferentes mas complementares. Nessa explicação não é expressado algo de muito diferente do que o grupo já havia dito, encarando-se a criatividade como um preenchimento de um “objeto – casa” com o máximo de elementos, sem deixar zonas vazias para dar lugar a “espaços – outros” de interrogação onde fosse afirmando o vazio como um devir.

Pois, também não sei onde se tocam, pois também não sei onde se separam. Eu acho que criatividade e imaginação são realmente coisas diferentes, (...) pode-se imaginar de forma criativa, acho eu... eu posso imaginar uma casa... as linhas gerais de uma casa, ou posso imaginar uma casa de uma forma muito mais criativa. De forma a ter muito mais coisas, ser muito mais preenchida. (Entrevista A)

Explicaram-me também os seus Modos de Fazer para o desenvolvimento da criatividade, existindo consenso que a criatividade é a chave do sucesso das crianças, repetindo os discursos atuais sobre a unanimidade social sobre este tema.

Vejamos os exemplos:

[Desenvolvo] (...) Através de muitas ilustrações dos livros, partir da ilustração para escrever histórias e tentar escrever um texto. Ainda ontem estivemos a tentar escrever um texto e eles disseram o nome de um animal e o nome de uma profissão, e tentámos relacionar, por exemplo: um rato que queria ser professor, um leão que queria ser cozinheiro, tentar alguma coisa que seja... a questão do absurdo ... tentar que eles imaginem coisas que não são reais (...). (Entrevista B);

Permitindo que os alunos possam construir coisas, desenhar, dando-lhes materiais, dando-lhes liberdade para eles poderem experimentar aquilo que querem, muitas vezes até correndo mal. Mas também precisam, às vezes sugestões de orientações, porque dizendo-lhe: - faz o que tu quiseres, às vezes a criança também não tem o conhecimento e a experiência para ir mais além (...). (Entrevista B);

As técnicas... técnicas de pintura, eu já uma vez lhes pedi para produzirem uma pintura com a técnica do "ponteados". Não era para pintarem linhas (...). (Entrevista C);

Também é preciso dar momentos ao aluno experimentar sem orientação. Acho que é importante haver uma parte de cada coisa [conhecimentos]: tanto haver momentos que eles são orientados e lhes é apresentado um tipo de trabalho que eles não conhecem. Estou a pensar numa coisa, não sei se isto tem um nome específico, que é dobrar uma folha e fazer alguns recortes e aquilo abre e fica tipo um naperon. A maior parte dos alunos não conhece, a maior parte dos alunos nunca tinha visto isso. Eu acho que [desenvolve a criatividade] porque eles fazem o recorte que parece uma coisa insignificante e depois aquilo desdobra-se e multiplica-se, parece uma coisa completamente diferente (...). (Entrevista C);

A criatividade para mim [é feita] é com qualquer material, seja ele qual for, se ponha à frente da criança e que se lhe peça para ela criar alguma coisa, desenvolver alguma coisa, seja com uma simples folha, com um simples lápis e ela dar asas à imaginação (...). Criatividade é ela conseguir transpor para qualquer material, seja ele qual for, (...) estamos a falar na área da expressão plástica, mas poderá ser numa dramatização, numa canção, numa rima, (...) é ela consiga transmitir algo que lhe vai na alma. E que consiga de certa forma, seja através do desenho, da pintura da expressão corporal cativar a atenção dos outros (...). (Entrevista D).

Sobre o modo como desenvolvem a criatividade com os seus alunos, identificam-se três ordens de razões para inviabilizar o trabalho nas “áreas de expressão” e no desenvolvimento da criatividade:

- i) A falta de tempo;
- ii) A extensão dos Programas;
- iii) Os exames.

