UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC

CENTRO DE ARTES – CEART

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROF-ARTES

ESTER MEISTER KO FREITAG

Vaso coletivo construído com as crianças. Elas também criaram formas para aplicar na superfície externa.

CONTRIBUIÇÕES PARA O FAZER TRIDIMENSIONAL NAS AULAS DE ARTE DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

FLORIANÓPOLIS

2024

ESTER MEISTER KO FREITAG

CONTRIBUIÇÕES PARA O FAZER TRIDIMENSIONAL NAS AULAS DE ARTE DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada junto ao Programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes.
Orientadora: Profª Dª Giovana Bianca Darolt Hillesheim

FLORIANÓPOLIS

2024

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da

Biblioteca Universitária Udesc,

com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ko Freitag, Ester Meister Ko Freitag
Contribuições para o fazer tridimensional nas aulas de arte dos anos iniciais do ensino fundamental / Ester Meister Ko Freitag Ko Freitag. -- 2024.
88 p.

Orientadora: Giovana Bianca Darolt Hillesheim Hillesheim
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes, Florianópolis, 2024.

1. Ensino de arte. 2. Argila na escola. 3. Ensino de cerâmica. 4. Fazer tridimensional. 5. Teoria histórico-cultural. I. Hillesheim, Giovana Bianca Darolt Hillesheim. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes. III. Título.

ESTER MEISTER KO FREITAG

CONTRIBUIÇÕES PARA O FAZER TRIDIMENSIONAL NAS AULAS DE ARTE DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada junto ao Programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Artes-PROF-ARTES- da Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC, área de concentração: Ensino de Artes, linha de pesquisa: abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes, como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora:

Profa. Dra. Giovana Bianca Darolt Hillesheim

IFSC/UDESC

Membros:

Profa. Dra. Fabíola Cirimbelli Búrigo Costa

UFSC

Profa. Dra. Claudia Carnevskis

UFAM

Florianópolis, 03 de julho de 2024.

Dedico este trabalho às trocas entre o ensinar e o aprender.
Ensinar é acreditar que o outro é capaz.
A todas as pessoas que me acreditaram e contribuíram nessa jornada,
Obrigada de coração!

AGRADECIMENTOS

Àquelas e àqueles que contribuíram, seja com pitaquinhos ou pitacões.
Aos estudantes e equipe da EBM Antônio Apostolo Paschoal.
Ao ProfArtes.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

A partir das reflexões sobre os desafios encontrados na prática docente como professora de artes visuais da escola pública, investiga-se como a tridimensionalidade, práticas da expressão artística de modelagem com argila e a cerâmica podem ser levadas para sala de aula e contribuir para o ensino desenvolvente de arte nas turmas de primeiros anos do Ensino Fundamental. A fundamentação teórico-metodológica pauta-se na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, visando melhor compreender como se dá o desenvolvimento psíquico das crianças e como isso pode contribuir na organização do trabalho pedagógico do ensino de arte, situando os questionamentos do que e como ensinar a partir da teoria da atividade-guia da escola russa de psicologia de Vigotski. Assim, lecionando para turmas de primeiros anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escola pública, elaboro, experimento e apresento uma proposta de sequência didática com foco no fazer tridimensional, que parte da modelagem em argila e ruma a cerâmica. A análise da minha experiência na prática docente apresentada embasa a elaboração de preceitos que possam nutrir professoras e professores na empreitada do fazer tridimensional nas aulas de artes visuais para os primeiros anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ensino de arte; Argila na escola; Ensino de cerâmica; Fazer tridimensional; Teoria histórico-cultural .

ABSTRACT

Based on reflections on the challenges encountered in teaching practice as a visual arts teacher in public schools, this study investigates how three-dimensionality, artistic expression practices of clay modeling, and ceramics can be introduced into the classroom and contribute to the developmental teaching of art in early elementary school grades. The theoretical and methodological foundation is based on Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology, aiming to better understand the psychological development of children and how this can contribute to the organization of pedagogical work in art education. It situates the questions of what and how to teach based on the activity theory from the Russian school of psychology by Vygotsky. Thus, teaching first-year elementary school classes in public schools, I develop, experiment with, and present a didactic sequence proposal focused on three-dimensional work, starting with clay modeling and moving towards ceramics. The analysis of my teaching practice experience presented here underpins the formulation of principles that can support teachers in the endeavor of three-dimensional work in visual arts classes for early elementary school years.

