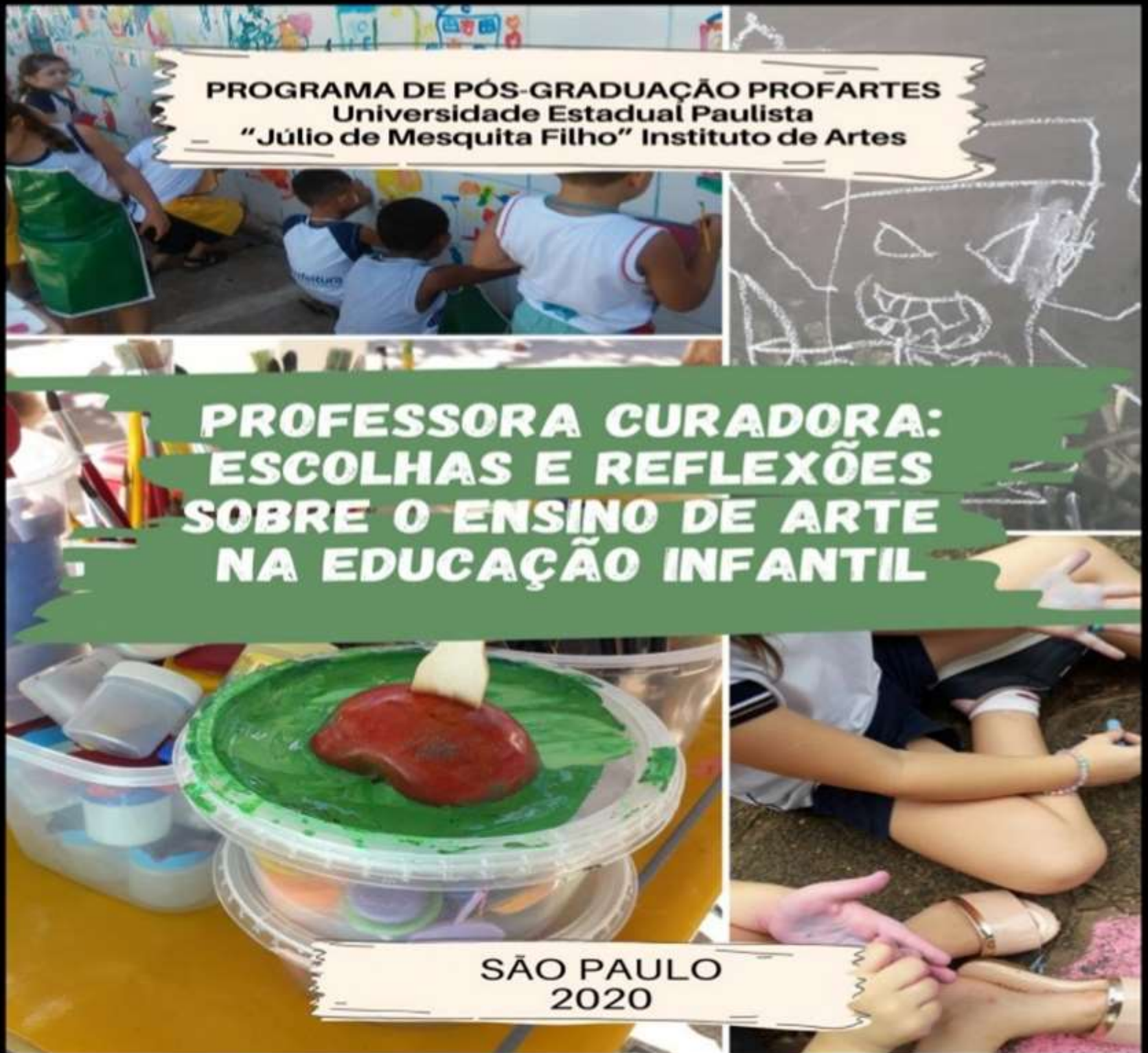

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFARTES
Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho" Instituto de Artes
PROFESSORA CURADORA:
ESCOLHAS E REFLEXÕES
SOBRE O ENSINO DE ARTE
NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SÃO PAULO
2020

ISABELA PRETO JUNQUEIRA

PROFESSORA CURADORA:
ESCOLHAS E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Proposta Pedagógica/Artigo apresentada ao Programa de Mestrado Profissional ProfArtes da Unesp – Instituto de Arte, como requisito parcial exigido para obtenção do título de Mestre. Área de concentração Ensino de Artes, linha de pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.
Orientadora: Profa. Dra. Valéria Peixoto de Alencar
Mestrado do Programa PROF-ARTES, realizado com apoio da Capes, na forma de bolsa de incentivo à qualificação docente. Número do Processo: 5719920

SÃO PAULO
2020

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp

586p

Junqueira, Isabela Preto, 1990-

Professora curadora: escolhas e reflexões sobre o ensino de arte na educação infantil / Isabela Preto Junqueira. - São Paulo, 2020.

103f. : il. color.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Valéria Peixoto de Alencar

Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes

1. Professoras de arte. 2. Educação de crianças. 3. Arte - Estudo e ensino. I. Alencar, Valéria Peixoto de. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 372.5

(Laura Mariane de Andrade - CRB 8/8666)

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de São Paulo

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Professora Curadora: Escolhas e Reflexões sobre o Ensino de Arte na Educação Infantil

AUTORA: ISABELA PRETO JUNQUEIRA
ORIENTADORA: VALERIA PEIXOTO DE ALENCAR

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em ARTES, área: Ensino de Artes pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. VALERIA PEIXOTO DE ALENCAR (Participaçao Virtual)
FMU / Faculdades Metropolitanas Unidas

Profa. Dra. REJANE GALVAO COUTINHO (Participaçao Virtual)
Departamento de Artes / Instituto de Artes da Unesp

Profa. Dra. MIRIAN CELESTE FERREIRA DIAS MARTINS (Participaçao Virtual)
Centro de Educação, Filosofia e Teologia / Universidade Presbiteriana Mackenzie

São Paulo, 30 de outubro de 2020

Dedicatória

Às alunas e alunos, professoras e professores que não soltaram a minha mão.

Agradecimentos

Agradeço à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES, pelo auxílio financeiro concedido em forma de bolsa de pesquisa, número do Processo: 5719920. Sem o recebimento de uma bolsa, não teria sido possível viajar semanalmente, durante um ano, à São Paulo e fazer esse mestrado.

Agradeço ao Instituto de Arte (IA) da Unesp, na qualidade de Instituição de Ensino Superior associada ao programa de Mestrado Profissional em Ensino de Arte, por acreditar no ProfArtes e possibilitar a sua realização no Estado de São Paulo.

Agradeço a todos os funcionários que trabalham no IA, pelo rápido e ótimo atendimento prestado, pela companhia nas manhãs frias e noites chuvosas que passei ali a espera da abertura do prédio ou da chegada do ônibus no terminal rodoviário Barra Funda.

Agradeço às professoras e professores: Giuliano Tierno, João Palma, Carolina Romano, Sidiney Peterson, Valéria Alencar e Rejane Coutinho por cada encontro vivenciado em suas aulas. É uma honra e um privilégio chegar até aqui pela mão de vocês.

Agradeço também todo o corpo docente do ProfArtes que acompanhou a formação da minha turma, possibilitando inúmeras trocas. Agradeço às minhas companheiras e companheiros de jornada: Cícera, Mayara, Nathália, Chico, Ingrid, Juliano, Ricardo, Robson, Valéria, Ana Paula, Flávia e Patrícia. Pessoas que inspiram a minha caminhada e impulsionam a minha prática.

Agradeço às minhas amigas e amigos que me acolheram em São Paulo e me ofereceram um lugar para dormir a cada viagem realizada. Longe de casa, me senti em casa.

Agradeço às escolas que me acolheram e me apoiaram durante todo o meu percurso como arte educadora. Agradeço às crianças que me ensinam tanto e possibilitaram que eu enxergasse uma hipótese de pesquisa e uma missão de vida a partir do chão da escola.

Agradeço à minha família, por suportar a minha ausência e retribuir com amor.

Agradeço à Ana Mae Barbosa, por seu incansável trabalho e construção de um legado no campo da Arte Educação. Reconheço que a minha profissão e a possibilidade de produzir conhecimento a partir da força do meu trabalho é fruto de lutas coletivas e históricas. Agradeço à todas e todos que já estavam aqui antes de mim.

Agradeço à minha banca de qualificação, formada pelas professoras Rejane Coutinho e Mirian Celeste, pelas provocações e incentivos a escrever com os pés no chão e a mostrar mais do que sou.

Agradeço imensamente à Valéria Alencar, minha orientadora, que foi paciente e generosa comigo quando me faltou discernimento para viver e resistir a este momento da vida. Carregarei comigo a sua conduta como exemplo de professora e ser humano. Muito obrigada por tudo!

Agradeço à minha mulher, Viviane, por estar ao meu lado e compartilhar mais esta conquista comigo.

Agradeço pelas orações de minhas avós Selma e Maria Luiza, tenho fé que foram atendidas.

Agradeço às queridas Pâmela, Elen e Érica pelo apoio incondicional.

SUMÁRIO

Apresentação 8

PARTE 1: Proposta Pedagógica 9

Uma metodologia possível 10

Os Corpos 13

Os Materiais 18

Os Tempos 27

Os Espaços 38

PARTE 2: Artigo 47

Antes de começar, uma nota sobre a experiência 49

Introdução: um começo 52

A de Achadouros 58

E de Ensino 69

I de Intersecções 84

O de Oficina 90

U de Utopia 98

Referências 102

Apresentação

A fim de orientar a/o leitor/a, apresento brevemente a estrutura deste trabalho de conclusão de curso de mestrado, apresentado ao Programa de Mestrado Profissional – ProfArtes.

O trabalho realizado foi construído em duas partes: a primeira é um relato de experiência, no qual apresento uma proposta pedagógica a partir da criação de uma metodologia possível para o ensino de arte na educação infantil, baseada nas possibilidades de intersecções entre os corpos, os materiais, os tempos e os espaços.

Na segunda parte, analiso a proposta pedagógica descrita. Reflito sobre as minhas práticas e escolhas, enquanto professora curadora, a partir de cinco textos organizados em A, E, I, O, U, nos quais, me apoio em autoras/es e documentos que discutem a Experiência, a Educação Estética, o Ensino e a Aprendizagem em Arte e a Educação Infantil.

Boa leitura!

PARTE 1

PROPOSTA PEDAGÓGICA

Uma metodologia possível

O meu trabalho como arte educadora, na educação infantil, teve início em 2015 na rede municipal de Votuporanga-SP, com quantidades de turmas e escolas a variar ano a ano. A partir da observação e da escuta contínua das crianças e adultos que formam as comunidades escolares, elaborei um modo de estar nas escolas e compartilhar esta experiência, ampliando as ideias e visões que eu possuía sobre arte, educação e infância.

A organização da minha ação docente foi preparada a partir de estudos de documentos como os Planos Políticos Pedagógicos (PPP's) das escolas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e os Campos de Experiências da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Mas, na ausência de um currículo municipal oficial[1] que orientasse o ensino e a concepção de arte a ser trabalhada nas escolas de educação infantil, construí uma metodologia fundamentada nos meus trajetos acadêmicos, artísticos, de história de vida e nas vivências compartilhadas a partir do chão da escola.

Essa metodologia se desdobrou em quatro aspectos principais: os corpos, os materiais, os tempos e os espaços. As possibilidades de intersecções entre esses quatro aspectos resultaram em proposições criadas e realizadas em diálogo com as crianças dentro e fora da sala de aula. O trabalho levou em consideração as suas idades, entre 2 e 5 anos, seus diferentes níveis de amadurecimento, suas necessidades e interesses. Abaixo, descrevo algumas destas proposições organizadas a partir da escolha e reflexão sobre corpos, materiais, tempos e espaços.

1 Como professora de arte da rede municipal fui orientada a utilizar as propostas curriculares presentes em materiais apostilados e adquiridos pela prefeitura através de licitações públicas.

OS MATERIAIS
OS CORPOS
AULA
DE
ARTE
OS TEMPOS
OS ESPAÇOS

OS CORPOS

OS CORPOS

Observei que era necessário trabalhar ideias e propostas com as crianças, a partir dos seus interesses e necessidades, nas quais elas pudessem experimentar os movimentos corporais através de jogos, rodas, brincadeiras, narrações de histórias, toques e gestos, tal como a proposição de uma “fila da massagem” (Figuras1, 2 e 3).

Figura 1 - Fila de massagem

Fonte: Fotografia da autora (2018)

FILA DA MASSAGEM

Essa proposta pode ser realizada em fila ou em roda e em qualquer espaço da escola. Escolhemos realizar dentro da sala de aula, devido ao excesso de calor que costuma fazer na nossa cidade.

As crianças se organizaram em fila, sentadas no chão. Então, eu sugeri que elas massageassem os ombros da criança que se encontrava à sua frente, com cuidado e carinho.

Depois de algum tempo, cerca de cinco minutos, sugeri que elas se virassem ao contrário na fila para receberem a massagem de quem haviam massageado antes.

Nesse momento da troca da direção da fila (Figura 3), algumas reações foram observadas, tais como:

“Agora vou te apertar também”,

“Que gostoso, dá vontade de dormir”,

“Eu faço massagem na minha mãe”,

“Ai, tá doendo”.

Alguns comportamentos como “apertar de volta” o/a colega foram mediados e depois discutidos em grupo, com ênfase no respeito ao corpo alheio.

Figura 3 - Fila da massagem detalhe

Fonte: Fotografia da autora (2019)

Figura 2 - Fila da massagem invertida

Fonte: Fotografia da autora (2018)

Esse tipo de proposição, que valoriza os sentidos, nos conduziu a um trabalho que promovesse a consciência corporal, individual e coletiva.

A partir da realização contínua de filas do abraço, exercícios de imaginação guiada, alongamento e respiração, as crianças experimentaram formas de relaxamento.

Outra ação, planejada e realizada com o enfoque no corpo, foi a proposta de levar as crianças para fora da sala de aula e experimentar outras posturas corporais para pintar e desenhar (Figuras 4 e 5). Por exemplo, um passeio por áreas ao ar livre na escola e fora dela, para explorar os movimentos que os corpos podem fazer riscando, desenhando e pintando, como explicitarei a seguir.

RISCAR, PINTAR, DESENHAR E COLORIR EM MOVIMENTO

Antes de sair com as crianças da sala de aula, foram criados combinados de como seria a nossa aula. As crianças sugeriram cada etapa e ao final dos combinados o grupo tinha condições de se autorregular. Os combinados abarcaram desde o modo como poderíamos sair da sala de aula: em filas, mãos dadas, caminhando juntos; e também como os materiais seriam distribuídos: se a caixa ficaria comigo, um pouquinho com cada criança, em um lugar específico e de fácil acesso.

Uma das poucas regras criadas exclusivamente por mim foi: o giz deveria ser partido ao meio para evitar o desperdício e estimular a partilha.

Algumas mediações também aconteceram, como sugerir que as crianças experimentassem posições corporais diferentes, inclusive observando e imitando o jeito de riscar umas das outras. Assim como, que trabalhassem em grupo, compartilhando os seus desenhos umas com as outras e permitindo que os desenhos fossem construídos ou continuados por várias mãos.

Além das mudanças nas posturas e variedades de movimentos, as crianças puderam interagir com as possibilidades de contornar partes dos seus corpos no chão, se divertir ao colorir as mãos e os pés enquanto observam a transformação do giz sólido em pó colorido. Elas inventaram jogos e brincadeiras a partir dos seus desenhos, como campos de futebol e pistas de corrida. Reproduziram e refletiram sobre mitologias diversas, como a Cobra Grande (Figura6), monstros e seres encantados.

Figura 4 - Pintura com giz no chão da escola

Fonte: Fotografia da autora (2018)

Figura 6 - Explorando com giz na pracinha

Fonte: A autora (2020)

Figura 5 - Desenho com giz na pracinha

Fonte: A autora (2020)

OS MATERIAIS

OS MATERIAIS

A consideração dos corpos nas ações propostas, durante as aulas de arte, levou em conta as interações com os materiais disponíveis nas escolas, especialmente os que eram pouco utilizados e se amontoavam nos almoxarifados.