Leva tempo [este processo]. Acho que é uma coisa que se vão construindo, não é perder tempo, temos de disponibilizar tempo para eles desenvolverem [a criatividade]. Agora não é fácil porque nós temos o Programa (...). E vamos ter provas agora no final do ano (...). [já tinha sido anunciado pelo governo que não haveria provas do 4º ano]. Estas crianças se calhar até precisam mais [destas] áreas do que outras [áreas]. (...) E, depois o que vai ser avaliado? Mesmo em termos de avaliação, o que é que eles [Ministério da Educação] se preocupam? Preocupam-se em ter resultados a Matemática e no Português. Eu posso levar muito tempo nas expressões, mas depois no final do ano exigem-me resultados e não me exigem os resultados das expressões, exigem-me os resultados do Português e da Matemática, que são os objetivos deles. (Entrevista A, B, C, D, E, F)

Observando seus modos de fazer verifica-se que a EEP serve como “auxiliar” do português e da matemática, independentemente de terem referido que a criatividade não é só desenvolvida através da EEP. Contudo, este argumento carece de intencionalidade, na medida em que ele é explicitamente voltado para as outras áreas de um modo muito convicto e assumido, tal como pode ser lido nos seus testemunhos. Também os estímulos referidos para o desenvolvimento da criatividade são constituídos por universos empobrecidos, pouco indagadores e superficiais, reportando-se essencialmente às técnicas, à disponibilização de materiais, deixando completamente ausente, por um lado, todo um conjunto de conhecimentos que a criança deverá aprender, por outro, a criação de circunstâncias pedagógicas que desenvolvam o sentido crítico sobre os diferentes universos visuais, o estímulo a novos modos de olhar e de “ver mundos” e um fazer plástico que não tenha como principal objetivo o exercício de técnicas estereotipadas.

Será que, quando um rato quer ser professor e um leão quer ser cozinheiro, a criança dirá mais do que é suposto que ela diga? (entrevista B) A interrogação poderá fazer sentido se, além desta “curiosidade ingénua” houver todo um trabalho de “curiosidade epistemológica”, como sugere Paulo Freire (1996), no sentido de a arte ser vista como a “passagem de uma realidade vulgar para um mundo sobre-real que ele instaura numa existência autónoma”. (Huisman, 1997, p.77).

Desde os anos 50 do século XX que a Psicologia aumentou o interesse pelo estudo da criatividade, designadamente sobre o modo como ocorre o processo criativo, o perfil da pessoa criativa e a influência do meio ambiente no processo de criação (Alencar, 1986). A ideia de ser criativo estar apenas acessível aos artistas considerados génios que criavam num estado de loucura real ou potencial, diferenciando-se dos restantes indivíduos pelo dom que possuíam, tal como era vista na Antiguidade, até ao século XVIII, parece agora distanciar-se da associação da criatividade à loucura, à genialidade e ao dom, por via do interesse e dos vários estudos realizados (Guillford, 1983; Kneller, 1973; Torrance, 1962; Vernon, 1989).

São então valorizadas na criatividade diferentes facetas: o contexto, o produto e o processo da criação e o sujeito que cria (Gardner, 1993b; Novaes, 1971). Segundo estes autores, existe uma inter-relação entre uma dada situação complexa, as soluções distintas para a criação de um produto- ideia, objeto, teoria, as operações mentais que o pensamento tem de desencadear para a emergência do ato de criar.

Estas múltiplas dimensões do ato de criar podem ser sintetizadas por Eisenck (1976) através da identificação de três variáveis: cognitivas, ambientais e de personalidade, mais ou menos dependentes de, respetivamente, fatores ligados às múltiplas inteligências, aos conhecimentos, às técnicas, aos fatores político-religiosos; culturais, socioculturais e educacionais; aos fatores ligados à motivação interna, à confiança em si e ao não conformismo.

A criatividade passa a ser encarada com uma abrangência que integra as ideias, os processos, as práticas, os julgamentos, as motivações intrínsecas dos sujeitos e as condições extrínsecas que a família, sociedade e especificamente a escola proporcionam.

Este interesse e as pesquisas sobre a criatividade também foram investidas na Educação Artística (Dewey, 1959; Eisner, 1965; Lowenfeld, 1961; Read, 1960; Victor D'Amico, 1940/1950; Whitehead, 1969;), ora consideradas como condição de sobrevivência da humanidade e enriquecimento do indivíduo, ora encaradas como benefícios para a melhoria da qualidade da inteligência (Dewey, 1959; Whitehead, 1969); ou ainda observadas sob o ponto de vista da personalidade, existindo determinadas características importadas da teoria dinâmica da personalidade que definiam o modo como o ato criativo estava associado a determinadas características da personalidade do indivíduo (Read, 1958/1982).

