



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE ARTES VISUAS**

LETÍCIA TEIXEIRA DA SILVA

**OLHAR PARA VER, FAZER PARA SENTIR:
Reflexões sobre Arte-Educação no cotidiano da Educação Infantil**

Polo UBÁ - MG

2019

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE ARTES VISUAS**

LETÍCIA TEIXEIRA DA SILVA

**OLHAR PARA VER, FAZER PARA SENTIR:
Reflexões sobre Arte-Educação no cotidiano da Educação Infantil**

Artigo apresentado a Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte das exigências para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

Orientadora: Olga Maria Botelho Egas

Polo UBÁ - MG

2019

**OLHAR PARA VER, FAZER PARA SENTIR:
Reflexões sobre Arte-Educação no cotidiano da Educação Infantil**

Letícia Teixeira da Silva

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência acerca de uma proposição artística pensada e aplicada na educação infantil de uma escola pública, municipalizada, na cidade de Itaocara, Estado do Rio de Janeiro a partir do questionamento de um dos alunos. Evidenciaremos a Arte enquanto experiência limite e aprendizagem inventiva, em busca de práticas exploratórias criativas a partir de um relato de experiência, mas não nos restringiremos à isso. A proposta é abrir os ouvidos aos questionamentos das crianças pequenas, e, a partir das narrativas, construir proposições significativas que lhes permitam vivenciar a arte expressiva caracterizada por externalizar as linguagens das sensações (arte). O objetivo se debruça acerca das possibilidades artísticas do cotidiano escolar da criança pequena acendendo reflexões sobre práticas pedagógicas tradicionais e as possíveis transformações na práxis de um educador-pesquisador-artista.

Palavras-chave: Arte-educação; Formação docente; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO:

O presente escrito investiga qual é o espaço disposto às Artes Visuais no cotidiano escolar da Educação Infantil, a partir de um relato de experiência, mas não somente isso, visa refletir, também, sobre a importância da ampliação dos repertórios artísticos visuais trabalhados em sala de aula. Deste modo, o trabalho contribui para pensar novas possibilidades de pensar arte-educação na educação infantil, a partir de um olhar mais estético e distante de um pensamento engessado ao ensino tradicional e subordinado às práticas artísticas tradicionais.

O questionamento foi suscitado a partir da seguinte reflexão: Tem-se pensado Arte como linguagens de sensações e tem-se priorizado experiências artísticas criadoras pensadas por afetos no espaço escolar? Sabemos que a experiência técnica é privilegiada no espaço educacional por caracterizar pseudociências. Isto acontece quando a informação “científica” e com “alto padrão” de conhecimento apresentada pelo professor(a) em sala de aula está fundamentada apenas em afirmações vagas, crenças ou práticas sem estatuto

científico. No entanto, a experiência estética promove produções exploratórias de materiais advindos dessa própria experiência, constituindo-a (a arte enquanto experiência estética) como desencadeadora de devires. (Santos, 2011).

É de suma importância tecer reflexões acerca das artes visuais no cotidiano da criança pequena, pois a cultura visual e as problematizações do pensamento estético na educação infantil se constituem como estudo transdisciplinar, emergente e urgente. Compreender as Artes Visuais como frutos de processos histórico-sócio-culturais é, também, ampliar possibilidades artísticas e pedagógicas críticas frente aos desafios da educação no país.

Além disso faz-se necessário dizer que, com a sanção da Lei nº 13.278 de 02 de Maio de 2016, as escolas tem o prazo de 5 anos, a contar da data da publicação, para se adequarem as novas exigências legais. O texto-lei dispõe da obrigatoriedade do ensino de artes visuais, a dança, a música e o teatro na educação básica, compostos no parágrafo 26, no artigo 6º, no entanto, ao tratarem da formação do professor, discorrem sobre uma “formação adequada”.

Por isso, esperamos, também, contribuir ainda mais para acender o debate acerca da implementação obrigatória das linguagens artísticas e garantir sua presença na escola, e, sobretudo, apontar vertentes que possam servir de fio condutor à uma prática docente com mais artisticidade, explorando as visualidades do cotidiano escolar. Bem, como a importância do professor se dedicar a escutatória das experiências vividas pelas crianças no chão da escola. Pesquisar sobre a arte-educação da criança pequena, o pensamento estético, a cultura visual e seus desdobramentos é, de certo modo, pensar os impactos da obrigatoriedade do texto-lei no cotidiano escolar.

A pesquisa que ora apresento é um relato de experiência – ao mesmo tempo, um ponto de partida e, também, o de chegada. Utilizei como metodologia parte de uma pesquisa descritiva, pois, além de registrar a proposição artística com os alunos, analisamos o acervo bibliográfico correlacionado à discussão aqui exposta com os autores Kastrup (2001), Santos (2011), Martins (1992), Tourinho (2015), Hernández (2000), Kohan (2003, 2009), Larrosa (2016), Gabre (2016), Barbosa (2003), Abad; Velasco (2011), Cunha (2017), Saramago (1995), Rossi (2015), entre outros, além de

caminhar pelos documentos que norteiam a educação infantil: RCNEI, DCNEI e BNCC.