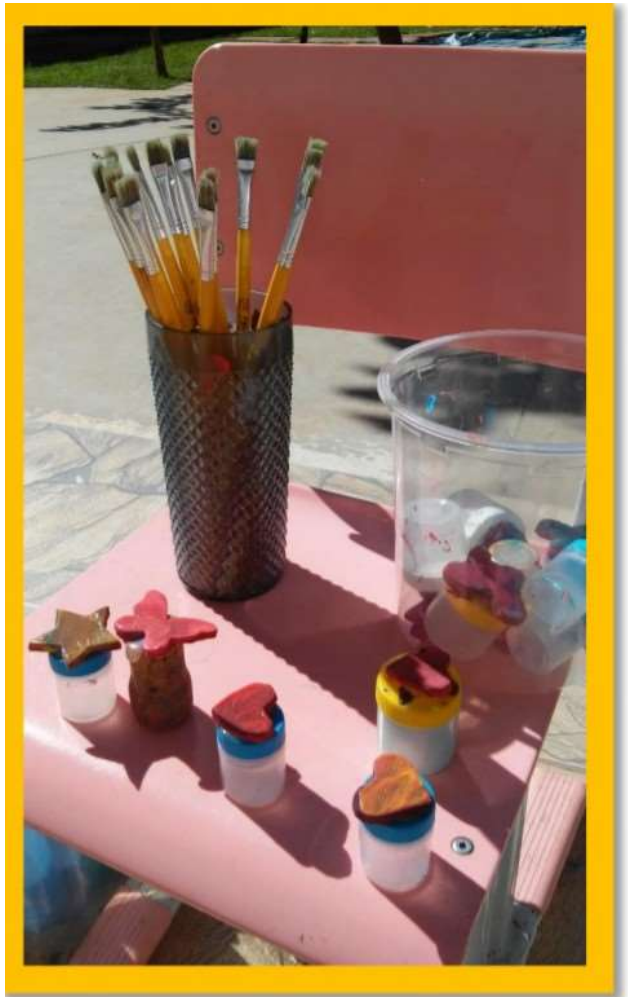
Em meados de 2015, descobri a existência de um carrinho (Figura 9) que era destinado ao uso das aulas de arte e que estava inutilizado. Esse carrinho é um recurso presente na maioria das escolas municipais de Votuporanga e, muitas vezes, o seu uso é desviado para outros fins, como empilhar materiais no almoxarifado ou guardar livros.

Sabendo da possibilidade de requisitar um carrinho por escola para o uso nas aulas de arte, solicitei às direções que prontamente atenderam ao meu pedido. Passei a organizar alguns materiais dispondo-os sobre as duas prateleiras do carrinho, também pendurei aventais nas laterais, paninhos de limpeza e guardei documentos, como as cadernetas, na gaveta junto com papéis de diferentes tamanhos e texturas. Pois, o carrinho funcionou também como uma espécie de armário, um recurso que nem sempre estava disponível aos professores e professoras especialistas.

O CARRINHO DE ARTE

A escolha dos materiais a serem guardados no carrinho envolveu a pesquisa e a criação de ferramentas para pintar, como carimbos confeccionados com restos de materiais descartados, retalhos de E.V.A., tampinhas e potinhos plásticos (Figura 7 e 8).

Figura 8 - Carimbos e pincéis



Fonte: Fotografia da autora (2018)

Figura 7 - Pinturas com carimbo e pincel

Fonte: Fotografia da autora (2018)

Assim como, também foram guardados acessórios diversos para auxiliar na distribuição e uso dos materiais, como bisnagas de molhos para guardar as tintas e tampas plásticas para usá-las, papéis cortados em vários tamanhos, com diferentes cores e texturas, rolinhos de espuma, esponjas recortadas em formatos diversos, pincéis limpos e lápis apontados em potes fáceis de abrir e etc (Figuras 9, 10 e 11).

Figura 9 - Carrinhocheio

Fonte: Fotografia da autora (2017)

Para a manutenção e limpeza dos materiais usados, as crianças sugeriram algumas soluções, tais como: sair uma criança de cada vez para lavar os pincéis, trapinhos úmidos para limpar os dedos e pincéis, um ou mais ajudantes para lavar os pratinhos no banheiro, um ajudante para limpar as mesas e etc. As sugestões foram sendo incorporadas de acordo com as situações das aulas.

A organização dos materiais aconteceu de modo acessível às crianças. O manuseio dos materiais foi trabalhado pouco a pouco com combinados simples, como: “sujou, limpou” e com a disponibilização de um borrifador com água, um paninho para limpeza, papel toalha e álcool em gel.

Os combinados mediaram as experimentações e usos, de modo que as crianças desenvolvessem uma segurança que permitisse a elas auxiliar umas às outras, trocar e compartilhar os seus materiais, diminuindo gradativamente a necessidade da minha intervenção.

O carrinho ficou conhecido nas escolas como “carrinho de pintura”, entretanto, são muitos os tipos de materiais que foram escolhidos e guardados pelas crianças e por mim.

A valorização dos gostos e predileções das crianças foi um fio condutor para a minha curadoria. Um exemplo dessa experiência foi a oferta constante de massa de modelar à base de amido e forminhas diversas, que as crianças poderiam pegar e usar antes de iniciarmos e ao finalizarmos outras propostas.

Tal fio condutor, pautado na valorização das escolhas das crianças, estimulou a criação de vínculos afetivos entre professora-crianças-carrinho, além de um sentimento de cuidado para com os materiais e demais objetos usados nas aulas de arte. Ao longo destes seis anos, foi necessário realizar poucas trocas de lápis, pincéis, potes, bisnagas, devido ao cuidado que os grupos desenvolveram com o carrinho.

A presença e o uso do carrinho foi um fator determinante para o planejamento das aulas de arte, pensando no tempo de cinquenta e cinco minutos de aula por semana com cada turma.

Toda a variedade de materiais e as possibilidades dos seus usos contribuíram para um

planejamento mais orgânico e ritmado das aulas. Contudo, os combinados com as crianças permitiram, muitas vezes, que mais de uma proposta acontecesse durante a aula e que elas pudessem se organizar em cantos, circuitos e mesas coletivas de trabalho, com auxílio de ilhas de materiais organizadas em mesas, no chão ou no carrinho.

Tintas e melecas

As aulas de pintar com tintas foram planejadas de modo que as crianças pudessem experimentar diversos materiais, como frutas e legumes para cabimbar formas e estampas (Figura 10), além dos pincéis e carimbos já mencionados. Mas, antes de propor a pintura enquanto ação, as crianças foram apresentadas aos materiais, às tintas e às ferramentas de apoio (Figura 10 e 11) e os seus usos foram explicados e combinados. Desse modo, o pincel, por exemplo, poderia ser usado a partir das cerdas ou da ponta do cabo.

Figura 10 - Carrinho e batatas

Fonte: Fotografia da autora (2017)

Figura 11 - Tintas e bisnagas

Fonte: Fotografia da autora (2020)

Os materiais explorados durante as aulas de arte, na maioria das vezes, foram exigidos pelas listas de materiais solicitadas pelas escolas no início do ano letivo. Entretanto, ocasiões como a “Semana da Criança”, em razão do feriado do dia 12 de outubro, no qual é comemorado o “Dia das Crianças”, as escolas promovem atividades culturais e de entretenimento, voltadas para a satisfação do público infantil. Como por exemplo, narrações de histórias, passeios de trenzinho, sessões de cinema com pipoca, brinquedos infláveis, distribuição de brinquedos e doces como lembrancinhas, circuitos de arte e brincadeiras com água.

Os circuitos de arte são chamados assim porque costumam ser realizados nos dias e horários das aulas de arte. A “Semana da Criança” é uma oportunidade de solicitar a compra de materiais que não tenham na escola, desde que seja possível pagar os valores orçados com o montante arrecadado pelas ações da Associação de Pais e Mestres (APM). Assim como, é também uma oportunidade de planejar ações com o apoio de outras/os professoras/es e o uso de uma sala de aula reservada por dois dias consecutivos para a realização do circuito de arte.

Figura 12 - Circuito de melecas 1

Fonte: Fotografia da autora (2019)

Figura 13 - Circuito de melecas 2

Fonte: Fotografia da autora (2019)

Figura 14 - Circuito de melecas - interação com amido e bolinhas de gel

Fonte: Fotografia da autora (2019)

Nos circuitos de arte com melecas, tintas e materiais que instigam os sentidos pelo toque, cheiro, cores, temperaturas e texturas, utilizamos melecas a base de amido de milho e bolinhas de gel que incham em contato com a água (Figura 14).Foram momentos de diversão que marcaram as falas das crianças: “esse é o dia mais legal da minha vida”, “eu não quero ir embora, tia Isa”, “a gente pode voltar depois?”, “depois você fala pra minha mãe como faz?”, “tia Isa, se sobrar, posso levar um pouquinho pra casa?”, “a gente vai fazer na sua outra aula?” e etc.

OS TEMPOS

OS TEMPOS

A experiência do tempo foi planejada com o objetivo de “dar e ganhar tempo”, como se fosse possível expandir o tempo de cinquenta e cinco minutos das aulas. Essa tentativa de alargar o tempo foi acompanhada pela criação de exercícios de relaxamento e de respiração realizados sempre na chegada às salas de aula, logo após os cumprimentos.

Para facilitar a comunicação de um dos exercícios, criei uma música assim:

“Em uma mão eu tenho uma rosa,
E na outra eu tenho uma vela,
Esse é um exercício de respiração,
Que acalma o coração,
Cheira a rosa e assopra a vela”.

Ao final de cinco respirações completas, já era possível perceber uma mudança no estado de presença das crianças e no meu também.

Outra forma de pensar o tempo nas aulas de arte foi buscar uma compreensão das relações entre produto e processo. Por exemplo, a realização de uma proposta de criação de livro em que as crianças tivessem que vivenciar as etapas de produção, divididas em várias aulas/semanas. As crianças experimentaram o desenho, pesquisaram entre elas e em livros ilustrados, diferentes possibilidades de resolver os seus problemas. Essa experiênciatambém permitiu que as crianças começassem de novo e corrigissem os erros considerados e apontados por elas mesmas.

A possibilidade de errar foi uma ideia muito dialogada com as crianças, de modo que foi possível observar uma apropriação de frases de consolo e incentivo entre elas: “não tem problema” ou “pega outro papel e começa de novo”. Propor às crianças atividades em “folha em branco”, sem a presença de enunciados, cabeçalhos ou figuras impressas, colaborou com a possibilidade de errar e começar de novo, alimentando uma interação entre as crianças e as suas produções onde era possível amassar, descartar, corrigir, dobrar, levar para casa, e etc. Essas ações proporcionaram um sentimento de eficácia nas

crianças que foi importante para o desenvolvimento das propostas baseadas em processo criativo e divididas em etapas.

OFICINA DE LIVRO

Em nossa cidade acontece anualmente o Festival Literário de Votuporanga, um evento de grande prestígio que recebe visitas de escolas locais e regionais. As crianças matriculadas no Pré II costumam visitar o FLIV e, nas escolas, virou um costume realizar sessões de leituras em cantos e rodas para dialogar com o evento.

A proposta de trabalhar a criação de um livro com as crianças surgiu a partir do acontecimento do FLIV e começou com uma roda de conversa sobre as impressões das crianças sobre o festival. Perguntei se elas gostariam de criar um livro e a resposta foi que sim.

Em seguida, fomos até uma sala aonde estavam guardados os livros que chegam nas escolas através do Plano Nacional do Livro Didático. Orientei as crianças a escolherem alguns livros e a prestarem atenção às imagens neles contidas. Eu também escolhi alguns livros enquanto passeava por entre as crianças para observar as suas escolhas.

Estimulei as crianças a repararem nos desenhos, nas cores, formas, traços e texturas. Também perguntei como elas acreditavam que tivessem sido feitos os desenhos e com quais materiais etc.

Na segunda aula, mostrei para as crianças três livros escolhidos por mim. Os livros em questãopossuíam pouquíssimas palavras, de modo que as histórias contadas pudessem ser compreendidas a partir da ilustração.

Na terceira aula, reunimos alguns materiais como papéis sulfite brancos cortados em quatro partes iguais, lápis, borrachas e apontadores em uma ilha formada por duas mesas no centro da sala. Em seguida, apresentei algumas regras que poderiam ajudar a planejar a criação do livro: 1) pensar em uma situação ou em uma história; 2) dividir essa situação ou história em quatro partes(um começo, um meio, um antes do fim, e o fim); 3) na dúvida, começar desenhando a primeira coisa que vier à cabeça. À medida em que as crianças iam seguindo as orientações, vinham até a minha mesa com a mesma pergunta: “e agora, tia Isa?”.

E eu devolvia a pergunta: “e agora, o que poderia acontecer? A etapa de desenhar os quatro momentos da história, aconteceu em duas aulas diferentes. Na primeira, as crianças esboçaram as suas ideias e na segunda, puderam finalizar os desenhos a seus modos (Figura 15).

Figura 15 - Sequência de Maria Luisa: "a bruxa, a princesa e o príncipe"

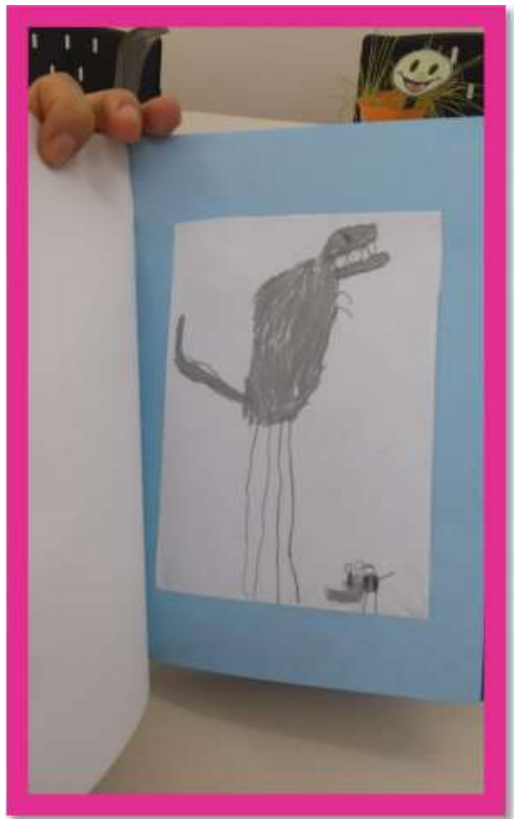
Fonte: Fotografia da autora (2018)

Na quinta semana, foi o momento de montar o livro. Disponibilizei alguns blocos de sulfite colorido para que as crianças escolhessem as suas cores preferidas para começarmos a dobrar as páginas do livro. Com o boneco pronto do livro, disponibilizei cola branca para que colassem as suas histórias e, por fim, assinassem suas capas.

Figura17 - Cena 1 Gabriel - Dino sozinho

Fonte: Fotografia da autora (2018)

Figura 16 - Cena 2 Gabriel - Dino encontra menino



Fonte: Fotografia da autora (2018)

Figura 19 - Cena 3 Gabriel - Dino come menino

Fonte: Fotografia da autora (2018)

Figura 18 - Cena 4 Gabriel - Dino mastiga menino

Fonte: Fotografia da autora (2018)

Outra forma de lidar com o tempo foi inspirada na apropriação do calendário de datas comemorativas trabalhado pelas escolas. Essa apropriação aconteceu em especial com algumas datas: o “Carnaval”, o “Dia Internacional das Mulheres”, o “Dia do Índio”, as “Festas Juninas”, o “Dia do Folclore”, a chegada da “Primavera”, o “Dia das Crianças” e o “Halloween”.

O trabalho com a cultura brasileira nas aulas de arte foi realizado, muitas vezes, em rodas de conversa sobre temas diversos, como por exemplo, brincadeiras, comidas que comemos, fenômenos naturais, histórias, cantigas, músicas, ditados e brinquedos.