Percorrido este percurso histórico sobre criatividade e observando a conceção dos docentes sobre a criatividade e o seu desenvolvimento, poder-se-á inferir que as oportunidades dadas às crianças não passam de uma sensibilização simplista ou da apropriação de materiais para um fim que nada tem de criativo, deixando-as aban-

donadas a um *laissez faire, laissez passer*. Seja nesta área ou em qualquer outra do currículo, a criatividade deve ter uma dimensão teleológica, no sentido de contribuir para uma educação que “(...) tiene que ver siempre con una vida que está más allá de nuestra propia vida, con un tiempo que está más allá de nuestro propio tiempo, con un mundo que está más allá de nuestro propio mundo.” (Larrossa, 2011).

Chegados aqui

O mito, os discursos e as falas

No “Início do percurso” procurei enunciar que o objetivo era a problematização das práticas destes docentes, como meio de encetar uma reflexão sobre a liberdade das crianças e o seu estatuto de artistas, baseados na expressão livre, aspetos que são comumente aceites nos discursos pedagógicos. Saber como esta aceitação coletiva caiu no senso comum foi também o desafio que procurei nas entrelinhas destes discursos e destas falas, e, também, do que entendi como implícito no não dito.

Boaventura Sousa Santos identifica algumas das características do senso comum:

Tende a ser um conhecimento mistificador, mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico. (...) Aceita o que existe tal como existe; privilegia ação que não produza ruturas significativas no real. (...) É retórico e metafórico; não ensina, persuade. (1996, p. 55-57)

Olhando para as abordagens das artes, e em especial a EEP, a partir da década de 80, pelo contributo científico de diversos autores⁹ e modelos, especialmente nesta

⁹ A década de 60 do século XX foi marcada muito significativamente por Elliot Eisner, Edmund Feldman, entre outros, por trazerem novas abordagens.

É pelas ideias de Eisner (1970) que surgem quatro premissas relativamente ao ensino das artes, designadamente: Produzir, Criar, Entender e Julgar. Segundo o autor, a criação de imagens permite adquirir poder expressivo e coerência, a Crítica de Arte desenvolve a capacidade de ver, a História de Arte permite à criança situar a obra no tempo e no espaço, e a Estética esclarece as bases teóricas para julgar a qualidade daquilo que é visto. Já Feldman (1970) propõe que as conversas informais acerca da arte sejam sistematizadas pelo professor. Enquanto crítico de arte, estimula as crianças a falar sobre a arte, incluindo quatro

área¹⁰, causa alguma perplexidade que passados 40 anos se continue a utilizar o modelo, a cópia e as *manualidades* (recorte, modelagem e colagem) como modos de trabalho, ainda como resquícios do período da pedagogia tradicional¹¹.

O conhecimento destas abordagens mais recentes não é do conhecimento deste grupo de docentes, conforme é anotado nas entrevistas, assim como também não é do seu conhecimento qualquer referência teórica sobre a expressão livre e a criatividade. Esta ausência de referências só naquele momento lhes fizera falta pelo facto de serem confrontados com a ideia que estes temas têm contributos na literatura específica desta área. Aliás, as suas falas sobre a expressão livre e a criatividade estão completamente naturalizadas e ditas de forma literal e convicta, indo de uma certa forma ao encontro do que os autores referem como argumentos para a conceção das crianças-artistas, da expressão da interioridade e da espontaneidade.

Esta confrontação com a falta de referências levou-os a apontar como causas: a falta de formação por inexistência de oferta, o pouco jeito para as artes, a falta de motivação, a preferência no investimento noutras áreas.

Nem por isso, porque a disponibilidade de formação na área também não tem sido muita, pelo menos que eu tenha conhecimento. A última que me lembro foi de facto as máscaras. (Entrevista A); Não tenho mesmo jeito. Devo confessar que é uma área para a qual eu não sou muito dotada. (Entrevista C); Há algum tempo que não temos tido

fases na discussão: descrição – listar todas as qualidades visíveis na peça, dando o professor informação sobre o nome do artista, título, material e tipo de representação; análise – processo de determinação da relação entre as qualidades encontradas: linha, forma, espaço, cor, textura, entre outras; interpretação – dar significado à obra, que consiste em determinar a significação da imagem, conhecer a história de arte, momento histórico em que foi produzida; julgamento – chegar a uma conclusão acerca da obra baseada na informação das etapas anteriores.