Neste artigo, discutiremos dois aspectos: a fundamentação teórica no espaço intitulado “Fruição e Estética da Arte na Educação Infantil: Sinapses possíveis”, e em seguida, o relato de experiência intitulado “é preciso olhar para ver e fazer para sentir”. Por fim, nas considerações finais, apresentaremos reflexões sobre as reverberações das experiências e os registros da proposição.

FRUIÇÃO E ESTÉTICA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SINAPSES POSSÍVEIS

*Olhar, ver mas também reparar
porque se pode olhar sem ver e
pode-se estar a ver e a não reparar.*

Saramago, 1995

À luz de Saramago, também na escola precisamos reparar no olhar da criança, especialmente às suas narrativas sobre o que veem. O que podemos aprender como docentes sobre o olhar das crianças?

Saramago nos provoca quando diz: “*Creio que são três graus diferentes de intensidade na percepção visual da realidade ou da nossa própria realidade. [...] é o olhar, o ver e o continuar a olhar e ver.*” Por isso, entendo que olhar é um exercício e um ato de escolha que nos apresenta uma relação entre o ‘eu’ e o mundo. Assim, podemos ver e sermos vistos, afetar e sermos afetados/tocados. Desse modo, toda imagem incorpora uma forma de ver e revela um pouco do olho do outro. A maneira como enxergamos as coisas ou as compreendemos é afetada pelo que sabemos e pelo que acreditamos até então.

Não obstante, chamo a atenção para essa dimensão visual que chega antes das palavras: só conseguimos ver aquilo que nós nos propusermos a olhar, pois olhar é um ato, e enxergar é escolha. Quando nos debruçamos a este ponto, aí sim percebemos que além de vermos, também podemos ser vistos. (TOURINHO, 2011). Como vemos e somos vistos na sala de aula?

Em nossa prática, reconhecemos a importância de se promover espaços lúdicos, significativos e criativos na Educação Infantil. Contudo, frequentemente, tais espaços são negligenciados na Educação Infantil. Pretendemos neste artigo chamar a atenção, especialmente, para as práticas artísticas em sala de aula que possibilitam o desenvolvimento integral da criança. A partir de suas vivências a criança cria “pontes” para entender a si própria e se comunicar com os outros e o mundo através de diferentes situações exploratórias. A arte e suas linguagens (música, dança, teatro e artes visuais) proporcionam diversas possibilidades criadoras e potentes neste espaço.

Sobre essas vivências da criança que caracterizam um significado de si mesma e do mundo, compreende-se um contexto lúdico para trabalhar as diversas linguagens artísticas na Educação Infantil. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI, discorre assim acerca do lúdico como atividade própria da criança:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhes são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. **O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.** (RCNEI, 1998, volume 1, p.21-22) [grifo meu].

Quando compreendemos isso, passamos a entender o real significado da palavra recreação (**recriação**), tão importante e presente no contexto da educação infantil, mas que, por vezes, é vista de forma pejorativa e menor no espaço escolar. Por isso, retornemos à etimologia da palavra através de Gonçalves Junior:

A palavra recreação é proveniente do latim *recreatio-onis* originada no radical *recreate* (recrear), mais o sufixo *criaçõn* (criação), significando aquilo que causa prazer, alegria, recreio,

diversão e satisfação, envolvendo o querer da pessoa, sua espontaneidade. A expressão *recreatio-onis* também origina a palavra recriação, ou seja, ato ou efeito de recriar. (GONÇALVES JUNIOR, 2004, p.130).

Frequentemente, aponta o RCNEI, o espaço escolar da criança pequena não permite a espontaneidade, a alegria, o prazer e a satisfação da recriação. Esses momentos estão restritos aos momentos “fabricados” de recreação, como por exemplo, o recreio e as brincadeiras dirigidas. Outra situação recorrente que inviabiliza o trabalho com a criação é a rotina intensa baseada em datas comemorativas e outras efemérides, como por exemplo: o dia do livro, dia do índio, Páscoa, dia das mães etc. Distribuída ao longo do ano letivo, quase sempre comemoradas com a elaboração de lembrancinhas temáticas, realizadas pela professora e com pouca ou nenhuma participação das crianças. São experiências estereotipadas e pouco criativas que, de certo modo, apenas reforçam o consumo estimulado pela grande mídia. Como transformar essa realidade na educação infantil?