Antes de iniciar a conversa, foi preciso aprender a fazer uma roda na qual todos e todas pudessem se ver e ouvir. Esse princípio trouxe a questão do espaço, pois, uma roda com todas as vinte e cinco crianças, mais ou menos, não caberia em qualquer sala de aula. Foi necessário buscar espaços na escola em que houvesse silêncio o suficiente para que a escuta acontecesse, também deveria haver sombra e condições de limpeza. Uma vez que Votuporanga enfrenta altas temperaturas, pragas de escorpiões, aranhas de grama e mosquitos da degue.

A minha intenção ao escolher[2] trabalhar com essas datas comemorativas, além de somar o meu trabalho ao planejamento escolar, se relaciona com as possibilidades de apresentar e pesquisar referências da cultura brasileira, proporcionar o sentimento de pertencimento através das festividades e com a ocupação dos espaços escolares de forma lúdica.

Alguns conteúdos e materiais da cultura brasileira permitiram trabalhar o tempo como tema e provocar reflexões sobre a sua passagem. Por exemplo, utilizamos a música “Kilariô”[3], do compositor Di Melo, na qual é narrada uma sequência que começa com a passagem da noite para o dia, do clima seco para chuvoso, o crescimento das plantas na horta, a transformação da mandioca em farinha, o alimento para os animais e pessoas, a passagem dos sentimentos humanos e suas transformações como o sofrimento e alegria.

[2] Esta escolha não é passiva e reflito sobre ela no artigo que analisa a proposta descrita.
[3] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sLQWYm1jugo

A partir da leitura dessa música com as crianças, foi possível trabalhar ideias complexas , por exemplo, a ideia do bem estar humano atrelado ao bem estar da natureza e o equilíbrio dos seus fenômenos.

Sobre os sentimentos humanos, jogos de espelho, criar movimentos ou escolher cores para cada sentimento, foram estratégias utilizadas que se desdobraram em produções artísticas das crianças. Por exemplo, uma oficina de desenho de expressões faciais (figura20).

OFICINA DE DESENHO, EXPRESSÕES E SENTIMENTOS

Essa oficina foi dividida em três etapas: 1) roda de conversa sobre os sentimentos; 2) realização dos desenhos; 3) pintura dos desenhos e exposição das produções finalizadas.

Na primeira etapa, a roda de conversa aconteceu no pátio da escola e com a mobilização de saberes prévios das crianças sobre os sentimentos. Associações diversas saíram de suas respostas, como: “o Hulk fica bravo e esmaga”, “mas o Hulk do mal é o vermelho”, “a minha mãe fica vermelha quando fica brava comigo”, “igual a tia Isabela”, “eu acho que raiva é igual quando a gente fica com fome e dói a barriga” e etc.

Figura 20 – Crianças pintando

Fonte: Fotografia da autora (2018)

Na segunda etapa, a realização dos desenhos aconteceu na sala de aula. Começou com a entrega dos materiais, papel A4 sulfite branco e lápis grafite. Em seguida, as crianças foram convidadas a fazerem expressões faciais como se estivessem sentindo raiva, alegria e medo. Elas puderam observar umas às outras enquanto se expressavam. Depois, sugeri que elas apalpassem o próprio rosto para perceber os formatos do queixo, bochechas, nariz, olhos, boca, testa e orelhas, se haviam diferenças entre os seus contornos e etc. Constatações realizadas pelas crianças, como: “o rosto parece uma letra U”, “e o olho parece uma bolinha”, auxiliaram na exploração dos traços de seus desenhos. Os sentimentos escolhidos e desenhados pelas crianças foram a raiva e a alegria.

Na terceira etapa, mostrei diversas cores e indaguei sobre quais poderiam ser as cores dos sentimentos. Depois, pedi para que a turma escolhesse uma cor para os sentimentos desenhados: a raiva e a alegria. Houve um consenso sobre o vermelho ser a cor da raiva. Já com a alegria, as crianças pediram para pintar com as suas cores preferidas. Eu argumentei que não tínhamos tempo o suficiente para distribuir todas as cores e que deveríamos chegar a um consenso sobre uma cor que representasse a alegria. Mas, ressaltei que o fundo do desenho poderia ser colorido conforme as suas escolhas. As crianças se conformaram e elegeram o verde como representante da alegria (figura 21).

Enquanto as crianças usavam os pincéis para pintar os seus desenhos, eu fui organizando as tampas para servir as tintas em cores variadas. As crianças guardaram os pincéis em um pote com água que estava sobre a minha mesa, usaram um pano úmido para limpar as mãos, quando necessário e levaram as tampas para pintar o fundo do desenho usando os dedos.

Conforme o término das produções ia acontecendo, fui nomeando ajudantes para organizar a sala, limpar as ferramentas sujas e começar a montagem da nossa exposição. Alguém deveria buscar o barbante na secretaria da escola, outra criança me ajudar a esticar o barbante entre os pilares do pátio e várias outras crianças deveriam buscar as produções para que fossem penduradas. O local da exposição foi escolhido em relação às suas condições, como a direção do vento, por exemplo, para que o nosso varal pudesse continuar firme.

Figura21 - Pintando a alegria

Fonte: Fotografia da autora (2018)

OS ESPAÇOS

OS ESPAÇOS

As possibilidades de combinações entre os corpos, os materiais, os tempos e os espaços foram muitas. Entretanto, algumas combinações surgiram de especificidades, tais quais, a presença de paredes de azulejo em áreas externas das escolas, que podem ser lavadas com facilidade.

Pintura no azulejo

As sessões de pinturas em paredes de azulejo foram realizadas seguindo alguns critérios, por exemplo, a intimidade que cada turma já havia desenvolvido com os materiais do carrinho de arte e as condições climáticas, pois, não poderia chover e nem fazer muito calor. Além desses dois critérios, alguns combinados foram feitos antes da sairmos da sala de aula: quais seriam os grupos responsáveis pela organização dos materiais, incluindo o cuidado e troca de água dos potes usados para limpar os pinceis; quem deveria buscar e devolver as cadeiras no refeitório para apoiar os materiais; quem ficaria responsável por carregar e ajudar a vestir os aventais; e que seria dever de todas/os limpar o que estivesse sujo depois.

Figura 22 - Pintura na parede de azulejo 1

Fonte: Fotografia da autora (2018)

Figura 23 - Pintura em parede de azulejo 2

Fonte: Fotografia da autora (2018)

CULTURA INDÍGENA

Em outra proposta, os tempos e os espaços das escolas foram considerados de forma conjunta no planejamento e realização. A proposta surgiu a partir da data comemorativa “O Dia do índio” e o plano de trabalho foi divido em quatro etapas.

Inicialmente, mobilizei as crianças em uma conversa sobre o que elas sabiam acerca dos povos indígenas brasileiros. Algumas respostas que apareceram foram:

“Eles moram na floresta”,
“A casa deles é de palha”,
“Eles são pintados”.
A partir das respostas, perguntei como era uma floresta, ao que elas responderam:
“Tem um chão de grama”,
“Tem árvore e caverna onde mora o leão”,
“Tem lobo e caçador”.

Após as conversas, mostrei imagens da Floresta Amazônica, utilizando sites de busca de imagens e com o auxílio da lousa digital. Depois, mostrei imagens de diferentes etnias brasileiras como os *Tikuna*, os *Xavantes*, os *Caiapós*. Assim como, imagens do ritual *Jawarirealizado* pelo povo indígena *Kalapapo* do Alto Xingu. Pesquisamos imagens de arte plumária e pinturas corporais, grafismos, brinquedos - bonecas, armas como arcos, lanças e zarabatanas, artefatos diversos como cestarias e cerâmicas. Também descobrimos curiosidades sobre hábitos, comidas e palavras indígenas que encontramos no nosso cotidiano.

Na segunda etapa, dentro da sala de aula, mostrei para as crianças, na lousa digital, o álbum musical "*ÑandeRekoAarandu*: memória viva Guarani"[4]. Uma obra que reúne cantos guaranis em coros de crianças indígenas. As crianças se levantaram imediatamente de seus lugares e começaram a dançar, batendo os pés no chão. Ouvimos as duas primeiras faixas do álbum e conduzi as crianças até uma área ao ar livre da escola.

Nesse lugar, que é uma espécie de praça com piso de paralelepípedos e canteiros com Patas de Vaca, me sentei com as crianças em roda no chão e expliquei que iria ensinar uma brincadeira realizada por crianças indígenas da etnia *Kalapapo*, do Alto Xingu. A brincadeira proposta foi "***ToloiKunhügü" (Figura 24 e 25), conhecida também como "Pega-pega Gavião"***[5]***.***

4 Para ouvir o álbum, acesse: https://www.youtube.com/watch?v=I469uaunv6A
Para saber mais sobre a criação do álbum: https://www.scielo.br/pdf/ha/v5n11/0104-7183-ha-5-11-0203.pdf
5 A brincadeira foi retirada deste site: https://legado.educacaoeparticipacao.org.br/oficinas/brincadeiras-indigenas-do-xingu/
Para saber mais detalhadamente sobre a sua realização, a profº Jana Munhoz, explica o passo a passo no seu canal de vídeos: https://www.youtube.com/watch?v=N62MbIgIMps

Figura 24 - Pega-pega Gavião voando

Fonte: Fotografia da autora (2018)

Figura 25 - Pega-pega Gavião no ninho

Fonte: Fotografia da autora (2018)

Na quarta etapa, foi realizada uma oficina de isogravura com desenhos inspirados em grafismos indígenas. A oficina aconteceu em parceria com a professora Ms. Amanda de Souza, do Instituto Federal de São Paulo, câmpus de Votuporaga, e suas alunas e alunos do ensino médio.

Inicialmente, a prof.ª Amanda usou bandejas de isopor, emprestadas pelas crianças com as suas turmas do ensino médio, para explorar a gravação de grafismos indígenas sobre o isopor. Depois, as bandejas voltaram ao Cemei para que as crianças pudessem pintar a partir das matrizes criadas pelos adolescentes. Para realizar as pinturas, foram utilizados tinta guache, rolinhos de espuma e papéis sulfite A5, como suporte.

A exposição dos resultados da oficina de isogravura foi realizada na parede do corredor que liga as salas de aula ao pátio da escola (Figuras27 e 27), uma vez que os painéis comemorativos já estavam ocupados com outras propostas. As crianças escolheram este local de acordo com a sua visibilidade na escola. As produções foram coladas com fita crepe na parede,

entretanto, as folhas de papel descolavam muitofacilmente. Então, foi improvisada uma estrutura com canos de pvc que estavam disponíveis no almoxarifado da escola. Colei as pinturas com fita crepe e cola quente nos canos e, no centro da moldura improvisada, pintei um cartaz em papel craft utilizando marcadores e guache preto.

O cartaz foi uma forma encontrada de tampar as janelas da parede escolhida, preencher o espaço entre as vigas do cano e também serviu como legenda de homenagem aos povos indígenas.

Figura 27 - Detalhes da esposição de Isogravura

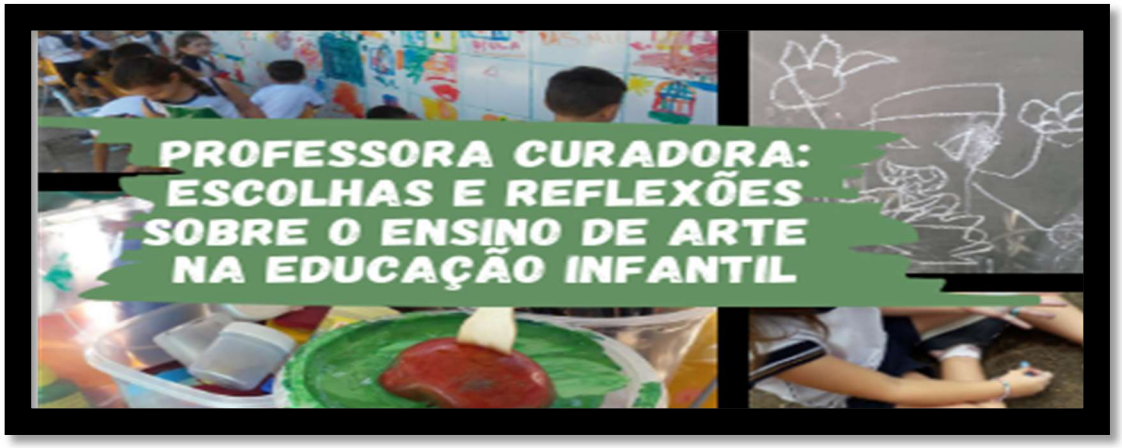
Fonte: Fotografias da autora (2018)

Figura 26 - Exposição de Isogravura com as crianças

Fonte: Fotografia da autora (2018)

PARTE 2

ARTIGO



Resumo

Esta pesquisa foi realizada em diferentes escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Votuporanga-SP, entre os anos de 2018 e 2020. Teve como objetivo a reflexão sobre o papel da professora de Arte na Educação Infantil como curadora. E, a partir da elaboração de uma metodologia baseada em Corpos, Materiais, Tempos e Espaços, analiso a proposição de experiências estéticas como mediação dos processos de Ensino e Aprendizagem em Arte com crianças de 2 a 5 anos.

Palavras-chaves: Ensino e Aprendizagem em Arte; Educação Infantil; Curadoria Educativa; Experiência Estética;

Abstract

This research was carried out in different schools of early childhood education in Votuporanga-SP, between 2018 and 2020. It aimed to reflect on the role of the art teacher as a curator in early childhood education. Starting from the elaboration of a methodology based on bodies, materials, times and spaces, it analyzes the proposition of aesthetic experiences as mediation of the teaching and learning processes in arts for children from 2 to 5 years old.

Keywords: Teaching and Learning in Art; Child education; Educational Curatorship; Aesthetic Experience;

Antes de começar, uma nota sobre a experiência

No quintal da minha avó, foram muitas as nossas conversas sob a sombra das jabuticabeiras. Qualquer assunto é material filosófico para dona Selma, mas a educação ocupa um lugar especial. Ouvi suas histórias de professora e de aluna. Elacontou que quando era criança apanhava em casa por cortar a comida com a mão esquerda e na escola por usar a mão direita. Ou quando frequentou a casa de uma professora que ensinava para uma turma pequena de crianças e usava uma vara com uma "pelota" de sebo na ponta, para arrancar os cabelos das crianças desatentas. Minha avó, às gargalhadas, relembra como escapava da sala de aula improvisada e corria até a calçada para procurar pelo pai.

Conheci a história da minha família mediada pela narração de vó Selma, que pinta cada cena e personagem com o filtro do afeto e escolhe um lado heróico para mostrar. Generosamente, escreveu um livro de memórias e me confiou. Nele, ela conta quando vó Judith se vestiu com calça, capa, botas, chapéu, lenço, luva e percorria a região de Votuporanga a cavalo, para dar aula para as crianças que moravam em pequenas vilas rurais, sítios e fazendas. Um causo de audácia que provocou a ira dos senhores e pôs a sua vida em risco.

Numa outra ocasião, estávamos em um restaurante e uma senhora veio cumprimentá-la, se apresentou como aluna de sua mãe, a bisavó Judith. Nos presenteou com uma lembrança de quando a vó Judith levou as crianças da escola para sua casa e deu uma aula em seu quintal – o nosso quintal – pois, a escola havia sido interditada por alagamento.

Nossas conversas sempre se embaralharam com educação, receitas, política, leituras, memórias e especulações sobre o futuro. Entre risadas, discordâncias e ensinamentos, aprendi com vó Selma a escrever poesia quando a vida pesa e a realidade transborda. Sua disponibilidade para brincar, inventar, ressignificar, compartilhar e ouvir, segue sendo a lição mais custosa e cara de aprender.

Carrego comigo uma de suas frases e seu ensinamento: “isso o que você é, não é mérito seu”. Estranhei ao ouvir a primeira vez, então, passei a repetí-la mentalmente para decifrá-la pouco a pouco. Percebo hoje a sua preocupação sobre o reconhecimento de um legado, construído por cada personagem narrada em suas histórias, assim como, os privilégios recebidos pelas conquistas de outras pessoas. Há também uma responsabilidade em continuar a contribuir para que essas conquistas continuem a ser direitos. Como por exemplo, o acesso à educação, à participação política das mulheres, o trabalho e a liberdade de cátedra, o direito à imaginação e ao sonho, entre outros.