Keywords: art education; clay in school; ceramic education; creating in three dimensions; historical-cultural theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Sistematização da periodização do desenvolvimento psíquico. 23
Figura 2 – Moringa animal 44
Figura 3 – Diagnóstico inicial 52
Figura 4 – Jogo antigo infantil feito em argila 54
Figura 5 – Crianças brincando com bolinhas de argila 55
Figura 6 – Brincando de fotografar 55
Figura 7 – Passos para estruturar a escultura em argila 57
Figura 8– Crianças modelando as esculturas de pássaros 57
Figura 9 – Crianças modelando esculturas de pássaros 58
Figura 10 – Crianças realizando desenhos de observação das suas esculturas em argila 59
Figura 11 – Crianças fotografando suas esculturas 60
Figura 12 – Proposta de exposição fotográfica 61
Figura 13 – Habitar a natureza 62
Figura 14 – Casinhas para insetos o brincar e o oco 63
Figura 15 – Os cacos e referências sobre arqueologia 64
Figura 16 – Crianças fazendo o acordelado, ou cobrinhas ou longos cilindros 65
Figura 17 – Vídeo O resgate da cerâmica Xakriabá 66
Figura 18 – Exemplos vasos em argila com formatos de animais 66
Figura 19 – Criações das crianças 67
Figura 20 – O pote animal 67
Figura 21 – Seres imaginação e aplicação no vaso coletivo 68
Figura 22 – Passos como construir o forno alternativo 69
Figura 23 – Construção e queima no forno na escola 70
Figura 24 – Abertura do forno 71
Figura 25 – Mostra do processo 71

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **12**

1 ENTENDENDO OS PRECEITOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA **16**

1.1 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO 18

1.2 A TRÍADE FORMA-CONTEÚDO-DESTINATÁRIO NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO 21

1.3 A CRIANÇA DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 24

2 A AULA DE ARTES VISUAIS NAS SÉRIES INICIAIS **29**

2.1 A CRIAÇÃO E A IMAGINAÇÃO NA CRIANÇA E A AULA DE ARTES VISUAIS 30

2.2 A TRIDIMENSIONALIDADE NOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA-INVOCANDO UM CONTEÚDO 33

2.3 O FAZER TRIDIMENSIONAL NO ENSINO DE ARTE 37

2.4 A MODELAGEM EM ARGILA, A ESCULTURA E A CERÂMICA 40

3 CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE ARTE A PARTIR DA MODELAGEM EM ARGILA **47**

3.1 PRESSUPOSTOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS 47

3.2 A ARGILA VAI À ESCOLA – RELATO DE EXPERIÊNCIA 49

3.2.1 Encontro com a argila e o brincar *52*

3.2.2 Encontro da argila com os elementos da natureza e modelagem de esculturas *55*

3.2.3 Encontro da argila com a bidimensionalidade *58*

3.2.4 Encontro da argila com o habitar *61*

3.2.5 Encontro da argila com os objetos do dia a dia *63*

3.2.6 Encontro com a imaginação e criação *65*

3.2.7 Encontro com a queima *69*

3.2.8 Encontro com as descobertas do processo *70*

3.3 O FAZER TRIDIMENSIONAL NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS – ENTRE O PLANEJAR E A REALIDADE/TECENDO RELAÇÕES COM A TEORIA 72

3.3.1 O contexto das aulas e condições para o trabalho educativo *72*

3.3.2 Relações com a teoria - A atividade de ensino e a atividade-guia *73*

REFERÊNCIAS **81**

ANEXO 1 - RELAÇÃO DE REGISTROS COM A TEMÁTICA TRIDIMENSIONALIDADE/ARGILA/CERÂMICA/BARRO/ENSINO **86**

Vaso passarinho modelado em argila
por criança de 6 anos.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Começo das questões que mobilizaram o ingresso no programa de mestrado, que cumpriria unir dois pontos: a qualificação profissional e potencializar as práticas da modelagem em argila na escola, questões com as quais me animo, ao mesmo tempo em que ficam relegadas a um segundo plano.

Havia uma inquietação a ser respondida.

Certa vez, em encontro com pares do ensino de artes da mesma rede em que atuo, ao relatar que trabalhei com argila com minhas turmas, a colega professora disse-me: "não faz isso contigo, professora!". Essa sentença, igualando tal ato a um castigo, indica um ideário sobre a modelagem em argila na escola como penoso em vista das condições dispostas ao ensino de arte nas instituições públicas, tal como a ausência de espaço, limitações de tempo e escassez de materiais. Por que se dar um transtorno? Por que não conduzir para as aulas que ocorram de maneira fácil e tranquilas?