Segundo a professora Virgínia Kastrup, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, no texto *Aprendizagem, Arte e Invenção*. (2001) a aprendizagem inventiva, não pode ser entendida apenas como solução de problemas, mas, como invenção deles, apresentando-a em seu caráter imprevisível. (KASTRUP, 2001, p. 208).

Para Kastrup (2001, p. 213), a prática docente inventiva envolve tanto processos de territorialização quanto de desterritorialização, envolve processos de subjetivação e também de dessubjetivação “a aprendizagem ressurgiu trabalhada através do conceito de território [...] aprender não é adaptar-se a um meio dado, a um meio físico absoluto, mas envolve a criação do próprio mundo.” E a autora continua, “aprender não é somente ter hábitos, mas habitar um território. Habitar um território é um processo [...] que implica errância e também assiduidade, resultando numa experiência direta e íntima com a matéria.” (KASTRUP, 2001, p. 215).

A arte é caracterizada por experiências de estranhamento e surpresa, ou seja, não se ensina arte por informações transmissivas, ela provoca. Na Arte é preciso deslocar-se para afetar-se, fazer para sentir. Deste mesmo modo, a aprendizagem inventiva caracteriza-se a partir de experiências de

problematização e não de solução de problemas. Não é dar respostas e soluções, mas fazer pensar.

Segundo os autores Abad e Velasco (2011) no texto *El Juego Simbólico* “O educador deve construir vias de acesso para a experiência estética infantil como um feito de vida e cultura” (ABAD e VELASCO, 2011, p. 155), penso que essas vias devem ser construídas a partir de provocações, de questionamentos, e, principalmente, pensá-las compreendendo o contexto sócio-cultural dos alunos. Como exposto no documento do RCNEI:

[...] **cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou aprendizagens orientadas que garantam a troca entre crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se**, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a auto-estima. (RCNEI, 1998, p. 31) (tradução nossa) [grifo meu].

Como vimos, o RCNEI (1998, vol. 1, p.89) reforça que as artes visuais na escola precisam ser compreendidas como “uma linguagem que tem estrutura e características próprias”. Nesse sentido, propõe o documento em seu volume 3, Conhecimento de mundo, (1998, p. 89) que a aprendizagem em artes visuais das crianças pequenas seja articulada através dos seguintes eixos: o fazer artístico, a apreciação e a reflexão.

- fazer artístico — centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;
- apreciação — percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores;
- reflexão — considerado tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas.

O desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças poderão ocorrer no fazer artístico, assim como no contato com a produção de arte presente nos museus, igrejas, livros, reproduções, revistas, gibis, vídeos, CD-ROM, ateliês de artistas e artesãos regionais, feiras de objetos, espaços urbanos etc. O desenvolvimento da capacidade artística e criativa deve estar apoiado, também, na prática reflexiva das crianças ao

aprender, que articula a ação, a percepção, a sensibilidade, a cognição e a imaginação

Fruição é um conceito bastante importante para a aprendizagem em Artes Visuais. Refere-se à reflexão, conhecimento, emoção, sensação e ao prazer advindo da ação que a criança realiza ao se apropriar dos sentidos e emoções gerados no contato com as produções artísticas

Esses eixos estão baseados na Proposta Triangular para o ensino da arte no Brasil, elaborada em 1980 por Ana Mae Barbosa. Considerando o contexto histórico da criação tanto dos pressupostos da Proposta Triangular quanto das orientações do RCNEI, reconhecemos a necessidade de revisão conceitual de ambos, três décadas depois. Bem como, o conceito de infância inerente a eles.

Segundo a professora Solange Gabre (2016, p.494), no texto *A Arte na Educação Infantil: uma reflexão a partir dos documentos oficiais RCNEI - DCNEI – BNCC*, as orientações do RCNEI, baseadas em conteúdos por faixa etária, a partir dos eixos, teve um direcionamento voltado à uma prática artística fechada e, em grande parte, tendo como objetivo primeiro o produto final, sem foco nos processos de aprendizagem. Ou seja, Gabre (2016) constata que houve por parte dos professores equivocadamente “um direcionamento para uma prática artística bastante escolarizada” ao colocar em segundo plano a valorização do processo de aprendizagem e criação das crianças.

Se por um lado, a Educação propõe um processo de ensino-aprendizagem para a vida, de forma ampla e abrangente, por outro identificamos práticas restritivas e reprodutoras principalmente junto às crianças, aos conteúdos escolares, sem levar em conta a potência inventiva da experimentação no espaço infantil – apontadas tanto no RCNEI quanto da Proposta Triangular

Segundo Gabre (2016), o RCNEI é considerado um documento ultrapassado, pois apesar de pensar a arte no contexto da infância, é um material elaborado na década de 90 e já não dá conta dos avanços que tivemos a caminho de onde estamos hoje. No período em que foi produzido, o documento apresentava diversos avanços para a educação da primeira infância, principalmente, relacionados à a arte na educação infantil. Houve uma

valorização do desenho da criança, entretanto, em sua composição o documento apresenta um caráter de supervalorização de conteúdos artísticos da cultura europeia, e, com ela, a continuidade de estereótipos. A autora ressalta que mesmo após duas décadas da produção do documento, conseguimos ver ainda uma perspectiva de ensino e aprendizagem limitada na Arte da educação infantil que desconsidera o percurso das crianças pequenas e suas singularidades. (GABRE, 2016, p. 494).