Não poderia iniciar este trabalho sem deixar antes a referência fundamental do meu pensamento e ação que esteve comigo em cada escolha e posicionamento vivido até aqui. Antes de ler o mundo pelas palavras de autores/as publicados/as, tive o privilégio de ver e ouvir o mundo pela voz da minha avó. Uma voz com amorosidade, boniteza e esperança.

Figura 28 - Vó Selma pintando antes do AVC

Fonte: Fotografia da autora (2017)

Introdução

Este trabalho apresenta a pesquisa desenvolvida para o Mestrado Profissional ProfArtes, realizado no Instituto de Artes da UNESP, e expõe uma análise da proposta pedagógica descrita anteriormente. Esta, que se propôs a pensar no lugar que ocupa a arte na educação infantil, através de uma metodologia que considera os corpos, os materiais, os tempos e os espaços para a criação de proposições estéticas, em relação com as crianças.

No artigo a seguir, estruturado em cinco textos, examino as minhas práticas como professora de arte na educação infantil. Problematizo a noção de infância encontrada nas escolas nas quais desenvolvi a proposta pedagógica, apoiando-me nos documentos que norteiam a educação infantil brasileira e que reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos. A partir de uma reflexão sobre a curadoria das proposições criadas, em relação com as crianças, discorro sobre a experiência estética, a autonomia e a diversidade expressiva nos processos de ensino e aprendizagem em arte.

Mas antes, ofereço à/ao leitor/a um pouquinho do contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida...

Um novelo, alguns nós...

Com formação inicial em licenciatura em Artes Cênicas, pela Universidade Federal de Goiás e graduação sanduíche[6] em Estudos Artísticos, pela Universidade de Coimbra, venho me construindo como professora de arte na educação infantil há seis anos, desde que assumi o cargo de Professora de Arte, na rede municipal de Votuporanga-SP, em 2015. De lá pra cá, fui sistematizando práticas que considerei relevantes para o contexto em que atuo.

Em 2016, criei um ateliê para crianças, o Clubinho da Esquina, um espaço de experimentação no qual eu pude vivenciar com liberdade e autonomia a pesquisa de materiais e modos de interagir e criar arte com crianças. Essa experiência contaminou a minha prática como docente da escola pública e iniciei uma pesquisa paralela dentro das escolas, provocada pela palavra curadoria.

Percebi que, especialmente, nas escolas de educação infantil, a movimentação das crianças pelos espaços tem forte relação com a indicação do uso e organização das mobílias, enfatizada por imagens para ilustrar normas. E que o tratamento das imagens no ambiente escolar, não extrapolava necessariamente esse uso normativo. Me incomodava ainda mais, perceber que havia um padrão entre as escolhas das imagens, pautado por personagens midiáticas e do mercado de consumo infantil. O acesso aos espaços dedicados às crianças, através do uso de imagens infantilizadas, mostrava uma intenção em tornar as imagens úteis e disciplinadoras.

Esse utilitarismo das imagens pôde ser percebido na ilustração das regras de convívio e de uso dos espaços, nas atividades impressas e apostiladas oferecidas como proposta pedagógica no processo de alfabetização ou com função apenas decorativa, esvaziada de atribuição estética. Além de sustentar modos de exclusão cultural, ao enfatizar modelos sexistas e padrões de beleza eurocêntricos.

Outra provocação inicial foi perceber a forma como as imagens são expostas nas escolas, com babados de papel crepom, enfeites de E.V.A. e painéis para a exposição de atividades impressas, com a orientação de que as crianças

[6]Programa de Licenciaturas Internacionais – PLI, da Capes, com auxílio financeiro concedido em forma de bolsa. Número do Processo: 4928105

“pintem dentro” das figuras. Observei, que o tratamento das imagens revelava uma perspectiva adulta do que pode ser infantil, a partir das escolhas de representações que participam do consumismo infantil ou de visões diversas sobre a infância que não consideravam as crianças como capazes de criar e emitir opiniões.

Ana Mae Barbosa trata dos discursos contidos no uso das imagens e como podem influenciar diretamente na construção da leitura das imagens pelas crianças:

> Nosso mundo cotidiano está cada vez mais sendo dominado pela imagem. Há uma pesquisa na França mostrando que 82% da nossa aprendizagem informal se faz através da imagem e 55% desta aprendizagem é feita inconscientemente. Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando o público para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema, da televisão e dos CD-ROM o prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento. Essa decodificação precisa ser associada ao julgamento do que está sendo visto aqui e agora e em relação ao passado. Preparando-se para o entendimento das artes visuais se prepara para o entendimento da imagem quer seja arte ou não. (BARBOSA, 2014, p. 36)

A autora alerta sobre a importância de um maior engajamento das perspectivas que podemos adotar ao ler o nosso entorno através das imagens, assim como, da necessidade de uma educação visual comprometida com a construção de um olhar crítico. Questiono-me se as formas descritas de reprodução das imagens, atreladas à vivência do ambiente escolar, não se dão como um braço de uma massificação cultural, pois, os discursos dessas imagens revelam muito mais sobre a formação dos adultos que as escolheram, do que propriamente sobre o grupo a quem são destinadas.

Essa desconfiança é propulsora para uma investigação debruçada sobre a escuta do que as crianças tem a dizer, suas interpretações de situações diversas, da construção de um planejamento das aulas de arte, que considere a diversidade expressiva e a autonomia em relação ao uso dos materiais e espaços da escola.

O desenrolar de um fio condutor...

O desenrolar dos nós iniciais levantados no primeiro projeto de pesquisa apresentado ao ProfArtes, reverberaram em tramas de processos, tecidos por objetivos tais como, investigar de que modo criar proposições estéticas com

crianças entre 2 e 5 anos. Para responder a esta questão, foi necessário sistematizar os trabalhos realizados com as crianças nas escolas. Percebi que havia ali uma “Metodologia Possível” e que se desdobrava a partir de alguns pontos centrais: os corpos, os materiais, os tempos e os espaços presentes nos processos de ensino e aprendizagem em arte.

A educação sensorial a partir de jogos, dinâmicas e exercícios de consciência corporal foram uma peça-chave para a metodologia desenvolvida. Pois, as crianças pequenas se encontram em fases de desenvolvimento sensório-motor e necessitam de cuidados específicos, relacionados à higiene pessoal, alimentação e a exploração ampla de seus movimentos. Mais do que necessidades, são direitos defendidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e pela nova Base Nacional Comum Curricular[7]. A minha hipótese estava em uma educação sensorial como caminho para uma pedagogia da autonomia (FREIRE, 1996), na medida em que as crianças fossem sensibilizadas e provocadas para a experiência, assim como, com a ampliação de um repertório expressivo apoiado na exploração de ferramentas, materiais e espaços diversos.

Costuras e bordados...

Para analisar a proposta pedagógica apresentada, me inspirei no método Valéry-Deleuze que, como explica a professoraSandra Mara Corazza (2012), para Valéry, “o método importa para fazer da criação poética uma obra de precisão, como resultado de uma consciência organizada” e, para Deleuze, “o método importa para a realização de ‘um alfabeto do que significa pensar’, considerando que a ‘Ideia não é o elemento do saber’, mas de um aprender infinito” (2012, p.1011).

De modo que entendo essa inspiração como um posicionamento em buscar uma coerência entre forma e conteúdo, que auxilie tanto na elaboração do pensamento grafado pela escrita, quanto em uma composição poética que

7 Não sou alheia às interpretações diversas e críticas direcionadas ao documento. Tampouco, às práticas escolares e ou sugeridas por materiais didáticos, muitas vezes, descompromissados com os direitos das crianças e que se afirmam como inspirados na BNCC. Entretanto, optei pelo estudo do documento como ponto de partida para uma concepção de infância e educação infantil, e não como objeto de pesquisa.

dialogue com o objeto de pesquisa a ser analisado. Nesse sentido, escolhi apresentar o artigo de análise da proposta pedagógica a partir de cinco textos, ordenados pelas primeiras letras que as crianças conhecem na escola: A, E, I, O, U.

A de Achadouros **E de Ensinar** **I de Intersecções** **O de Oficina** **U de Utopia**

Na letra A, de Achadouros, me apoio nas palavras do poeta Manoel de Barros (2003), para imaginar o que podem ser os “achadouros de infâncias”. Reflito, a partir das ideias do professor Jorge Larrosa (2002), sobre a Experiência como lugar de acontecimentos do mundo no corpo e, portanto, sobre a constatação de um “sujeito da experiência”. Com John Dewey (1959, 2010) e Duarte Jr. (2000, 2010), me aprofundo sobre a Educação e a Experiência Estética nos processos de ensino e aprendizagem em arte. Junto ao professor Paulo Freire (1996), penso sobre a ideia de Autonomia e a defendo a partir da leitura dos documentos que norteiam a educação infantil brasileira: DCNEIs, BNCC, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Em E, de Ensinar, convido arte educadoras que se debruçaram sobre o ensino de arte na educação infantil. Maria Helena Wagner Rossi (2015) me ajudou a refletir sobre as construções hierárquicas do pensamento adulto sobre as crianças e a necessidade de ouví-las. Suzana Rangel Vieira da Cunha (2012, 2019), me possibilitou analisar as minhas escolhas, especialmente em relação aos materiais. Assim como, compreender melhor um tipo de “paradigma do pensamento pedagógico” que insiste em olhar para a arte de forma descontextualizada da produção artística contemporânea. Miriam Celeste Martins (2017) fala da conduta docente em relação às experiências das/os estudantes e orienta para uma postura investigativa. Ana Angélica Albano (2019) contribuiu com o meu olhar, ao chamar a atenção para a diversidade expressiva das crianças.

Em I, de Intersecções, apresento “Notas sobre o registro”. Articulo ideias e desejos em torno da criação de um jogo que permita registrar as práticas e experiências docentes, construídas em relação com as crianças. O jogo se

desenvolve a partir das intersecções entre os corpos, os materiais, os tempos e os espaços. Apoio-me nos pensamentos de Johanes Huizinga (2018), Elliot Eisner (1999) e Paulo Freire (1996), para defender a autoria na prática docente e a construção de um currículo vivo, a partir de ações mais lúdicas e menos burocráticas.

Em O, de Oficina, trago “Notas sobre o presente”, onde relato a interrupção das relações de ensino e aprendizagem em modo presencial, em ocasião da pandemia mundial de Covid-19, e descrevo como a proposta pedagógica se desdobrou como fio condutor, também para o planejamento das aulas remotas. Para compartilhar as impressões sobre o novo formato de trabalho em casa, converso com a obra “A poética do Espaço”, do filósofo Gaston Bachelard (2008) e reflito sobre os meus “achadouros de infâncias”.

No último texto, U de Utopia, escrevo as minhas considerações finais sobre este trabalho com a professora Rita Bredariolli (2012), novamente, com Paulo Freire (1996).

Por favor, entre. Retire os sapatos, acomode-se bem e tenha uma boa leitura!

A de Achadouros

> Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Pombada contava aos meninos de Corumbá sobre achadouros. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro, dentro de grandes baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos. Hoje encontrei um baú cheio de punhetas. (BARROS, 2003, p. 49)

O poeta brasileiro Manoel de Barros, em sua obra Memórias Inventadas (2003), transporta quem a lê para cenários nos quais ele remonta a potência de experiências vividas, ao criar e compartilhar imagens baseadas na infância. Através de seu poema “Achadouros”, acessamos um tipo de reflexão sobre o que se passou em alguém e em algum lugar. Não o passado enquanto contagem do tempo, mas como algo que aconteceu e gerou registros de um tempo em um corpo. É como se a intimidade, descrita pelo poeta, pudesse ser uma espécie de mapa afetivo, que marca os caminhos que podem nos levar aos lugares onde sabemos que vivemos. Porque ali, guardamos experiências para achar mais tarde.

De acordo com o professor espanhol, Jorge Larrosa, “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (2002, p.21). Essa leitura sobre a experiência como algo que acontece no sujeito, põe em evidência o corpo e o afeto. Pois, “(...) o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns

afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.” (LARROSA, 2002, p. 24).A experiência, nesta perspectiva, se diferencia da informação e se assemelha aos saberes construídos intimamente, que se instalam em nós, como marcas do corpo em relação com os tempos, espaços, objetos e outros corpos. “O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos.” (LARROSA, 2002, p. 26).

Penso que a ideia apresentada por Larrosa, da experiência como um “lugar dos acontecimentos no sujeito” (2002, p. 24), se aproxima dos achadouros descritos por Manoel de Barros. Nos quais, é possível encontrar os “vestígios” do que se passou em nós, acontecimentos tecidos pelo fio da memória no corpo e, por isso mesmo, podem ser ressignificados e ampliados enquanto (outras novas-velhas) experiências, quando a construção de conhecimentos em relação com a vida acontece no encontro do corpo com o mundo.

No contexto da escolarização que tantas vezes institucionaliza as práticas, vivências e afetos, me pergunto como construir condições para que o espaço e o tempo da aula e da escola sejam “achadouros de infâncias”? Ou seja, locais férteis para que as crianças vivam experiências carregadas de sentido para elas? Um primeiro passo, dentro da proposta pedagógica, apresentada anteriormente, foi perceber as crianças como produtoras de sentidos e saberes, como seres históricos e culturais.

De acordo com o professor Paulo Freire, é preciso deixar “transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (1996, p. 24). Essa historicidade que Freire destaca na relação entre mundo e conhecimento, precisa ser percebida também durante a infância e os seus modos de estar no mundo, mediados por uma construção da autonomia.

A preocupação com as linguagens das crianças, especialmente entre os dois e os cinco anos de vida, os seus modos de aprender e de se expressar, estão defendidas pelos documentos que norteiam a educação infantil brasileira.

Como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017), a partir da sistematização de direitos de desenvolvimento e aprendizagem, campos de experiências, da valorização das interações e do brincar como eixos para a educação infantil. De modo que as crianças possam construir conhecimentos a partir da brincadeira e do convívio com outras crianças e adultos.

Além de brincar, interagir, conviver, participar, explorar, as crianças tem direito a conhecerem-se, serem cuidadas e aprender a cuidar. O ensino, na educação infantil, muitas vezes extrapola os conhecimentos e saberes acadêmicos do/a professor/a e exige um olhar que observa, percebe e interpreta as crianças de forma empática. Pois, as suas necessidades nem sempre são expressadas por palavras. Uma criança de dois anos e meio, por exemplo, não conta que precisa ir ao banheiro, ela mostra. E cada criança mostra de um jeito. Também é verdade que pouco a pouco os modos de pedir e mostrar o que querem vão sendo construídos e representados pela imitação, mas esta é outra conversa.

Reflito sobre uma qualidade na presença dos/as adultos e profissionais da educação, que julgo necessária ao trabalho com crianças pequenas. Uma qualidade que se desdobra em condutas éticas, estéticas e políticas (DCNEIs). Tratar as crianças com dignidade e respeito, muitas vezes, significa limpar o seu nariz sujo e ensiná-la como se limpar, oferecer colo, trazer sua cadeira pra perto, adiantar o lanche, dar banho, procurar roupa limpa nos achados e perdidos da escola, etc. Condutas que reforçam a condição humana para ambos os lados, mas que ressaltam que as crianças tem direitos humanos fundamentais[8].

Pensar em uma educação para a autonomia das crianças pequenas, passou pela inclusão do cuidar como estratégia de ensino e aprendizagem, sobretudo, através de um trabalho de consciência corporal. Observei, por exemplo, com a proposição de uma “Fila da Massagem” (Figura 29), a possibilidade de troca de cuidados entre as crianças e a sensibilização sobre o toque respeitoso, a partir da percepção da força e da intensidade.

[8] Os direitos das crianças estão descritos na Carta de Direitos humanos de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, além dos documentos norteadores da educação infantil já mencionados e no relatório de Indicadores da Qualidade na Educação Infantil realizado pela Unicef em 2009.