10 Nesta linha, na década dos anos 80, surgem também outras propostas, destacando-se a metodologia DBAE (Displined Based Art Education da Universidade do Texas) (1982); Metodologia Triangular da Universidade de S. Paulo (1987), proposta por Ana Mae Barbosa; Modelo Arts Propel da Universidade de Harvard (entre 1986 e 1991), tendo este sido alvo de várias adaptações (Nelson Goodman; David Perkins; Howard Gardner); Primeiro – Olhar (Programa de Artes Visuais da Fundação Calouste Gulbenkian e da Universidade Nova de Lisboa), todas as teorizações sobre cultura visual, entre outras.

11 Final do século XIX – acentuando-se uma visão utilitária e profissionalizante, que enfatiza a arte como um meio para obter uma profissão. O ensino da arte nas escolas centrava-se essencialmente no ensino do desenho, dando-se grande relevo ao traço, à repetição de modelos, o desenho de ornamentação e geométrico, o que segundo Ferraz e Fusari visavam “à preparação do estudante para a vida profissional e para as atividades que se desenvolviam tanto em fábricas, quanto em serviços artesanais” (1993, p. 30), assumindo-se assim uma dimensão “Tecnicista” – “saber construir”, reduzindo-se aos seus aspetos técnicos, ao uso de materiais diversificados e um saber exprimir-se “espontâneo”, na maioria dos casos caracterizando pouco compromisso com o conhecimento de linguagens artísticas. O que leva a concluir que estamos perante métodos de ensino que privilegiam o produto em detrimento dos processos, a repetição de modelos e de transmissão de conteúdos, desenvolvendo-se, sobretudo, as habilidades manuais.

formação. Mais as técnicas que usamos e os materiais, principalmente os novos que têm surgido e que aplicamos basicamente e dada a carga que nós temos, ao nível de português e matemática, não se aplica tanto como desejaríamos (...) mas sempre ligada a área temáticas, como as estações do ano, eventos festivos, como o Natal, a Páscoa o Carnaval, o dia da Árvore. (Entrevista D).

O que parece resultar desta análise em que se cruzam a falta de referências, apontando as suas razões e as suas verdades com uma certa identificação do movimento expressionista, resulta do facto de estarmos perante “um pensamento pragmático; reproduzido e colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante” (Sousa Santos, 1996, p.56).

O pouco tempo e a falta de espaço são as principais causas identificadas no trabalho com as crianças. A questão que se coloca é: Tempo para fazer o quê? E espaço para quem? Introduzo algumas das suas falas, repetidas por todos os entrevistados, deixando espaço a uma melhor clarificação.

Oiçamos então:

Não é [Falta de tempo]. É um bocado de tudo. Mas também é muito a questão de falta de tempo. Eu falo por mim, muitas vezes nas atividades da plástica, se eu andar mais cansada, [digo]: – hoje vou fazer uma coisa mais simples... eles vão fazer imenso barulho. (...) Temos de valorizar a parte das expressões, mas isso não acontece muito. Temos um currículo muito pesado a Português e a Matemática cada vez mais. (...). – Mas reconheço que o meu comportamento não era de facto o mais adequado, ainda que valorize, se calhar, não lhe dou o valor que de facto as áreas de expressão devem ter. (Entrevista A)

Ainda abordados sobre o conhecimento sobre o Programa¹² na área da EEP, verificou-se que estes ou não conheciam, ou utilizavam-no como um “receituário”

12 No Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) - Organização Curricular e Programas de 1990 assinalam-se como princípios orientadores: A manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permitem que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade.

A exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies. A possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista. Apesar da sala de aula ser o local privilegiado para a vivência das atividades de expressão plástica, o contacto com a natureza, o conhecimento da região, as visitas a exposições e a artesãos locais, são outras tantas oportunidades de enriquecer e alargar a experiência dos alunos e desenvolver a sua sensibilidade estética (Ministério da Educação, p. 95).

de técnicas e de exploração de materiais, conforme se pode constatar pelos seus discursos:

Não conheço. (Entrevista A); Sim... tenho visto alguma coisa, o tipo de recursos que podemos utilizar, as técnicas (pintura, barro, plasticina, moldagem, essas coisas assim). Eu acho que há, não tenho seguido esse caminho... tenho tido formação, mas não na área das expressões. Não conheço. Muito sinceramente tento diversificar, dentro do que eu consigo. (...) Eu tenho lá um [programa] mas já deve estar desatualizado. (Entrevista B); Confesso que não pesquisei nem estou atualizada em relação às expressões. Não ... Agora há as AEC que acabam por cobrir um bocadinho as expressões, e agora o nosso horário já não contempla tanta hora para as expressões. Mas ainda há uns anos havia um horário mais alargado para essas expressões, além da expressão plástica tínhamos a expressão musical, dramática, físico-motora. E era preciso estar a par disso para fazer as planificações. (Entrevista E).

Como é possível constatar, o Programa do 1º CEB reproduz de uma maneira veemente toda uma lógica da livre expressão e da exploração de materiais *ad hoc*, mas se não o conhecem, nem as ideias que foram percorrendo o século XX, como podem as suas falas reproduzir conceções expressionistas, aliadas aos resquícios das manualidades? Talvez se possa adiantar que todo o contacto que tiveram com estas áreas vem da sua experiência enquanto alunos, e nessa medida talvez as suas vivências fossem caracterizadas por estas mesmas ideias e práticas reproduzidas ano após ano. Também parece notório que a sua preocupação não foi, e também não é, o desenvolvimento das mesmas, pelas razões que ficaram enumeradas ao longo deste texto, apesar dos dizeres sobre o valor da arte e da reivindicação de mais tempo e de espaços mais adequados para o seu desenvolvimento.

Tal como Boaventura Sousa Santos (1996) refere, o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificador, pelo que, as falas reivindicativas da falta de tempo e de espaços adequados não passem, no contexto deste estudo exploratório, de mitos, cuja significação é transformar o sentido em forma (Barthes, 1957/2001). Por um lado, revelam o pensamento social, pela força dos discursos sobre o valor da arte, que desconhece o “estado da arte” na escola. Por outro lado, os docentes falam as suas verdades intuídas, por desconhecimento dos diferentes modos do desenvolvimento do conhecimento artístico junto das crianças.

Neste espaço de ausência entre os saberes de uns e de outros, fica a lacuna e um vazio, por parte do Estado, que, por via dos poderes que lhe são investidos ou pelos poderes que lhe são inerentes, acaba por apoiar e legitimar uma completa desvalorização da arte na escola. Não basta apenas ter discursos sobre o valor da

arte, é preciso que o discurso se transforme em falas naturalizadas, mas agora correlacionadas com a dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico (Sousa Santos, 1996).

Como alerta António Nóvoa, devemos:

Olhar para o instante presente e, a partir dele, explicar que tudo o que é podia não ter sido ou podia ter sido de outra maneira. (...) [e] desenvolver um esforço para modificar as maneiras de pensar, para introduzir novas perspectivas e interpretações, para formular ideias que ainda não foram pensadas. A reflexão histórica não serve para repetir o que já sabemos. Serve para desafiar crenças e convicções, convidando-nos a olhar em direções inesperadas. (2006, p. 139-142).

Ao ter as “imagens – discursos” e o desenho da sala de aula mais completos, numa certa medida, com muitas semelhanças da sala de aula de há pelo menos um século, recordei o arquiteto Sena da Silva (s/d, p. 39), que considerava “que todos nós temos de fazer aquilo que tem de ser feito, sem aguardar que outros mais competentes venham a fazê-lo (sabe-se lá quando)”. Recordei também a pessoa que encontrei no corredor e que me disse: **“NÃO É POR AÍ”**.