Em 2010, com ampla divulgação junto aos professores da Educação Infantil, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEI, formuladas pelo MEC. Este documento amplia o que já é apresentado no RCNEI e define o currículo da E. I. como conjunto de práticas que visam o desenvolvimento integral da criança pequena. O documento enfatiza, ainda, a promoção do “relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações da música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2010, p.26), contudo, o olhar para essas produções no contexto escolar, passa a se realizar a partir das experiências das crianças.

Recentemente, no ano de 2018, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, que não desconsidera os outros dois documentos, mas traz outras vertentes para o contexto escolar. Uma das mudanças é a organização do documento que não é dividido por áreas de conhecimento, mas apresenta cinco *campos de experiências*: 1. O eu, o outro e o nós; 2. Corpo, gestos e movimentos; 3. Traços, sons, cores e formas; 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esse rearranjo curricular parte da experiência da criança para a sua organização, mas não deixa de considerar os conhecimentos historicamente acumulados.

Há muito a ser discutido a respeito da BNCC e sua repercussão nas práticas pedagógicas dos educadores. No entanto, este artigo destaca dois pontos na Base Nacional a respeito da E.I.: o primeiro destaque é positivo, ao reconhecer o protagonismo da criança uma vez que o documento prevê a ampliação do campo artístico e das possibilidades de experimentação e vivência com a produção e criação artística em especial no terceiro campo de experiências: traços, sons, cores e formas. No entanto, identificamos na BNCC

um aspecto negativo relacionado ao conceito esvaziado de “experimentação”, reservado a momentos isolados, como descritos no exemplo, “trinta minutos do dia para trabalhar formas e traços ou gestos e movimentos”. Não nos parece que esta prescrição seja sinônimo de um currículo estético ou até mesmo de uma aprendizagem inventiva.

Embora como professores estejamos sempre caminhando, as mudanças nos documentos oficiais e na Educação, como um todo, são muito lentas. Precisamos refletir sobre como construir currículos mais estéticos que garantam diferentes experiências artísticas às crianças pequenas, e não somente a elas, no sentido de pensar proposições docentes mais intencionais e críticas nas escolas. Pensar uma educação estética ultrapassa um momento reservado à uma experimentação artística ou, propriamente, uma prática artística, pois ela perpassa por todos os momentos do cotidiano escolar.

Ana Mae Barbosa nos ensina que

a educação estética tem como lugar privilegiado o ensino de Arte, **entendendo por educação estética as várias formas de leitura, de fruição que podem ser possibilitadas às crianças, tanto a partir de seu cotidiano como de obras de Arte.** (BARBOSA, 2003, p. 72) [grifo meu].

Quando apontamos a necessidade de refletir sobre a construção de um currículo mais estético, estamos concordando com Barbosa (2003) sobre levar essa dimensão a todos os momentos do dia-a-dia escolar, sem restringi-los a um momento reservado à uma atividade artística específica. A educação estética e artística deve permear todos os momentos da criança na escola, desde a entrada até a sua saída.

Ao enfatizarmos a importância de trazer uma perspectiva mais estética para a Educação Infantil, proponho com esta pesquisa, explorar os fazeres artísticos, ampliando-os até as formas das palavras, a sonoridade das falas, aos sons e as visualidades do ambiente escolar. Pensar um currículo estético para além dos documentos oficiais e das práticas docentes de sempre, inclui, pensá-la em um currículo oculto também, ou seja, para o que é ensinado e aprendido de forma não explícita no ambiente escolar. É exercitar uma escuta atenta e uma leitura sensível ao mundo em sua potência criativa.

Será preciso recriar outras experiências. Cabe aqui compreender a ‘experiência’ como Larrosa (2016) nos provoca a pensar:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, **parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes,** suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2016, p.25). [grifo meu]

Partindo dessa premissa, reconhecemos a urgência em desmecanizar as relações estabelecidas do contexto escolar da primeira infância, principalmente quando são veiculadas à experiência com as artes. É preciso ampliar o leque de possibilidades no campo artístico escolar para além das práticas artísticas tradicionais e repetitivas.

Segundo Walter Kohan, no texto *Infância e Filosofia* (2009), para ampliar o leque de possibilidades no campo artístico escolar há que se refletir sobre a infância desde “outra marca”, isto é:

a partir do que ela tem e não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação; como força e não como incapacidade. Essa mudança de percepção vai gerar outras mudanças nos espaços outorgados à infância no pensamento e nas instituições pensadas para acolhê-la. (KOHAN, 2009, p.4).