Figura 29 - Fila da massagem, cosquinhas e relaxamento

Fonte: Fotografia da autora (2019)

A proposição da “Fila da Massagem”, assim como, de brincadeiras que exploram os movimentos e exercícios de relaxamento e respiração, me permitiram perceber como as crianças se apropriam de seus corpos, enquanto constroem noções acerca da consciência corporal. Conhecer-se é um dos direitos de aprendizagem descritos pela BNCC e que se relaciona com os eixos de interagir e brincar, além do cuidar. As DCNEIs estabelecem que a organização das práticas

docentes devam garantir “experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;” (DCNEIs, 2009, Parecer CNE/CEB nº 20/09).

Ao escolher olhar para os corpos, os materiais, os tempos e os espaços no ensino de arte, no contexto da educação infantil, pude perceber uma necessidade de observar, escutar, questionar, interpretar e intervir considerando as respostas das crianças às ações propostas. As minhas escolhas e reflexões, nesse sentido, foram oportunizadas pelas crianças e construídas com elas de forma ativa. Entendo que faça parte da minha função, estabelecida por um cargo público, a responsabilidade de provocar situações que valorizem a autoria das crianças em oposição à propostas de repetição e cópia. Bem como, acompanhar e registrar o processo de ensino e aprendizagem, fazer curadoria de conteúdos e formas de apresentá-los que ampliem os repertórios culturais e pessoais das crianças.

Reconheço que são as relações construídas através das interações entre pares comuns, que proporcionam às crianças oportunidades de criar, expressar, trocar e vivenciar saberes éticos, políticos e estéticos (DCNEIs). Ou seja, faz-se necessário prestar atenção aos comportamentos, ações, condutas, interesses e práticas das crianças e compreendê-las como fio condutor do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é preciso, ao menos de vez em quando, vestir os óculos que as crianças usam para ver o mundo,flertar com o lúdico e com a imaginação, olhar para a criança que fomos um dia. Como diz a música “Saiba”, da cantora Adriana Partimpim.

“Saiba!
Todo mundo teve infância
Maomé já foi criança
Arquimedes, Buda, Galileu
E também você e eu...”

Não quero, com isto, afirmar que exista um modo “natural” de ser criança, no qual as crianças sejam naturalmente imaginativas, espontâneas ou “verdadeiras”, não se trata de romantizar a infância. Mas sim, de refletir sobre um processo de escolarização que nem sempre é empático com as crianças e com a garantia dos seus direitos fundamentais. Desse modo, defendo a ideia de uma educação estética interessada em ampliar os conhecimentos e experiências das crianças. Sendo responsabilidade do/a professor/a de arte mediar a constituição de um repertório de experiências estéticas significativas para as crianças.

O professor João Duarte Jr., em sua obra “Os Sentidos dos Sentidos: a educação (do) sensível” (2010), reflete sobre um estado de anestesia marcado por modos de vida apoiados em uma hipermodernização, cuja principal consequência seria uma crise dos sentidos que segrega os saberes sensíveis dos inteligíveis. Como solução, o autor apoia uma educação que considere a estesia, em oposição à anestesia.

Mais uma vez, a experiência é apontada como caminho para a construção e ressignificação de saberes.Assim, a distinção entre conhecimento e informação aparece como propulsora para a educação. Numa tentativa de reconciliação entre os saberes inteligível e sensível, Duarte Jr., lança como desafios para a educação contemporânea o encontro do universal no particular e vice-e-versa, de modo que seja possível “(...) estimular o sentimento de si mesmo, incentivar esse sentir-se humano de modo integral, numa ocorrência paralela aos processos intelectuais e reflexivos acerca de sua própria condição humana.” (Duarte Jr, 2010, p. 175).

O objetivo de trabalhar com o ensino de arte a partir da proposição de experiências estéticas, também percorreu a possibilidade de uma educação sinestésica. De acordo com o prof. Duarte Junior, em outra obra, “Fundamentos Estéticos da Educação”,

> O prazer estético reside na vivência da harmonia descoberta entre as formas dinâmicas dos sentimentos e as formas da arte (ou dos objetos estéticos). Na experiência estética os meus sentimentos descobrem-se nas formas que lhes são dadas, como eu me descubro no espelho. Através dos sentimentos identificamo-nos com o objeto estético, e com ele nos tornamos um. (DUARTE Jr., 2000, p. 93).

Considerar uma educação sensorial, foi fundamental para uma percepção sobre a condição humana que é produtora de cultura, memória e que traz consigo a experiência de uma genealogia passada e futura. A consciência de um desenvolvimento da capacidade de “saborear” a vida, implica em entendermos que a educação pode se dar na ordem do desejo, do encontro com o mundo e de sua transformação.

Em “O desafio à filosofia” da “Arte como Experiência”, John Dewey (2010), refletiu acerca de um aspecto imaginativo da experiência estética, no qual

> A experiência estética é imaginativa. Esse fato, ligado a uma falsa ideia da natureza da imaginação, tem obscurecido o fato maior de que toda experiência *consciente* possui, necessariamente, um certo grau de qualidade imaginativa. Isso porque, embora as raízes de toda a experiência se encontrem na interação do ser vivo com o seu meio, essa experiência só se torna consciente, objeto da percepção, quando nela entram significados derivados de experiências anteriores. A imaginação é a única via pela qual esses significados podem chegar a uma interação atual; ou melhor, como acabamos de ver, o ajuste consciente entre o novo e o velho *é* a imaginação. (DEWEY, 2010. P. 469)

Quintal de vó, pracinha, tomar vacina, fim de semana no sítio, brincar na rua, o primeiro dia na escola, o primeiro tapa, o primeiro beijo, cheiro de café, voz de professora, sinal do recreio, biblioteca, clips e borrachas de escritório, gaveta de tia, cair de bunda, nadar no rio, pescar, carroça de vô, matintaperera, rabo de pavão, brincadeira com primos, fazer pegar e soltar pipa, ouvir causo, contar mentira, ficar de castigo, comer bombom escondido, saibro de nascente, maria pretinha, riscar parede, descascar parede velha, desenhar na terra, pular em poça, assar maçã na vela... E uma lista sem fim de achadouros que não traduzem necessariamente as experiências das infâncias. Mas, possibilitam ampliar os afetos que temos em relação às infâncias, por maior ou menor grau de afinidade que se possa ter com cada memória descrita. Pois, (...) a experiência vivenciada só é humana e consciente à medida que aquilo que se dá no aqui e agora é ampliado por significados e valores extraídos do que está ausente na realidade e presente apenas na imaginação. (DEWEY, 2010, p. 469)

É como se a possibilidade em vivenciarmos algo que não está disponível no presente, através da imaginação, tornasse possível a nossa existência em outros lugares, que também são o nosso corpo. E essa relação criativa, a partir do encontro com o mundo, com o/a outro/a e consigo mesmo/a, é fundamental para a concepção de uma educação artística que compreende a relação como caminho para a proposição de experiências estéticas, desde o seu planejamento até o seu acontecimento.

Por exemplo, a partir de proposições que incentivam a “riscar, pintar, desenhar e colorir em movimento”, considerando as possibilidades de intersecções entre os corpos, os materiais, os espaços e os tempos, reflito sobre a presença da imaginação como uma forma das crianças criarem rotas e formas de intervir na realidade a partir de seus afetos, como quando rabiscam e desenham novos espaços para habitarem suas brincadeiras (Figura 30).

A mudança do suporte de papel sulfite para o piso cimentado da escola, permitiu com que as crianças explorassem o desenho a partir do brincar, atualizando as suas faltas e desejos. Um modo de perceber o lugar da arte através de sua ampliação e apropriação lúdica,além de proporcionar uma forma de ocupação criativa do espaço da escola, tantas vezes marcado por instruções de uso e normas criadas pelos adultos.

O trabalho com crianças pequenas me impulsiona para um lugar de quem olha sempre à espreita, em busca de “o que será que vem agora?”. Um lugar que me ensina que as possibilidades de responder à um mesmo estímulo, comoum pedaço de giz quebrado, podem ser diversas e ricas nas suas leituras e interpretações. Miriam Celeste Martins, arte educadora e pesquisadora, sugere em seu artigo “Olhar da Margem, molhar-se...” que o/a professor/a esteja atento/a às crianças com uma postura pesquisador/a, pois:

> Somos habituados como professores a falar sobre o desenvolvimento expressivo. Isso é importante, mas só podemos dar exemplos de crianças que estão nos livros ou de nossas próprias experiências. (...) Posso escolher não produções apenas, mas todo o processo de criação à flor da pele para que compartilhem comigo as descobertas, mas ainda serão as minhas experiências. (MARTINS, 2017, p. 199)

Figura 30 - Um campo de futebol

Fonte: Fotografia da autora (2018)

A proposição de experiências estéticas a partir das intersecções entrematerias, corpos, espaços e tempos, exigiu uma olhar mais inclusivo e disponível ao acaso, a necessidade de explorar diferentes ritmos do aprender, do ensinar, do interagir e do criar.

> A preocupação está em levar os aprendizes a saber-perceber conduzido pela experiência perceptiva do olhar, de escutar, de tocar. Para isso é preciso oferecer a nutrição apresentando o objeto cultural sem pressa, desacelerando o tempo para que o corpo possa vaguear e coletar impressões, sensações, se deixando invadir pela estesia, pelo saber sensível. (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 36)

Através da leitura do livro “Interações: onde está a arte na infância?”, a artista e arte educadora Stela Barbieri, nos mostra uma série de propostas com o intuito de promover a experimentação do campo sensorial através de materiais, de espaços, de tempos, de obras de arte, da natureza e da constante indagação, “onde está a arte?”. Pensando no contexto escolar, a autora faz uma aproximação da figura do educador com a do artista.

> O lugar do educador se assemelha ao do artista, porque ambos lidam com a possibilidade de criar novos sentidos. O professor percebe as crianças como o artista se aprofunda em suas investigações. O professor cria seu planejamento e seu caminho de ação, permitindo também que o conteúdo trabalhado o transforme e se atualize a cada aula, por meio da relação que estabelece com as crianças. (BARBIERI, 2012, p. 21)

O ponto de vista da autora permite inferir que há uma noção ampliada de arte e que a relação a ser desenvolvida entre o/a professor/a e a/o aluna/o é, antes de tudo, uma relação poética. Trago esta reflexão, para corroborar com uma ideia acerca da educação estética como potência latente para a articulação entre a valorização de saberes prévios e a reconfiguração de novos saberes.

A proposta pedagógica baseada na escolha e combinação de corpos, materiais, tempos e espaços, me permitiu observar como essa articulação de saberes pode se desenvolver desde o reconhecimento de um processo criativo, através da sensibilização do corpo e experimentação de ferramentas e materiais, até a sua materialização em objetos

resultados do trabalho criativo das crianças, mediados pela escolha consciente de temas e conteúdos em relação com uma curadoria da professora de arte. A construção de um repertório estético, portanto, deu-se em uma via dialógica e dialética.

O caminho ao encontro com “o que”, “quais” e “como” poderiam se dar as proposições estéticas se desenrolou como um mapa de achadouros de infâncias. Uma jornada na qual o mapa não indica onde estejam os “tesouros”, mas se mostra na medida em que é vivenciado e se acumula enquanto saberes do/no(s) corpo(s), meu e das crianças.

E de Ensinar

A elaboração e a apresentação da proposta pedagógica, descrita e analisada neste trabalho, foi orientada por uma necessidade de ampliar também os modos de conceber uma metodologia da aula de arte, na educação infantil. Essa ampliação aconteceu em contraste com as expectativas sobre o lugar que a arte ocupa na educação infantil. Expectativas minhas, das crianças e das comunidades escolares – cada uma com as suas respectivas especificidades.

Atuando como professora, pude perceber que, muitas vezes, algumas ideias sobre o ensino de arte remetem a um vocabulário em que o papel do/a professor/a de arte é confundido com o/a de decorador/a das datas comemorativas e instrutor/a das atividades manuais. Inclusive, essas ideias são reproduzidas em alguns materiais didáticos e orientações oficiais de departamentos de educação, como mencionado no início da proposta apresentada.

Essas orientações sugerem, por exemplo, a reprodução de pinturas canônicas, a partir de desenhos prontos para colorir e enfeitar, assim como a criação de lembrancinhas para datas comemorativas. Uma concepção de ensino de arte que adota uma perspectiva adulta sobre o que pode ser bonito e validado como artístico ou não e que pode acabar por excluir os modos de leitura e expressão das crianças, ao reforçar estruturas hierárquicas de pensamento e poder adulto.

Maria Helena Wagner Rossi (2015), reflete sobre os “Primórdios do desenvolvimento estético” a partir da leitura visual com crianças pequenas e conclui que é com a valorização de suas respostas, “(...) num clima de confiança e respeito que o pensamento estético se desenvolve” (p. 220). Pois, ao contrário disso, “a criança tenderá a se retrair e a se calar” (p. 220). Nesse sentido, cabe ao adulto compartilhar o protagonismo dos processos de ensino e aprendizagem com as crianças, percebê-las como autoras e não meras reprodutoras de saberes transmitidos.

As discussões que envolvem as construções curriculares na educação infantil são extensas e, neste momento, corroboro com a definição de currículo concebida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Na qual, o currículo é

> (...) um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças e afetam a construção de suas identidades. (DCNEIs, 2009, Parecer CNE/CEB nº 20/09)

Esta concepção de currículo deve ser entendida em articulação com o Projeto Político Pedagógico de cada escola. Pois, de acordo com OLIVEIRA, na obra "O trabalho do Professor na Educação Infantil",

> A definição de currículo defendida nas diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Esta definição amplia de sobremaneira as experiências promovidas na Educação Infantil, considerando-a um espaço privilegiado na promoção de interações das crianças com outras crianças e com adultos, ampliam as suas aprendizagens e relações sociais. (OLIVEIRA et al, 2012. p.39)

Entretanto, nas escolas nas quais assumi as aulas de arte, nem sempre encontrei essa noção ampliada da instituição como mediadora das experiências e saberes. Pelo contrário, tantas foram as vezes que encontrei práticas enrijecidas e a reprodução de formas de exclusão dos saberes e interesses das crianças. Muito embora as ideias defendidas pelas DCNEIs fujam de

> (...) versões já superadas de conceber listas de conteúdos obrigatórios, de disciplinas estanques, de atividades que apenas antecipam aprendizagens das etapas posteriores da educação, ou ainda da ideia de pensar que na Educação Infantil não há necessidade de qualquer planejamento das atividades em que o regente é um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido das mesmas e o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas. (IDEM, P.40)

Diante das circunstâncias encontradas, foi necessário dialogar e negociar com os contextos em que eu estava inserida. Ou seja, me debruçar sobre pesquisas diversas para compreender de quais modos eu poderia transitar entre um modelo de ensino preconizado pelas escolas, protagonizado pelo adulto, e um outro modelo que valorizasse uma relação autoral entre adultos e crianças. Vale ressaltar que este modelo encontrado nas escolas não é fixo e nem sempre descrito em documentos oficiais, mas sim, resultado de um conjunto de visões e práticas que convergem para a figura do adulto como protagonista dos processos de ensino e aprendizagem.

As pesquisas iniciadas foram apoiadas nas demandas das crianças, a partir dos seus interesses, desejos e faltas. Refletidas e embasadas pelo estudo contínuo de documentos como, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Parâmetros Nacionais para a Qualidade da Educação Infantil, A Base Nacional Curricular Comum, os PPP's das escolas, a LDB de 1996 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil.

O desenho da proposta pedagógica elaborada levou em consideração o desenvolvimento da autonomia das crianças em relação ao fazer, à interação, à expressão e à reflexão sobre os seus saberes prévios e os seus saberes construídos individual e coletivamente que formam as suas identidades. Isso foi feito de um jeito no qual o objetivo da aprendizagem se completa a partir da concepção de um ambiente inclusivo e afetivo. Desse ponto de vista, as relações de ensino e aprendizagem se debruçam desde a formação do/a professor/a, até o reconhecimento da criança enquanto ser humano pensante, sensível e produtora de cultura.