Então coexistem a eu professora e a eu ceramista. Há 13 anos vou construindo minha caminhada na educação e na área da cerâmica, linguagem plástica que mais me interessou desde a graduação, e que se tornou presente nos meus processos de trabalho como artista/artesã até hoje. Em comum posso dizer que são territórios de constante experimento e aprendizagem, pois envolvem pesquisa na ação para novas retomadas.

Estive por 8 anos atuando como professora de artes visuais com os anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal de São José/SC,. Recentemente, efetuei uma troca, passando para o quadro da rede municipal de Florianópolis/SC, vindo a trabalhar, de forma desafiadora, com os primeiros anos do Ensino Fundamental. Assim, mergulhando no universo da infância, durante o ano de 2022 estive reelaborando e me perguntando sobre as possíveis formas de trabalhar os conteúdos de artes visuais com crianças dessa faixa etária, ao mesmo tempo em que iniciava meu curso no programa de mestrado PROFARTES.

Foi no encontro com a teoria das disciplinas do mestrado que se configurou um movimento interno de reafirmar-me professora, de localizar-me no meu percurso de vida, no meu percurso escolar todo em escola pública, uma consciência reflexiva diante da minha prática em sala, por uma posição mais assertiva dos conteúdos no ensino de artes.

Conforme Saviani (1975), toda a educação deve ter uma orientação filosófica de fundo, que forja o professor, o modo como ele lê a realidade e como age diante dela: "Assim, a tarefa

da Filosofia da Educação será oferecer aos educadores um método de reflexão que lhes permita encarar os problemas educacionais, penetrando na sua complexidade e encaminhando a solução de questões." (Saviani, 1975, p.12).

A intersecção dessas duas áreas do conhecimento, Filosofia e Educação, direcionam à reflexão sobre os problemas da realidade da educação. Transposta para a prática docente, isso significa a busca por uma ação pedagógica mais coerente e mais humana. Do mesmo modo, o olhar do professor é posto em permanente ação-problema- reflexão-ação e re-reflexão sobre sua prática, da qual não está descolada da prática social mais geral.

O ensino de artes no Brasil ainda é objeto de disputas e a área se põe em lutas constantes pela sua valorização no currículo. Desde a LDB (1996), reconhece-se a arte como área do conhecimento presente nas escolas, objetivando formar as bases de uma percepção estética e pensamento artístico que se desenvolvem ao longo da vida adulta.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental envolvem momentos escolares marcados por características próprias, alinhadas pelas necessidades de desenvolvimento psíquico das crianças. Ao adentrar na unidade educativa de anos iniciais, observei a dinâmica das professoras da Pedagogia, procurando entender semelhanças e diferenças entre nossas áreas, considerando os ritos e ambientes da infância, sempre procurando estar atenta à estética do espaço educativo e aos marcos políticos trilhados pela escola. Pude verificar que, para essa faixa etária, de alfabetização inicial, a contribuição das diferentes áreas do conhecimento se entrecruza ao lidarem ao mesmo tempo com a imaginação e a expressão, muitas vezes permeadas pelo desenho.

Soma-se a isto outro elemento que venho percebendo, e não é só nos anos iniciais; a observação já vem de anos ministrando aulas da escola pública: constato empiricamente que dentre as práticas do ensino de artes, aquelas orientadas na bidimensionalidade, como desenho e pintura, são mais exploradas no transcurso escolar das crianças.

O vivido na docência, reflexo da desvalorização da área de arte no currículo escolar, tem levado as práticas de expressão artística na tridimensionalidade, como a modelagem em argila, a ausentar-se da escola.

Uma escultura ou uma modelagem em argila não se compacta no plano, não cabe na pastinha nem nas folhas do caderno. Ela é tridimensional, ocupa espaço, suja as mesas, transmuta na secagem. Como levar a modelagem em argila e suas articulações com a cerâmica para as crianças dos primeiros anos dos anos iniciais de forma a contribuir com o desenvolvimento? Esta é a pergunta que guia este trabalho. Para dar conta disto, no primeiro

capítulo faz-se a aproximação com as perspectivas da Pedagogia Histórico-Crítica e a sua articulação com Psicologia Histórico-Cultural, a fim de entender como funciona o desenvolvimento da criança e como o trabalho de professor pode incidir sobre esses processos.

No segundo capítulo, localizamos a criação e a imaginação como elementos de contribuição do ensino de artes para o desenvolvimento das crianças. Também se faz um levantamento bibliográfico de estudos no recorte da temática no ensino de arte que identificam os preconceitos e apagamentos do fazer tridimensional da modelagem em argila e suas articulações com a cerâmica tanto na história da arte quanto nos estudos realizados sobre desenvolvimento da criança, e a produção sobre as práticas de ensino nas escolas hoje. Localizamos nesse material relevância dentro dos conteúdos das artes visuais, e, se vamos à frente, localizamos a cerâmica na sua completude antropológica, artística e histórica, isso significa que se constitui um campo de conteúdos interdisciplinares. São, portanto, argumentações que corroboram com a defesa da necessidade de a "argila ir à escola".