Pensar a infância é pensar, também, as instituições pensadas para acolhê-la. Pensar as instituições, é pensar a escola. Pensar a escola é pensar um currículo mais estético, é estar com uma postura oposta à educação como lugar puramente transmissivo, que muitas vezes desconsidera a experiência do aluno.

Refletindo a partir de Regina Márcia, pensar e recriar a escola é ir em busca de um ambiente de ensino-aprendizagem de encontros, um lugar de potência e imerso nas infinitas possibilidades das problematizações do senso estético, entendido aqui não como o que é pré-concebido como aceitável e belo. É mergulhar na experiência da problematização e na potência de produção singular e significativa. (SANTOS, 2011).

Pensem agora a arte em uma nova configuração curricular, que nos proporciona a possibilidade da experiência problematizadora e estética,

baseada na arte contemporânea, ainda tão distante do espaço escolar e das crianças. Sobre isso a professora e pesquisadora Stella Barbieri (2012), autora do texto *Interações: onde está a arte na infância*”, sugere que:

O ensino deve estar conectado ao seu tempo. Se pensarmos na produção de arte contemporânea, os mais variados aspectos da vida ressoam nas poéticas dos artistas [...] tudo é assunto para a arte. **A arte, como todas as outras áreas, permeia o dia a dia da criança.** (BARBIERI, 2012, p. 25 APUD GABRE, 2016, p. 499) [grifo meu].

Segundo Susanna Cunha e Rodrigo Carvalho no texto *Arte Contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando*, de 2017, a arte contemporânea não possui a característica de um acervo de artistas ou criações que sejam unânimes em seu *modus operandi*, ou seja, que possuam afinidades estéticas ou temáticas. O que aproxima os artistas contemporâneos, é, justamente, o seu fazer exploratório e postura crítica frente aos paradigmas da Arte. Quando articulam novas conexões entre objeto criado, criador e expectador-leitor, os artistas abrem novas possibilidades de leitura e mediação cultural entre a obra e o público – e podemos fazer o mesmo na sala de aula com as crianças.

Fernando Hernández, professor na Universidade de Barcelona, no texto *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*, aponta a importância de

não perdermos de vista que as práticas educativas respondem a movimentos sociais e culturais que vão além dos muros da escola, que as práticas do ensino de arte (também das que consideramos próximas e favorecedoras de uma compreensão da cultura visual) constituem reflexos de problemáticas na sociedade, na arte e na educação. Mas esses reflexos não respondem a uma relação de causa e efeito, **mas articulam-se em interação com as maneiras de olhar e olhar-se (e de olhar-nos) em cada época.** (HERNÁNDEZ, 2000, p.32) [grifo meu].

Tais interações entre olhar e olhar-se, provocam sentimentos, pensamentos e novas percepções. Como afirmam os autores Abad e Velasco:

Através das práticas artísticas contemporâneas se argumenta sobre a necessidade de criar ações baseadas na ação corporal e nas transformações do espaço e dos objetos que fazem as crianças em suas vivências. [...] As formas de expressão da arte contemporânea situam a infância em contextos significativos onde se dá transcendência aos acontecimentos e descobertas que realizam, como uma forma de visualização do

projeto de aprendizagem e são o cenário idôneo para reconhecer suas capacidades de transformação obtendo prazer estético pelo todo. (ABAD; VELASCO, 2009, p. 155).

Esse olhar curioso do professor e das crianças pode ser trazido sob a perspectiva da problematização, da interpretação, da recriação... O que se passa no mundo? Como professores, não podemos nos ater apenas ao que apreciamos (gosto pessoal) ou ainda ao senso comum segundo o qual a dimensão estética da educação se relaciona ao que é belo e aceitável, o “bonitinho”, “que lindo!”.

Não é a intenção deste texto “formular receitas” aos professores do que deve ou não deve ser feito ou apresentado enquanto proposição aos seus alunos. Como apresentamos no início deste artigo, pretendemos refletir sobre a necessária e urgente ampliação do repertório dos professores para que escolham intencionalmente possibilidades artísticas outras para seus alunos. Reforçamos a inadequação das práticas muito comuns e recorrentes, reproduzidas pelos professores em sala de aula, principalmente na educação infantil, que subordinam o pensamento pedagógico à Arte de um outro tempo, que não é o nosso.

Contextualizando a sala de aula da Educação Infantil atual, percebemos, a presença recorrente de ações pedagógicas embasadas na arte tradicional ao propor às crianças folhas brancas para pinturas e desenhos. Muitas vezes, essas mesmas produções são temáticas e reproduzem retratos familiares, auto-retratos, paisagens/natureza, ou seja, ainda carrega traços marcantes de práticas tradicionais do ensino de arte.