A proposição de um "Carrinho de Arte" (P.19), por exemplo, foi de grande importância para o reconhecimento de uma ação compartilhada com as crianças. Nesse sentido, fez parte do meu processo curatorial considerar as escolhas das crianças, suas ideias, falas e predileções em relação aos materiais disponíveis nas escolas, assim como, a busca por ferramentas que valorizassem o desenvolvimento da autonomia das crianças em relação ao manuseio dos materiais, além da construção do vínculo afetivo entre professora-carrinho-crianças. No meu ponto de vista, o trabalho para a autonomia reforçou o vínculo e o interesse da e para com as crianças e as aulas de arte.

Sobre o aspecto dos materiais, como desdobramento de uma metodologia possível, vale ressaltar que não existem materiais específicos para a arte, como nos mostram os artistas contemporâneos – e de todos os outros tempos também. Entretanto, existem materiais nas escolas que são exigidos através de listas criadas sem a consulta de professoras/es de arte e há uma exigência de que os materiais comprados pelas famílias das crianças sejam utilizados ao longo do ano letivo. É importante mencionar que esses materiais são basicamente os mesmos desde que fui criança e que frequentei como aluna uma das escolas em que hoje sou professora.

A esse respeito, a arte educadora, Susana Rangel Vieira da Cunha, confirma que “O paradigma que muitas vezes orienta o pensamento pedagógico em arte funda-se em critérios de arte de um tempo e de uma sociedade que não é essa na qual vivemos” (2012, p 117). O pensamento da autora nos auxilia na compreensão e problematização de que o ensino de arte que se encontra nas escolas, muitas vezes, pouco se aproxima das produções dos artistas contemporâneos, evidenciando uma leitura tradicional do ensino de arte e uma descontextualização histórica do mundo.

Com a possibilidade de pesquisar, selecionar, criar, organizar e experimentar materiais em um “Carrinho de Arte”, ainda que a maioria dos materiais usados estejam dentro de uma perspectiva tradicional, a mobilidade do carrinho permitiu a mudança de suportes e a ocupação de espaços da escola.

Na experiência citada acima,no caso de “Riscar, Pintar, Desenhar e Colorir em Movimento”, as crianças puderam experimentar a combinação de materiais, ferramentas e suportes com a ampla movimentação de seus corpos, investigando traços, texturas, cores e formas diversas de interação e expressão. Houve convergências para uma autonomia em relação à figura adulta da professora, na qual as crianças foram construindo oportunidades de expressão e criação baseadas nas suas visões de mundo (Figura 31).

Figura 31 - Pinturas na parede de azulejo

Fonte: Fotografias da autora (2018)

Figura32 - Pinturas das crianças

Fonte: Fotografia da autora (2019)

Figura33 - Pinturas das crianças

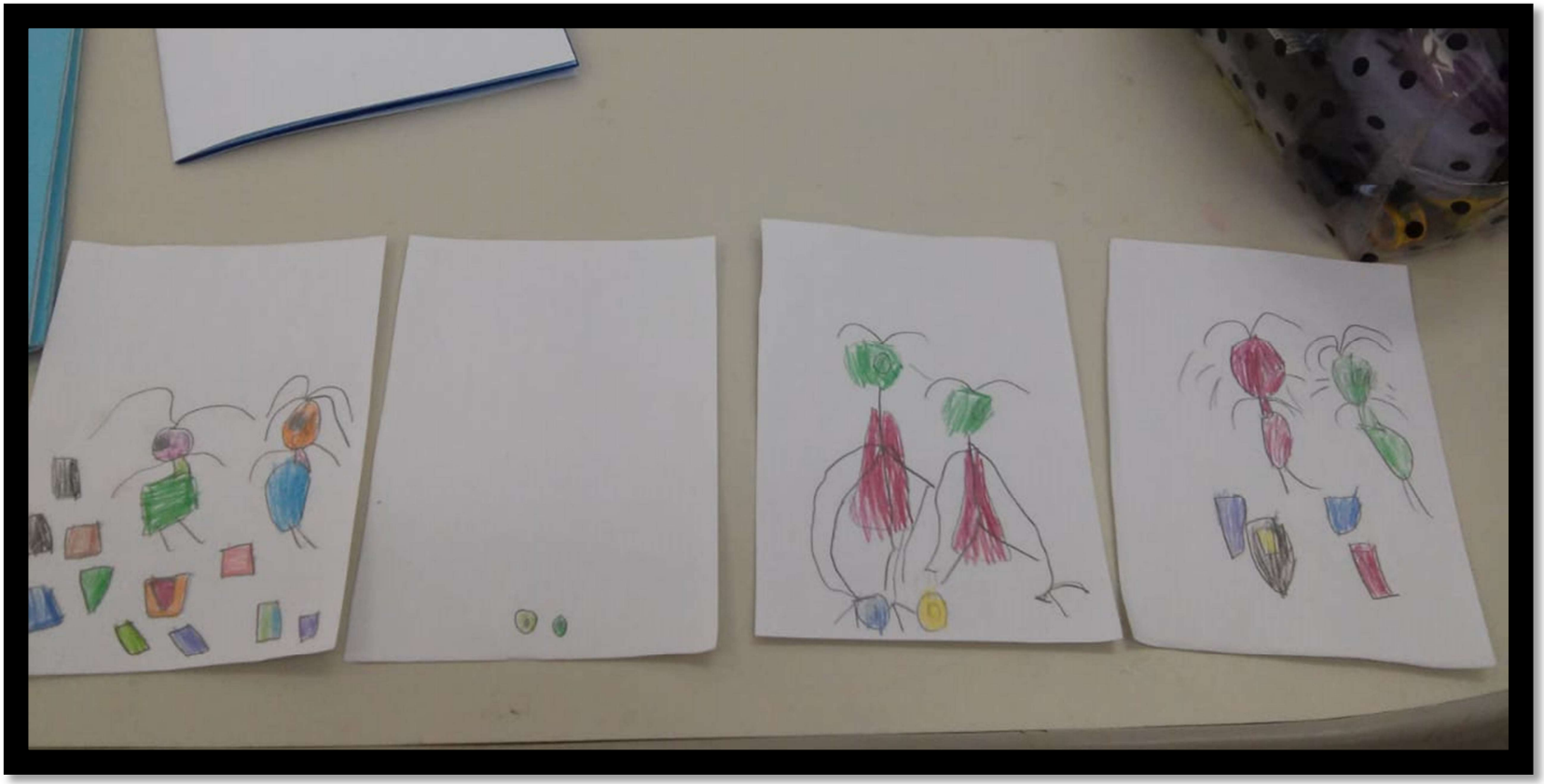
Fonte: Fotografia da autora (2019)

Olhando para as produções das crianças (Figuras 32 e 33), é possível perceber a diversidade expressiva do grupo e a singularidade de cada uma. Percepções que dependem de um ambiente construído com respeito e valorização da diferença, onde as interações sociais sejam propostas e construídas com as crianças e não só para elas. A professora Ana Angélica Albano fala do papel da/o professor/a diante da imaginação das crianças, “Parece-me que os professores ignoram que a arte pertence, essencialmente, ao campo do desconhecido, da imaginação, do sonho, onde todas as diferenças se manifestam. Não há sonho igual a outro, nem da mesma cor e tamanho” (2019, p. 13), e distingue o “desenho livre” do “desenho de abandono”.

> O professor precisa estar atento e presente à diferença que se instala a partir do gesto da criança no papel ou em outro material que esteja sendo utilizado. Porque o desenho se faz no papel, mas também no chão, na parede, na areia… O que importa é acolher o que a criança quer dizer e abrir oportunidades para experiências inusitadas com a linguagem. Respeitá-la e incentivá-la a criar sua marca pessoal, possibilitando que identifique e seja identificada pela sua diferença. (ALBANO, 2019,p. 14)

Uma outra proposta que teve como fio condutor a valorização das potências criativas das crianças, foi a “Oficina de Livro” (Figura 15), principalmente, com as crianças de cinco anos. Nesta proposta, foi possível alargar o tempo e desdobrá-lo em um processo criativo, no qual as crianças puderam planejar minimamente as suas produções. Através da combinação dos materiais utilizados como livros de histórias ilustradas, papéis em tamanhos de aproximadamente 10x15 cm, as crianças foram instigadas a criar e organizar as suas criações de modo consciente do processo instaurado. Uma proposição que se desdobrou metodologicamente, especialmente, sobre os tempos mas também, sobre os corpos, os materiais e os espaços. Uma vez que essa proposição foi sugerida a partir da visita que as crianças fizeram ao Festival Literário de Votuporanga, marcando-as pela memória e pelo afeto.

Figura 34 - Sequência de Ana Clara “Meninas procuram olhos para chorar"



Fonte: Fotografia da autora (2018)

A produção acima (Figura 34), realizada pela aluna Ana Clara, rendeu algumas conversas nas salas das/os professoras/es. A cada adulto a quem mostrei a sequência de desenhos, percebi uma reação diferente: espanto, curiosidade, riso, desinteresse e etc. A reação que mais me chamou a atenção, foi no sentido de que as meninas desenhadas, procurando os seus olhos para chorar, pudessem indicar algo de “errado” com Ana Clara. Deixando subentendido, na fala adulta, que as escolhas de uma criança, por não corresponderem a certos estereótipos felizes de desenhos, fossem um reflexo ou um indicador de que “algo não vai bem” com ela. O que, para mim, revela muito mais uma concepção preconceituosa, na visão adulta, de que as crianças devam se ocupar com temas “felizes” que remetam à reprodução de contos de fada, paisagens da natureza ou de objetos e pessoas queridas.

Suzana Rangel Vieira da Cunha (2019), afirma “que as concepções de arte dos professores direcionam seus modos de ensiná-la” (P.14). Uma visão que confrontada ao dado[9] de que apenas 50% das/os professoras/es que ensinam arte na educação básica tem formação na área, somada ao fato de que a licenciatura em arte não é exigida para o ensino de arte na educação infantil, corrobora para a constatação da urgência em refletir sobre o lugar que ocupa a arte na educação infantil e propor diálogos com os profissionais que lá/aqui estão. Uma vez que a “concepção pragmática” encontrada pela autora, nas escolas que pesquisou, revelaram práticas interessadas na alfabetização precoce, na antecipação de saberes e no desenvolvimento de habilidades motoras, fazendo uso do desenho para “fixar a grafia de letras e números” (CUNHA, 2019. p. 16).

O desafio posto com o ensino de arte na educação infantil, além de problematizar o lugar da arte e do desenvolvimento estético, remonta à percepção da criança como produtora de cultura e autora de ideias construídas em relação com o mundo. Não se trata de deixar as crianças à deriva, “livres, leves e soltas.” Mas, de ter clareza da intencionalidade nas práticas e condutas pedagógicas.

[9] Dado fornecido pelo Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720

Nesse sentido, reflito sobre as datas comemorativas que ainda pautam e guiam o trabalho de tantas escolas de educação infantil. Na rede municipal, onde atuo como professora de arte, o trabalho com as datas comemorativas é realizado através de atividades temáticas para colorir, confecção de lembrancinhas, festas nas quais as crianças podem ir fantasiadas e adereços confeccionados para "vestir" as crianças, como por exemplo, os cocares feitos de papel, E.V.A. e penas coloridas para comemorar o "Dia do índio". De forma descontextualizada, as crianças são vestidas por uma imagem folclorizada dos indígenas, fazem a "dança da chuva" e cantam uma música gravada pela cantora e apresentadora televisiva Xuxa, durante a década de oitenta, chamada "Brincar de Índio".

Percebi que as práticas encontradas nas escolas revelavam uma lacuna na formação docente para o trabalho com a cultura indígena, o mesmo posso afirmar sobre as datas que marcam "O Dia Internacional das Mulheres", o "Folclore" e o "Dia da Consciência Negra". Identifiquei essa lacuna como uma oportunidade de pesquisa e ampliação sobre quais modos essas datas poderiam ser incluídas no Plano de Ensino das aulas de arte. Considerei oportuno, por exemplo, falar da pintora mexicana Frida Kahlo, em março. Assim como, ao longo do mês de novembro, contei histórias sobre o Pantera Negra, o Quilombo dos Palmares, o guerreiro Zumbi e sua avó Aqualtune – a rainha guerreira.

Em relação à data "Dia do índio", planejei ações com o objetivo de desconstruir a imagem folclorizada e fantasiosa encontrada nas escolas. A proposição de trabalhar a "Cultura Indígena" foi sendo reelaborada ano a ano, não apenas como descrita na proposta pedagógica, mas também a partir da experimentação e criação de tintas com pigmentos naturais (Figura 35) e da leitura de obras escritas por autores indígenas, como Daniel Munduruku, ao longo do ano.

Figura 35 – Pintura com tintas de cúrcuma e urucum

Fonte: Fotografia da autora (2018)

O planejamento de ações com o intuito de sensibilizar as crianças para a diferença e a diversidade cultural envolveu, além da pesquisa de referências teóricas e artísticas, a escuta das ideias que as crianças traziam sobre os temas trabalhados. A partir de suas falas, descritas na proposição “Cultura Indígena” da proposta pedagógica, é possível perceber uma combinação de elementos simbólicos diversos quando respondem como elas acreditam que seja uma floresta.

A ampliação de narrativas a partir das falas das crianças foi compreendida como uma escolha potente para a investigação dos imaginários e culturas visuais que perpassam a infância, muitas vezes marcadas por imagens do universo das personagens baseadas no consumo infantil. De modo que outras referências possam ser incorporadas ao repertório cultural das crianças, ao passo que elas se apropriem significativamente de conteúdos e ações propostas.

Acredito que as interações sociais, quando sustentadas de forma dialógica, sejam potentes para a construção do olhar do sujeito, se configurando como experiência. De modo que não basta apenas conviver, mas saber conviver, ter consciência do outro e das dinâmicas vivenciadas em grupo. Estas ideias estão defendidas enquanto direitos de aprendizagem das crianças no contexto da educação infantil. Endossadas pela BNCC (2017), as crianças tem o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. E esses direitos se desdobram dentro de campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento[10].

Dewey (1959), em “Democracia e Educação”, escreveu sobre a importância do espaço escolar como força integradora das contradições sociais:

> [...] compete ao meio escolar contrabalancear os vários elementos do ambiente social e ter em vista dar a cada indivíduo oportunidade para fugir às limitações do grupo social em que nasceu, entrando em contacto vital com um ambiente mais

10 A repetição da ideia de criança como sujeito de direitos ao longo deste texto é proposital, pois, é necessário frisar os documentos que garantem esses direitos. Lê-los e relê-los, estuda-los para que se tornem uma extensão orgânica da prática docente e que possamos interpretá-los de forma crítica, inclusive, reconhecer os seus usos descontextualizados em materiais didáticos.

> amplo. Palavras como “sociedade” e “comunidade” são próprias a falsear-nos os juízos, pois tendem a fazer-nos pensar que existe uma coisa única, correspondente a uma palavra única. O facto é que a sociedade moderna se compõe de muitas sociedades mais ou menos frouxamente entrosadas entre si. (DEWEY, 1959, p.44)

Desta perspectiva, é imprescindível perceber a construção do que se entende por sociedade a partir de dinâmicas diversas de organizações sociais, das quais participam uma enorme gama de grupos formados e mediados por interesses variados. Toda essa pluralidade, de acordo com Dewey, necessita de um ambiente que acolha essa polifonia e que integre interesses comuns em prol de uma qualidade da experiência:

> [...] Foi esta situação, talvez, mais do que qualquer outra causa, que acarretou a exigência de institutos educativos que fornecessem uma coisa semelhante a um ambiente homogéneo e bem equilibrado para as pessoas mais jovens. Só por este meio poderiam ser contrabalançadas as forças centrífugas geradas pela justaposição de diferentes grupos dentro de uma mesma unidade política. A convivência, na escola, de jovens de diversas raças e religiões, e de costumes dissemelhantes, proporciona a todos um meio novo e mais vasto. Os estudos comuns acostumam a todos, por igual, a um descortino de horizontes mais amplos do que os visíveis aos membros de qualquer grupo, quando este se encontra isolado. (DEWEY, 1959, p.45)

Todavia, esse processo de integração social baseado em democracia, não se dá de forma apaziguadora. Passados quase cem anos desde as publicações do pensamento de Dewey, ainda é possível perceber que ideias como homogeneização são apropriadas em contextos escolares e usadas como forma de imposição ideológica e opressão de crianças, jovens e professoras/es. É preciso ler as palavras do autor dentro do seu contexto e perceber que há um desejo, de que a partir de uma elaboração da qualidade do convívio, haja um alargamento de horizontes. De modo que diferença e igualdade estejam em contínua relação uma para com a outra.