Referências bibliográficas

- Acaso, M. (2009). *La educación Artística No Son Manualidades. Nuevas Prácticas en la Enseñanza de Las Artes Y La Cultura Visual*. Madrid: Los Libros de la Catarata
- Alencar, E. S. (1986). *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: ArtesMédicas.
- Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking*. University of California Press.
- Barbosa, A. M. (1985). *Arte -educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Max Limonad.
- Barthes, R. (2001). *Mitologias*. (Rita Boungermino e Pedro Santos, Trans.). São Paulo: Bertrand Brasil. (Obra original publicada em 1957).
- Cizek, F. (1927). *Children's coloured paper work*. Viena: Anton Schroll.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação, Guia para Auto-Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- D'Amico, V. (1942). *Creative Teaching in Art*. Scranton: International Textbook Co.
- Dewey, J. (1959). *Democracia e Educação*. (Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, Trans.). São Paulo: Cia Editora Nacional.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
- Efland, A. (1990). *A history of art education. Intellectual and social currents in teaching the visual art*. New York: Columbia University.
- Eisner, E. (1972). *Educating artistic vision*. New York: Macmillan Publishing.

- Eysenck, H. J. (1976). *The structure of human personality*. London: Methuen (Obra original publicada em 1953).
- Feldman, E.B. (1970). *Becoming human through art*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ferraz, M.H. e Fusari, M.F. (1993). *Metodologia do Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez.
- Gardner, H. (1993b). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993a) *Creating Minds*. New York: Basic Books.
- Guilford, J. P. (1950). *Creativity*. American Psychologist.
- Guilford, J. P. (1983). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós Ibérica. (Obra original publicada em 1971).
- Geertz, C. (2008). *Interpretação das culturas*. (Sem menção do tradutor) Rio de Janeiro: LTC. (Obra original publicada em 1973).
- Gerth, H.; Mills, C. W. (1978). *Character and social structure*. New York: Harcour; Brace. (Obra original publicada em 1953).
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra.
- Hernández, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projectos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Housen, A. (1983). *The eye of the beholder: measuring aesthetic development*. (Tese de doutoramento). Faculty of Graduate School of Education. Cambridge: Harvard University.
- Huisman, D. (1997). *A Estética*. (Maria Luísa São Mamede, Trad. Lisboa: Edições 70 (Obra original publicada em 1954).
- Kneller, G. F. (1973). *Arte e ciência da criatividade*. São Paulo: IBRASA.
- Larrosa, J. (2011). *Algumas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. Conferência apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia de Universidade Nova de Lisboa. (Não publicada).
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth*. New York: Macmillan.
- Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la Capacidad Criadora*. (Alfredo M. Ghioldi, Trad.). Buenos Aires: Editorial Kapelusz. (Obra original publicada em 1947).
- Ministério da Educação - ME (s/d). *Organização Curricular e Programas*. 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Lisboa: ME.
- Morin, E. (2008). *Introdução ao Pensamento Complexo*. (Ana Paula de Viveiros, Trad.). Instituto Piaget. (Obra original publicada em 1999).
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (2006). Recensão da obra: *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal* (último quartel do séc. XIX — meados do séc. XX)", de Jorge Ramos do Ó [2003]. Lisboa: Educa. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 1.
- Novaes, M.H.P (1971). *Psicologia da Criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Osinski, D. R. B. (2002). *Arte, História e Ensino: uma trajetória*. São Paulo, Cortez.
- Parsons, M. J. (1992). *Compreender a Arte*. (A. L. Faria, Trad.) Lisboa: Editorial Presença.
- Quivy, R., & LucVan, C (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (João Marques e Maria Amália Mendes, Trans.). Lisboa: Gradiva. (Obra original publicada em 1988).
- Read, H. (1982). *Educação pela Arte*. (Ana Maria Rabaça e Luis Filipe Silva Teixeira, Trans.) Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1958).
- Read, H. (1960). *O sentido da Arte na Educação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

- Santos, J. (1966). *Educação estética e ensino escolar*. Lisboa: Publicações Europa América.
- Santos, J. (1999) *Estudos de psicopedagogia e arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa Santos, B. (1996). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stern, A. (s/d). *Uma Nova Compreensão da Arte Infantil*. (Lya Freire, Trad.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. New Jersey: Prentice Hall.
- Vernon, P.E. (1989). *The nature-nurture problem in creativity*. Handbook of creativity: perspectives on individual differences. New York: Plenum Press.
- Whitehead, A. N. *Os Fins da Educação e outros Ensaio*s. (1969). (Leônidas Gontijo de Carvalho, Trad.). São Paulo: Cia. Editora Nacional e Editora da Universidade de São Paulo.