Martins, em seu texto *Criança e desenho: uma conversa para olhar/pensar Arte* nos fala sobre a pressa que se tem em que as crianças deixem os desenhos irreconhecíveis, as garatujas, pela ânsia do reconhecível. Ainda fala que:

o desejo de identificar, tradição em nossa “cultura pedagógica” reforçada pela ideia de arte como cópia da realidade e não como percepção analógica desta realidade, além do pouco conhecimento sobre a metamorfose gráfica porque passa uma criança, deixam, frequentemente, poucos elementos para o educador avaliar uma produção plástica. (MARTINS, 1992, p. 39).

Além da repetição dessas atividades tradicionais, é bastante comum entre as práticas docentes o controle intensivo por parte do professor, evitando a criatividade e a experimentação do material. Seja as folhas de papel, as tintas e a mistura das cores, a linha do desenho... Tudo é controlado pelo professora... É unanimidade nacional que uma pintura deve estar apenas dentro da linha de contorno, sem rasuras, sem machas, sem dobras... as crianças não podem expressar sua imaginação.

Por isso a necessidade de uma educação estética e do nosso tempo. Saiamos da arte de museu e tracemos rotas para uma arte do nosso tempo, mais próxima do cotidiano das crianças.

Como possibilidade, a aprendizagem inventiva envolve a formação docente, seja ela inicial ou continuada, precisamos nos recriar enquanto docentes, pois como afirma Walter Kohan (2003):

O professor, produtor. Produtor de imprevistos, e surpresas, numa performance que prepara todos os detalhes mas se dispõe a prescindir que tudo e todos eles. [...] sem modelo. [...] O contrário das regras, das receitas, dos combinados. Não há nada a combinar, [pois] há tudo a encontrar. Não há nada a explicar, há tudo a receber. Há que se preparar para isso, longa e trabalhosamente. (p.234) [...] Suspeitamos que se o pensar é um encontro, ensinar a pensar tem a ver com propiciar esse encontro, com preparar as condições de sua interrupção. Mas não há fórmulas nem receitas para isso. Apenas uma extensa e trabalhosa preparação. (KOHAN, 2003, p. 235).

Pensar um plano estético é pensar fora do padrão dos planejamentos que comumente utilizamos na escola. É enxergar novas rotas e traços, novas possibilidades enquanto vias. Vias essas que nos atravessam e atravessam o outro. Quando nos propomos a pensar através da aprendizagem inventiva, pensamos também um currículo imanente.

É PRECISO OLHAR PARA VER E FAZER PARA SENTIR – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Vamos relatar a experiência de um exercício da escuta pedagógica aliado ao desafio de refletir sobre proposições estéticas que permitam experiências artísticas com crianças pequenas.

A proposição em artes visuais foi realizada com uma turma de educação infantil I – crianças de quatro anos – do Colégio Estadual Municipalizado Teotônio Brandão Vilela, situado na cidade de Itaocara, interior do Estado do Rio de Janeiro, com 21 alunos e alunas. A escola é uma das poucas públicas localizadas na região central da cidade, por isso, possui uma grande diversidade sócio-cultural e econômica em seu corpo discente, pois atende crianças de bairros mais afastados e, até mesmo, distritos.

Esta proposição surgiu após a pergunta de um dos alunos: “Tia, por que só pintamos sentados e na mesa?”. Surpresa com a pergunta, comecei a refletir sobre a necessidade da “escuta pedagógica” em sala. Como professores, praticamos muito a oratória em sala de aula, mas a rotina, por vezes, nos tapa os ouvidos. Voltemos à escuta atenta das narrativas, indagações e questionamentos dos nossos alunos e alunas.



Figura 1. Organização das cadeiras, Itaocara, 2019. Fonte: acervo pessoal.

Nem sempre possuímos respostas na ponta da língua para as perguntas das crianças. E, claro, nem devemos ter. Penso que a educação tem o objetivo de fazer pensar e não dar respostas prontas. É fascinante reconhecer que uma simples pergunta nos faz revisitar a nossa prática e refletir sobre ela. Quando nos propomos a ouvir os alunos, descobrimos muitas possibilidades para a docência com mais artisticidade.



Figura 2. Crianças e suas criações, Itaocara, 2019. Fonte: acervo pessoal.



Figura 3. Crianças pintando deitadas, Itaocara, 2019. Fonte: acervo pessoal.

Após o questionamento do aluno, propus a realização de pinturas para trabalhar corpos em movimento e explorar novas posições. Apresentei às crianças a proposta de realizar uma pintura na posição deitada como

Michelangelo fez na pintura do teto da Capela Sistina, no Vaticano, na cidade de Roma, Itália. Assim, as crianças puderam criar suas produções de forma livre. É possível verificar, contudo, uma tendência figurativa, inerente à faixa, como é possível notar em uma das peças.