Um ambiente de convívio democrático e inclusivo, nesse sentido, poderia fomentar a ampliação de diferentes olhares sobre o mesmo objeto, construindo saberes a partir de práticas compartilhadas. A relação entre adulto e criança ou professora e aluno/a, é encarada aqui como uma relação de ensino/aprendizagem, na qual, não há um agente e nem

um papel principal a ser desempenhado. Isto é, o ensino e a aprendizagem ocorrem dialogicamente e com protagonismo compartilhado.

A qualidade da experiência vivida dependerá do reconhecimento do outro enquanto sujeito. No caso da educação infantil, é necessário praticar a alteridade para com as crianças. Fundamental tanto para uma experiência democrática, quanto para uma experiência estética em contexto escolar, valorizando as potências, poéticas e singularidades das crianças.

I de

Ou Notas sobre o registro

Sempre tive o hábito e o gosto de anotar, listar, guardar, registrar pensamentos e passamentos. Mas, como professora que entra e sai de salas de aulas dezenas de vezes por semana, confesso que não desenvolvi a habilidade e o costume de sistematizar anotações e registros sobre as minhas experiências e visões acerca do trabalho docente. Produzi muitos registros fotográficos, algumas anotações de situações vivenciadas e de falas das crianças. Entretanto, as sistematizações acabaram acontecendo, na maioria das vezes, em diários de classe e planos de ensino. Todavia, os vestígios das minhas experiências, isto é, os meus achadouros, dificilmente se formataram em registros realizados para supervisoras/es de ensino e arquivamento das escolas.

Desde antes de entrar no mestrado, sentia uma vontade enorme de aprender a registrar as minhas experiências de um jeito que fizesse sentido para mim, uma procura pessoal. Contudo, ao sistematizar a proposta pedagógica apresentada neste trabalho, algumas possibilidades foram se revelando a partir da palavra intersecções. Uma busca lúdica se desenhou e comecei a registrar essas ideias através de desenhos e anotações. Então, percebi que seria necessário pesquisar formatos para concretizar essas ideias e, como num estalo, pensei: pode ser um jogo!

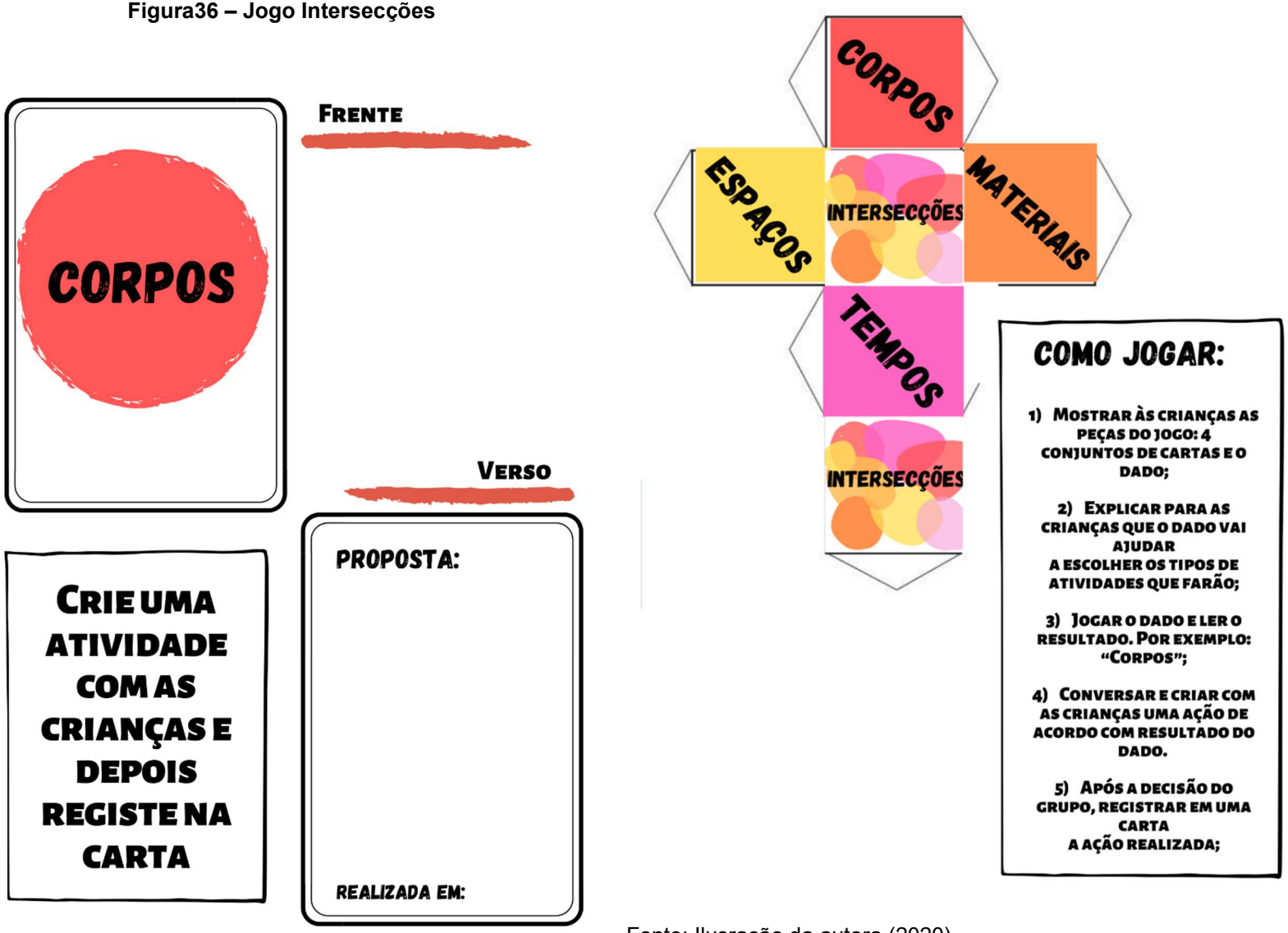
Os estudos de Johan Huizinga (2018), em “HomoLudens”, apontam para a “(...)primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida “corrente” nem vida “real”. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (2018, p. 11). O tema da liberdade aparece tanto no exercício da imaginação, quanto na voluntariedade do jogador que escolhe jogar e sabe que o está fazendo.

O que mosto é um protótipo de jogo (Figura 36), formado por um conjunto de cartas e um dado. As cartas são divididas em quatro grupos: corpos, materiais, tempos e espaços, e permitem à/ao professor/a registrar suas propostas de trabalho criadas em relação com as crianças. O dado tem o papel de mediar as escolhas ou indicar o ponto de partida,

em seus lados também estão marcados: corpos, materiais, tempos e espaços. Para guiar esta proposição, pensei nas seguintes possibilidades de regras:

Mostrar às crianças as peças do jogo: 4 conjuntos de cartas e o dado;
Explicar para as crianças que o dado vai ajudar a escolher os tipos de atividades que farão;
Jogar o dado e ler o resultado. Por exemplo: “Corpos”;
Conversar e criar com as crianças uma ação de acordo com resultado do dado.
Após a decisão do grupo, registrar em uma carta do conjunto “Corpos” a ação realizada.

Figura36 – Jogo Intersecções



Fonte: Ilusração da autora (2020)

Não estou propondo que as minhas escolhas e proposições sejam reproduzidas enquanto material paradidático. Pelo contrário, penso que possam servir como ferramentas de sistematização e troca de práticas docentes. Defendo a relevância de uma possibilidade de sistematização do trabalho docente que seja mais lúdica e menos burocrática, apelando para a criatividade como mediadora do registro e da reflexão sobre o próprio trabalho.

Há, pois, a possibilidade de criar uma espécie de fichário de ideias e oficinas a partir do conjunto de cartas, uma ferramenta que pode instigar professoras/es à uma prática autoral, na medida em que as ações partam de ideias construídas em relação com as crianças. A construção de um fichário de ideias personalizadas a partir de cada professor/a, pode servir também de material de apoio para pesquisas, reflexões e curadorias.

Esse jogo surge como um pensamento interseccional entre minhas práticas, propostas e desejos de sua reverberação para além da pesquisa acadêmica. Assim como, me ajuda a organizar alguns incômodos que despertaram o meu olhar pesquisador, mas que não couberam nesta pesquisa. Por exemplo, a questão do currículo e do uso de materiais didáticos que, muitas vezes, sugerem ações pouco significativas tanto para a/o professor/a, quanto para as/os estudantes a grosso modo. Sobre a “Estrutura e mágica no ensino da Arte”, para o arte educador, Elliot Eisner, aponta que:

> Bons materiais curriculares, além de guiar, libertam. Eles guiam porque moldam e sugerem conteúdos, atividades e objetivos que talvez os professores não viriam a criar sozinhos. Eles libertam porque os bons materiais ensinam não somente ao aluno, mas também ao professor. Eles possibilitam ao professor no decorrer do tempo, libertar-se das restrições de materiais elaborados por outrem e a elaborar seus próprios conteúdos e atividades, com suas próprias ideias para seus próprios alunos. (EISNER, 1999, p. 91)

Esse incômodo, gerado pela falta de espaço para a liberdade docente/discente e, diante de alguns materiais apostilados e atividades que não aceitam respostas diferentes umas das outras, nem sempre foi mobilizado para resoluções criativas e mediação destes materiais. Muitas foram as vezes que me senti de mãos atadas e me posicionei contrária ao seus usos, oferecendo em contrapartida outras propostas. Às vezes, fui atendida em minhas solicitações,

algumas vezes negociei o uso de materiais didáticos e, outras vezes, não. Tomadas de decisões educacionais necessárias que aguçaram o meu olhar investigativo e me impulsionaram à uma relação criativa e reflexiva para com o meu trabalho.

Acredito que a educação, especialmente, na primeira infância deve ser lúdica, aberta à multiplicidade, à inventividade e à singularidade. Huizinga, afirma que o jogo é uma necessidade da criança, sendo ela levada a jogar "pelos seus instintos e necessidades de desenvolvimento" (p.10) e que o caráter da liberdade está no fato de que "as crianças brincam porque gostam" (Idem). Mas, de que modo agir com liberdade a partir de propostas curriculares que já vem encerradas? Eisner, recomenda que "O currículo pode deixar espaço para os julgamentos do professor e para as suas interpretações (...)" (1999, p. 123), tanto em relação à criação de atividades curriculares, quanto na programação das atividades em relação ao período letivo.

Considerar que a educação possa se dar tanto na ordem do desejo, quanto em propostas estruturadas é a liberdade que almejo. Pretendo, com este jogo, continuar a experimentar a (re)criação de planos de aulas e atividades curriculares em relação com as crianças, ampliando a participação delas e reforçando uma intencionalidade "do-discente", como nos ensina Paulo Freire:

> Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "do-discência" – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 1996, p. 14)

De modo que este jogo possa contribuir com investigações de práticas docentes, baseadas no registro de experiências e servir como ferramenta para a construção de um currículo vivo.

O de Oficina ou Notas sobre o presente

No início do mês de março de 2020, o vírus da Covid-19 que tem assolado países no mundo todo, chegou ao Brasil. Em razão da pandemia, as escolas municipais de Votuporanga-SP suspenderam as aulas presenciais. Novos formatos de trabalho começaram a ser desenhados pela Secretaria Municipal Educação (SEEDU) e pelas equipes de trabalho das escolas. Se, por um lado, o trabalho remoto era a única alternativa no momento, por outro lado, muitas foram as dificuldades encontradas para a sua implementação. Entre elas: pouco conhecimento sobre o uso de ferramentas tecnológicas, tais como celulares, computadores e câmeras; a falta de afinidade das/os profissionais da educação com aplicativos, gravação de vídeos e gerenciamento de redes sociais; a preocupação com as famílias das crianças e o acesso que teriam à internet; a garantia dos direitos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, assim como, os cuidados oferecidos pelas escolas como a alimentação e higiene pessoal, que nem sempre são acessíveis às famílias em situação de vulnerabilidade social e etc. Questões mais específicas como os direitos de uso da imagem e escolha de conteúdos ficaram em segundo plano, naquele momento.

Pouco a pouco, foram criadas comissões de trabalho que selecionavam conteúdos e criavam atividades que deveriam ser replicadas por toda a rede municipal. A elaboração das atividades ficou dividida em comitês específicos por área, por exemplo, foi criado um “comitê de arte”. Ficou acordado pela SEEDU e pelos comitês que as atividades seriam impressas nas escolas e distribuídas às famílias das crianças. Caberia à/ao professor/a o papel de gravar vídeos explicativos, áudios e mensagens de texto para instruir a realização das atividades, toda a comunicação com as famílias

aconteceria via rede social *WhatsApp*. Com exceção de famílias que moram em zona rural ou sem acesso à internet, nesse caso, foram realizadas visitas técnicas da equipe da SEEDU[11].

Num primeiro momento, acreditei que o formato das vídeo-aulas poderia contribuir para uma autonomia nas escolhas de temas e conteúdos a serem trabalhados. Mas, mesmo com a criação de um comitê de arte, as propostas vinham mais ou menos delimitadas pela SEEDU. Novamente, foi necessário negociar e escolher. Um primeiro passo, foi criar um canal na plataforma digital e gratuita *Youtube,* para disponibilizar as vídeo-aulas, gerando um *link* de acesso, uma vez que a maior parte das crianças não tem acesso à internet via Wi-Fi e teriam dificuldades em realizar o download dos arquivos.

Chamei o canal criado de "Histórias de Brincar"[12], com o objetivo de adaptar os temas solicitados pela SEEDU e pelo comitê de arte, em forma de histórias e brincadeiras. Com recursos caseiros, improvisei iluminações e cenários a partir do uso de objetos do cotidiano como colheres de pau, garrafas de vidro, pilão, bules e cestarias; elementos da natureza: pedras, galhos, cascalhos, carcaças de insetos, pedras, temperos, água e plantas; e outros não tão comuns, como ampulheta, monóculo, instrumentos musicais, artefatos indígenas, brinquedos e ferramentas antigas: moedor de café e uma forma de fazer pétalas de flores – este último, que é um achadouro da infância ao pé da minha bisavó que, em seu ateliê de flores de tecido e chapéus, me ensinou a usar suas ferramentas e me deixou de herança algumas delas, junto com diversas anotações e desenhos de flores do seu quintal, guardados em latas de biscoito com pistilos, moldes e retalhos de tecido.

A pesquisa com o uso dos objetos e cenários lúdicos teve como inspiração as minhas memórias de criança, que assistia aos programas da TV Cultura. Comecei a procurar em casa quais objetos poderiam ser relevantes para as

[11]O desenvolvimento do Programa EscoLar está documentado em vídeos produzidos pela SEEDU que podem ser encontrados em um canal criado na plataforma Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/c/SEEDUVotuporanga/videos

[12]https://www.youtube.com/channel/UCG3UsyeSUfQ5J1DYqEsbiLg/featured?view_as=subscriber

narrações de histórias e que poderiam despertar a curiosidade das crianças. Para contribuir com esta pesquisa em casa, recebi a ajuda de minha sobrinha e aluna, Maria Luiza, que tem quatro anos. Observando as brincadeiras e escolhas de Malu (Figura 37), juntei pistas para encontrar novos achadouros de infâncias, meus e dela.

Figura37 - Manu e o monóculo

Fonte: Foto da autora (2020)

Estar em casa e pensar na escola vazia não é uma tarefa fácil, especialmente, em dias que não tem sido fáceis. Foi preciso olhar com os olhos de criança para o espaço-casa e perceber suas potências criativas, como eu poderia sustentar uma comunicação lúdica com as crianças a fim de manter o nosso vínculo? Como reconstruir com as condições do presente as relações de uma escola que não existe mais? Como articular e propor experiências estéticas à distância? Como continuar considerando os corpos, os materiais, os tempos e os espaços de um modo inclusivo, que dê conta da diversidade dos espaços e materiais das casas das crianças? Como elaborar propostas em que os corpos tenham tempo para experienciar, para criar e expressar-se?

Tenho consciência dos limites impostos pela situação em que nos encontramos enquanto coletivo, entretanto, estas questões me inquietaram e me sensibilizaram a procurar novas saídas. Um processo criativo-reflexivo foi ganhando corpo a partir da realização dos vídeos de narrações de histórias e das devolutivas das crianças e seus familiares, colegas de trabalho, amigas/os e desconhecidas/os que assistiram aos vídeos. Então, pude perceber uma oportunidade de criar conteúdos que julgo relevantes sobre temas e sugestões de atividades que foram impostas pela SEEDU, durante o trabalho remoto, com o foco na documentação da presença das crianças e na garantia da preservação do ano letivo de 2020.

Para driblar uma automatização da/na prática e comunicação das atividades determinadas, o filósofo francês Gaston Bachelard, me inspirou a pensar numa relação poética com o espaço da minha casa, a partir da leitura da obra “Poética do Espaço” (2008). Para Bachelard, “a casa é nosso canto do mundo. Ela é, como se diz frequentemente, nosso primeiro universo”, no qual, “(...) o ser abrigado sensibiliza os limites de seu abrigo. Vive a casa em sua realidade e virtualidade, através do pensamento e do sonho” (p. 200). O autor fala da casa como espaço da intimidade propício ao devaneio, à memória e à imaginação de forma indissociável.

A partir dessa significação de casa, consigo compreender melhor a minha relação entre a casa que habito, marcada por objetos e lembranças que remontam ontologicamente todas as outras casas que habitei. Assim como, posso

observar com riqueza de detalhes a relação criativa que a minha sobrinha Malu tece, fio a fio, com os objetos que aqui estão. Cada cômodo da casa é um achadouro de infâncias para ela e pra mim.

Mas e a proposta inicial, onde ficou?

Com a chegada do mês de agosto, o tema do "Folclore", como data comemorativa, costuma entrar na pauta das atividades escolares. Ficou decidido pelo comitê de arte que a personagem Saci Pererê seria trabalhada com as turmas da educação infantil. Para introduzir o tema do folclore, gravei uma vídeo-aula chamada "FOLCLORE: o que é isso?"[13], com o intuito de desmistificá-lo como algo distante do cotidiano das pessoas, em especial, das crianças.

Particularmente, é uma data com a qual eu tenho afinidade e escolho trabalhar. Em modo presencial, geralmente, eu abordo o tema a partir de uma roda de conversa com as crianças, faço perguntas sobre as histórias que são contadas por seus familiares, como se reúnem no final do dia, os tipos de medos que cada um tem e etc. Essas perguntas me auxiliam a introduzir o tema do medo como instrumento de proteção e controle social, característico de inúmeras histórias contadas e acumuladas pela cultura brasileira. Aqui, na região noroeste do estado de São Paulo, as histórias mais comuns são: "O homem da Cobra", "A Mãe do Ouro"[14], o "Homem do Saco", "A Noiva da Estrada", "O Bicho Papão" e o "Saci Pererê"[15].

A cultura oral, a partir da narração de histórias "que o povo conta", é acompanhada pela proposição de brincadeiras e brinquedos como: soltar pipa, cavalinho de pau, amarelinha, pular corda, corre cotia, cinco Marias, passa anel, caixotinho, traca-traca ou escada de Jacó, mané gostoso, barangandã, entre outras. Também é do costume das

[13] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Zr1HFPrzkxA
[14] Avistada como uma bola de fogo à noite, pelos cavaleiros da Estrada Boiadeira.
[15] Numa das saídas da cidade de Votuporanga, está localizada uma chácara em que já foram vistos Sacis, inclusive, dizem que há uma coleção de Sacis presos em garrafas neste lugar.

escolas, organizar uma exposição de objetos antigos e personagens das histórias, como “Bumba meu Boi”, a sereia “Iara”, a “Mula-sem-cabeça” e etc.

O boletim de agosto/2020, publicado pela Federação de Arte Educadores do Brasil - Faeb, discutiu o tema do folclore e uma ideia que o associa à cultura popular como se fosse algo pejorativo, problematizando as relações de poder entre classes sociais, nas quais o folclore pertenceria às classes menos favorecidas. Em entrevista, o professor José Gerardo Matos Guimarães responde que o folclore e a cultura popular não se distinguem e evidencia que há pouco esclarecimento sobre o tema, inclusive, em livros didáticos. Ainda, cita o documento, “Carta do Folclore Brasileiro”[16], criado em 1995 que define:

> Folclore é o conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseados nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua identidade social. Constituem-se fatores de identificação da manifestação folclórica: aceitação coletiva, tradicionalidade, dinamicidade, funcionalidade. Ressaltamos que entendemos folclore e cultura popular como equivalentes, em sintonia com o que preconiza a UNESCO. A expressão cultural popular manter-se-á no singular, embora entendendo-se que existem tantas culturas quantos sejam os grupos que as produzem em contextos naturais e econômicos específicos.(ANAIS, 1995, p. 197)

O tema folclore rendeu mais duas semanas de trabalho remoto, com dois vídeos abordando o assunto.: a narração da história “O Homem da Cobra”, com uma livre adaptação para poder mostrar objetos antigos e brinquedos tradicionais, e um vídeo[17] em que é revelado “Como se pega um Saci” (Figura 38), juntamente com uma apresentação da personagem.

[16] O VIII Congresso Brasileiro de Folclore, reunido em Salvador, Bahia, de 12 a 16 de dezembro de 1995, procedeu à releitura da Carta do Folclore Brasileiro, aprovada no I Congresso Brasileiro de Folclore, realizado no Rio de Janeiro, de 22 a 31 de agosto de 1951. Disponível em: https://www.fundaj.gov.br/geral/folclore/carta.pdf

[17] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4RPkwWx3ZMM&list=UUG3UsyeSUfQ5J1DYqEsbiLg&index=14

Figura 38 - Vídeo "Como pegar um Saci"

Fonte: Fotografia da autora (2020)

Embora, eu tenha muitos alunos/as em diferentes escolas municipais, o alcance do vídeo sobre o Saci, assim como um outro sobre a pintora brasileira Tarsila do Amaral, extrapolou o público inicial. A minha suposição em relação ao alcance dos vídeos citados, dá-se em razão de ambos os temas serem considerados “clichês”[18] do ensino escolar. E,

[18]Uma evidência dessa ideia está na expressão “tarsilismo”, usada por professoras/es de arte para criticar um tipo de ensino artístico baseado em cânones e “artistas renomados”, que não nega a importância da pintora, mas que problematiza a exclusividade do ensino de um tipo de arte, um grupo de artistas e a reprodução de suas obras.

apesar de serem trabalhados há muitos anos, são temas que vem ganhando uma certa polêmica em torno deles. Por exemplo, há uma espécie de “satanização” da personagem Saci, sendo alvo de muitas críticas e enfrentamentos motivados por interpretações religiosas, presentes na relação família-escola. É comum a manifestação de inseguranças, por parte dos/as professoras/es, em relação ao trabalho com a cultura brasileira, uma vez que assistimos a um crescimento do fanatismo e da intolerância religiosa no Brasil.

Digo isto, apoiada em experiências vividas no cotidiano da escola, muitas vezes, acuada pela ação de familiares das crianças, comunidades ortodoxas e representantes políticos interessados na censura docente. Todavia, tenho refletido sobre a necessidade de construir conteúdos baseados nesses clichês do ensino de arte, uma vez que a busca por eles é contínua e a quantidade de reprodução de estereótipos e preconceitos é enorme. Se dermos um “*Google”* na internet, não é difícil encontrá-los. Não estou querendo dizer com isso que tenho a solução para este problema, mas ressalto a necessidade de dialogar com profissionais que não se sentem seguras/os para trabalhar com os temas, por falta de afinidade ou orientação. Desse modo, considero necessária a ampliação de visões sobre esses clichês, uma vez que são trabalhados na educação escolar desde que fui criança. Pois, não adianta apenas dizer o que não pode ou deve ser feito, mas oferecer outros caminhos do quê e como fazer.

U de Utopia

Ou Notas para construir outro futuro

Ainda contaminada pela letra O, indago: Mas, afinal, como sobreviveremos? Quais ofícios, escolas e futuros queremos para o ensino de arte num mundo pós-pandemia? Apesar do objetivo deste artigo ser a análise de uma proposta pedagógica realizada antes da pandemia, escolhi a palavra oficina para escrever a partir da letra O, porque senti a necessidade de registrar um tempo presente em que o local de trabalho se dissolveu com o lugar de habitar. Em outras palavras, o meu ofício mora na minha casa. E, porque, senti igualmente a necessidade de registrar o presente para poder ensaiar um futuro. A escola já não existe mais como conhecíamos, o trabalho de professor/a se transformou, se ampliou e carecemos de reflexões sobre o momento vivido, inclusive, para não continuarmos a reproduzir o que já não fazia sentido antes.

Um caminho

Por que trazer a palavra Utopia, para as considerações finais de um artigo que analisou uma proposta que já aconteceu? Penso que diante do cenário distópico em que estamos vivendo (em âmbitos políticos, sociais, ecológicos, sanitários), a escolha de falar em utopia é necessária. Entendo que é a partir da imaginação de um campo, que a prática no real pode encontrar saídas possíveis. Nesse sentido, realço aqui a importância da imaginação para novas construções de mundos. Sejam esses mundos presenciais em uma sala de aula, sejam mundos virtuais, no quais passamos a viver pós-pandemia, encontrando formas de acolher, trocar, dialogar, contaminar, compartilhar, narrar, inventar, habitar.

A proposta apresentada como uma metodologia possível, não tem a pretensão de ser um modelo “ideal”, nem para mim e nem para outras/os professoras/es. O que busquei a partir de sua sistematização foi a possibilidade de investigar a criação de proposições estéticas, a partir das aulas de arte, com crianças de dois a cinco anos. Considero que os resultados encontrados foram mais importantes para possibilidades de atualização da proposta, do quepropriamente para a sua realização, como um método seguido de um “passo-a-passo”. Não se trata apenas de resultados, mas de perceber no processo as variações de respostas aos estímulos proporcionados. De acordo com a professora, Rita Bredariolli (2012):

> Todas essas receitas de como ensinar arte continuam a circular, impressas em livros didáticos e paradidáticos, presentes e resistentes em nossas práticas, contendo seus ingredientes, sua ordem, seu modo de fazer. Mas, sozinhas não resolveram, resolvem ou resolverão nenhum problema educacional. Sozinhas, pairam inertes e alheias, repousando sobre páginas. Não realizam nada, sem serem escolhidas por alguém e atualizadas, no sentido mesmo de colocá-las em ato, torná-las potencialidades. (p. 8)

As análises das intersecções construídas entre corpos, materiais, tempos e espaços, só se tornaram potencialidades a partir da consideração das crianças como sujeitos históricos e de direitos, que devem ser incluídas tanto na participação do planejamento das atividades escolares, quanto na sua realização. Sem a participação ativa das crianças, as propostas não se diferenciariam das atividades impressas para colorir, onde a cópia e a reprodução são norteadoras dos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, aponto que as provocações iniciais desta pesquisa a partir da apropriação da palavra curadoria, me levaram à uma conduta investigativa sobre o ensino de arte, na educação infantil. Para além de enxergar frestas, foi realizável criá-las através da observação e da escuta das crianças. E, também fez-se possível verificar a criação de “achadouros de infâncias”, a partir de um clima respeitoso e democrático, fértil à experiência estética.

A busca por um método aberto de análise, encontrado em AEIOU, e inspirado por Valéry e Deleuze, me permitiu experimentar, através da escrita, um modo respeitoso para com a minha poética e pensamento. Uma forma ética e estética de apresentar e analisar um trabalho que foi, mas que também é devir, pois, estará sempre em atualização. Paulo Freire, fala de uma transitoriedade como condição humana histórico-social, da "disponibilidade de revisitar achados" e o direito à mudança.

> Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. (FREIRE, 1996, p. 18)

Considero que a imagem de uma "Professora Curadora" se desenrolou numa perspectiva de ampliação de visões acerca do lugar da arte na educação infantil, assim como, das possibilidades de experienciar o ensino de arte através de proposições estéticas, que são "como fios que traçam leituras que não se fechavam em si mas que revelavam uma intenção" (MARTINS, 2006, p. 13).

ProfArtes ou escritas para sobreviver à profissão

Para concluir, reafirmo o lugar do ProfArtes como fortalecimento da educação pública e das práticas docentes, a partir da ampliação e reflexão. Um lugar de utopias vivenciadas pelo desejo coletivo de reinvenção da profissão. O conjunto das pesquisas realizadas no programa de mestrado profissional, justifica e impulsiona a minha prática docente. Ou melhor, "do-discente". Pensar em utopias no campo da educação, é também pensar num lugar criado pra a desconstrução de práticas automatizadas, na contaminação e na troca entre professoras/es de diferentes lugares, com o propósito de continuar a acreditar que fazer escola pública neste país é possível.

REFERÊNCIAS:

ALBANO,Ana Angélica**.** Agora eu era o herói**: imaginação e expressão artística na primeira infância**. Revista Digital do LAV, Santa Maria: UFSM, v. 11, n. 2, p. 09-19, mai./ago. 2018.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008

BARROS, Manuel**. Memórias Inventadas: A Infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BARBIERI, Stela. **Interações:** onde está a arte na infância? São Paulo: Editora Edgar BlücherLtda, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.

BREDARIOLLI, Rita L. B. **Metodologias para ensino aprendizagem de arte**. - Unesp/Redefor – 2a Edição 2011/2012 - especialização em Arte. Disponível http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41531/6/2ed_art_m2d4.pdf> Acesso em: 16/07/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.**Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília-DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: **A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil Acesso em: 17, ago, 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. **Método Valéry-Deleuze:** um drama na comédia intelectual da educação. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 1009-1030, set./dez. 2012.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.); LINO, Dulcimarta Lemos, et al. **As artes do universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. **Como vai a Arte na Educação Infantil?.**RevistaApotheke, Santa Catarina, v.5, n.3, ano 5, 2019.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John.**Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959

DUARTE Jr, João-Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **O Sentido dos Sentidos:** educação (do) sensível. Curitiba: Editora Criar, 2010.

EISNER, Elliot. **Estrutura e Mágica no Ensino de Arte**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). ArteEducação: Leitura no subsolo. São Paulo: Editora Cortez, 2ª ed. revisada, 1999.

FREIRE. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, José Gerardo M. **FOLCLORE**. Entrevista concedida a Nélia Lúcia Fonseca. Boletim FAEB AGO/2020, p. 11-19, ago., 2020. Disponível em: https://faeb.com.br/noticias/boletim-faeb-agosto-de-2020/ Acesso em: 02/09/2020

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. O Jogo Como Elemento da Cultura. Editora: Perspectiva, 2018.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: Revista Brasileira de Educação, Abr., 2002, n.19, p.20-28.

MARTINS, Mirian. Mediação: provocações estéticas. São Paulo: Revista Mediação- Pós-Graduação – Instituto de Artes da Unesp/SP. Vol. 1, n1, out, 2005.

_____. PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

_____. **Curadoria Educativa**: Inventando Conversas. In: Reflexão e Ação – Revista do Departamento de Educação/UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Catarina: vol. 14, n.1, jan/jun, 2006.

_____. **Olhar da Margem, molhar-se...**, in, Arte e Pedagogia. In: LIMA, Sidiney Peterson F. (Org.). Arte e Pedagogia: A margem faz parte do rio. São Paulo: Editora Porto de Ideias, 2017.

OLIVEIRRA, Zilma R. (org.), et al. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Editora Biruta, 2012.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Leitura visual e educação estética de crianças**. In:Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 213-229, ago. 2015.