Figura 4. Peça que demonstra a ânsia pelo o que é reconhecível, Itaocara, 2019.

Fonte: acervo pessoal.

Ao introduzir a proposição para as crianças, levei reproduções do retrato do próprio artista italiano Michelangelo (1475- 1564) e das pinturas que realizou nos afrescos para a Capela Sistina em panorâmica, de forma a capturar praticamente todas as pinturas da capela. Apresentei algumas reproduções dessas pinturas ampliadas e uma foto da Igreja Matriz Santo Antônio de Pádua, situada na cidade em que resido. A cidade de Santo Antônio de Pádua é próxima à cidade de Itaocara, por isso decidi levar para as crianças pinturas que são realizadas por artistas locais no entorno da escola. A Igreja Matriz possui pinturas no presbitério, laterais e teto, assim como a Capela Sistina.

Em um primeiro momento, fizemos uma leitura das imagens a partir das fotos impressas da Capela Sistina, e para trabalhar essa dimensão estética com as crianças, não expliquei o contexto em que as pinturas foram feitas, apenas indaguei: “O que vocês veem nessas pinturas?”. A primeira resposta foi: “Igreja Católica!”. A partir de suas respostas e questionamentos, fomos pensando juntos o contexto das pinturas a partir das falas deles. “Tia, tem um

homem nessa [pintura] aqui. Ele ‘tá’ pelado!”, indaguei com outro questionamento: “Por que será que ele está pelado?”, e a resposta foi: “Tia, esse na nuvem é Jesus. O outro é Adão”.



Figura 5. Leitura Visual das imagens, Itaocara, 2019. Fonte: acervo pessoal.

Após a nossa conversação, colocamos a mão na massa. As cadeiras estavam organizadas em círculo, com lixas em tamanho A4, presas na parte de baixo. Os alunos e alunas realizaram pinturas com tintas guache em consistência mais densa, pincéis e giz de cera. O objetivo era explorar o material espontaneamente para realizar as suas pinturas livres como se estivessem pintando um teto, como na Capela Sistina e na Matriz de Santo Antônio de Pádua.



Figura 6. Crianças fazendo Arte, Itaocara, 2019. Fonte: acervo pessoal.



Figura 7. Crianças em movimento, Itaocara, 2019. Fonte: acervo pessoal.

É interessante que apesar do figurativismo ser bastante presente no cotidiano da Educação Infantil, as experimentações acerca do conceito de abstração estão sendo bem entendidas pelas crianças. Isso se dá, em grande parte, devido as experiências artísticas anteriores à essa, com proposições pensadas para trabalhar o conceito de abstração. A experiência estética resultou em criações interessantes, com vários traços camaleônicos e realizados sem medo de errar, como as crianças sempre se propõe e estão abertas a experimentar o novo, o descobrimento. Em momento algum

demonstraram relutância em representações abstratas, tanto que, grande parte das peças apresentam esse conceito. Após prontas, foram colocadas na prateleira para a secagem.



Figura 8. Algumas peças na prateleira para a secagem da tinta, Itaocara, 2019. Fonte: acervo pessoal.

A proposição deu-se através dos questionamentos, das leituras das imagens e do desafio de pintar deitados. Traçamos, a partir das indagações das leituras visuais das imagens e da conversa acerca de como um pintor faz para pintar o teto, uma ponte. Trabalhamos (seus) corpos emergindo nas pinturas e das pinturas; esse é um plano de composição estética: experimentação de ordens e desordens, afetações dos traços, exploração das feitura... o material, em verdade, entrou na sensação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Para concluir este trabalho, retorno ao questionamento inicial: Tem-se pensado Arte como linguagens de sensações e tem-se priorizado experiências artísticas criadoras no espaço escolar? As proposições em artes visuais pensadas para a Educação infantil têm ampliado essa dimensão estética que chega antes das palavras?

A proposição aqui relatada alcançou o objetivo proposto. Inclusive, ressalto que esta experiência não só afetou às crianças, mas afetou-me de

maneira a repensar a minha prática enquanto educadora-pesquisadora-artista da Educação Infantil.

Freeman e Sanger (1995) citados por Rossi (2015) nos fala que:

dizem que as crianças, gradualmente, constroem “teorias” sobre arte e as usam para explicitar a sua compreensão. Os autores dizem que as pessoas adquirem teorias durante suas experiências cotidianas nas várias áreas do conhecimento [...] Essas “teorias” sobre a arte são feitas de ideias que elas adquirem/constroem durante as experiências cotidianas em seus encontros com trabalhos de arte. Às vezes, tais ideias podem parecer ingênuas ou em desacordo com o que supomos que as crianças deveriam saber. **Se assim as considerarmos, privaremos a criança da possibilidade de filosofar sobre questões estéticas a seu modo.** (ROSSI, 2015, p. 218) [grifo meu].

O educador costuma praticar a oratória, mas, por vezes, esquece de exercitar a escutatória. É justamente neste ponto que chamo atenção ao parágrafo anterior e o parágrafo que vem a seguir. As crianças não irão falar com a retórica sofisticada de um adulto, com palavras rebuscadas, mas irão pensar a respeito e irão falar, deduzir, imaginar e vivenciar de maneira singular as situações.

A experiência trazida aqui a partir do relato e toda a discussão teórica provocou em mim novas reflexões acerca da importância de elaborar intencionalmente um currículo mais artístico para meus alunos da Educação Infantil, considerando a importância de explorar criativamente a dimensão estética no cotidiano escolar das crianças pequenas. Descobri que não tem sentido manter a apreciação da Arte em momentos isolados e pré-estabelecidos em minha aula.

Paulo Freire, no livro “Pedagogia da Autonomia” (1996, p. 22) nos fala que na formação do professor, essa sendo permanente, o momento fundamental é a reflexão crítica a respeito da prática. É pensando criticamente nela que podemos melhorá-la. É pensar a educação, sem dogmatizar verdades pelas quais educamos, mas pensar a nós próprios, como e enquanto educadores, bem como nossa prática.

Deste modo, através do relato compartilhado e toda a discussão que o texto traz em prol das reflexões acerca das linguagens artísticas, discorro sobre a importância de compreender a minha prática enquanto professora-

pesquisadora-artista. Essa tríade não é fácil. Por vezes, o chão da escola nos suga e nos encaminha à uma prática tradicional sem ao menos percebermos. Por isso, considero que continuarei a refletir sobre a minha própria prática e a pesquisar maneira de me reinventar enquanto educadora.

Tenho em mente o educar é para provocar, para enxergar, para despertar, para conceber novas experiências, para falar, para escutar... educar para autonomia, para a criticidade, para sentir e sensibilizar. Mais uma vez, tenhamos atenção ao olhar da criança no campo artístico e, especialmente, às suas narrativas e questionamentos. Como diz Manoel de Barros (2006, p. 28): *“Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças nem barômetros [...] que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.”*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABAD, Javier M.; VELASCO, Ángeles R. G. **El Juego Simbólico**. Barcelona: Graó, 2011.

BARBOSA, A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARROS, M. **Memórias Inventadas: A Segunda Infância**. São Paulo: Planeta, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

_____. **Referencial Curricular para a Educação Infantil – v.l. 1 – Conhecimento de Mundo**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

_____. **Referencial Curricular para a Educação Infantil – v.l. 3 – Conhecimento de Mundo**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Lei nº 13.278**, de 02 de Maio de 2016. Brasília, DF, 2016, que trata da obrigatoriedade do ensino de artes visuais, a dança, a música e o teatro na educação básica.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa De. **Arte Contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e**

criando. *In*: Uma arte do nosso tempo para as crianças de hoje. 1ª ed. Editora: Mediação. ISBN: 978-85-7706-115-0, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABRE, Solange de Fátima. **A Arte na Educação Infantil**: uma reflexão a partir dos documentos oficiais RCNEI - DCNEI – BNCC. Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação. Blumenau, v. 10, n. 3, p. 491-501, set./dez. 2016. ISSN 1981-9943.

GONÇALVES JUNIOR, L. **Atividade recreativa na escola**: uma educação fundamental (de prazer). *In*: SCHWARTZ, G. M. (Org.) Atividades recreativas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004. p.130-136.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KASTRUP, Virgínia. **Aprendizagem, Arte e Invenção**. *In*: LINS, Daniel (ORG.). Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE. Secretaria de Cultura e Desporto do Estado, 2001, p. 207-233.

KOHAN, Walter Omar. **Infância e Filosofia**. *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S. (Org.). Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Vozes. 2ª Edição, 2009.

_____. Infância de um pensar. *In*: _____. **Infância**. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P. 207-235.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre experiência e o saber da experiência**. *In*: Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MARTINS, Mirian Celeste. **Criança e Desenho**: uma conversa para olhar/pensar Arte. *In*: MARTINS, Mirian Celeste. Aprendiz da Arte: trilhas do sensível olhar-pensante. Espaço Pedagógico, São Paulo, 1992.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Leitura visual e educação estética de crianças**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 213-229, ago. 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 29 de Abril de 2019.

TOURINHO, Irene. **Ver e Ser Visto na Contemporaneidade**. As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola deve lidar com isso?. Salto Para O Futuro, TV Escola, p.9-14, ago. 2011.

SANTOS, Regina Márcia Simão. **Um paradigma estético para o currículo**. *In*: _____. (Org.). Música, cultura e educação – Os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Sulina, 2011.