No terceiro capítulo, enquanto professora de artes visuais e ceramista, depois desta caminhada expressa na escrita, relato e reflito sobre minha prática docente na escola pública com turmas dos primeiros anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Florianópolis, em aulas realizadas nos anos de 2022 e 2023. Foco em experimentações pedagógicas com o fazer tridimensional, levando a argila para a sala de aula, de início com ações mais pontuais e posteriormente o esboço de uma proposta pedagógica, para o ensino de arte que contemplem as relações recíprocas da tríade destinatário-forma-conteúdo, bem como a reciprocidade da atividade de ensino (do professor) com atividade-guia de aprendizagem (da criança). Apresento uma sequência de aulas que possam partir da argila e chegar na cerâmica, introduzindo conceitos das artes e articulado interdisciplinarmente com outras áreas para a construção do pensamento tridimensional. Queremos que as crianças sejam participantes e transformem o olhar, conhecendo e reconhecendo na argila e cerâmica e seus vínculos simbólicos de retorno à natureza, enriquecendo conceitos rumo ao pensamento teórico e visando uma formação em arte.

Conjuntamente, a análise da minha experiência na prática docente apresentada embasa a elaboração de preceitos que possam nutrir professoras e professores na empreitada do fazer tridimensional nas aulas de artes visuais para os primeiros anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Concluo apontando elementos para a construção de suas sequências didáticas, e tendo como possibilidade de ponto de partida as informações e referências aqui compartilhadas.

A queima é um conhecimento compartilhado no fazer junto.

CAPÍTULO 1

1 ENTENDENDO OS PRECEITOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

No Brasil, a aproximação com a teoria de cunho histórico-crítico se dá com o educador Dermeval Saviani, um dos principais sistematizadores da Pedagogia Histórico-Crítica. Este se debruçou sobre os problemas da educação brasileira, realizando uma análise rigorosa sobre as tendências pedagógicas no Brasil, bem como situando cada uma delas e seus alcances nos níveis filosófico, teórico e prático. Deste estudo, lançam-se as bases para uma teoria pedagógica dialética da educação que superasse as limitações e incorporasse o legado das pedagogias anteriores. Como nos explica Saviani (2011), a configuração dessa teoria pedagógica está em consonância com a concepção de mundo e de homem do materialismo histórico, e exige-nos entendê-la dentro da perspectiva do próprio método histórico-dialético. A sua adequada compreensão requer o entendimento da localização histórica e política que se insere, ou seja, considerando o movimento de mudanças e transformações na educação e na sociedade em que vivemos.

Os fundamentos filosóficos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica se alicerçam no materialismo histórico-dialético. A conceituação de dialética é configurada a partir do legado e seguidores da obra de Karl Marx, e se apresenta como instrumento de interpretação da realidade, possibilitando entender os processos sociais ao longo da história. Nessa visão, o método de análise dialético soma-se à compreensão de ser humano social e histórico, cujas ações e pensamentos são determinados pelas condições materiais e econômicas em que vive. Dentro do mesmo escopo, é estruturado o conceito de trabalho enquanto atividade fundamentalmente humana que permite a transformação da natureza e a produção de bens culturais. Portanto, o ser humano é histórico e cultural, construído pelas relações sociais conflituosas, em movimento dialético de ser e ser formado, ou seja, a possibilidade de ação para a transformação social.

Para esta perspectiva pedagógica, a educação assume papel de destaque, pois o primeiro passo na formação de um indivíduo para construção de uma sociedade que supere a divisão de classes é ofertar um ensino que possibilite o máximo desenvolvimento bem como a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente. Na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), o trabalho educativo é prática social, e, para Saviani, é “interessada em articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora, está empenhada em pôr em ação métodos de ensino eficazes” (Saviani, 2015, p.30). A PHC atua na perspectiva de uma formação crítica para que os estudantes sejam capazes de compreender a realidade que vivem e transformá-la. Portanto,

a escola enquanto instituição especializada do conhecimento humano, em sua forma pública e democrática, tem o compromisso de que o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, fruto do trabalho intelectual da humanidade, não seja só propriedade das classes dominantes.

A compreensão do trabalho educativo como prática social, requer dos professores uma postura histórica-crítica, para enxergar a escola como expressão da sociedade em que está inserida, que tende a reproduzir posturas de discriminação e de desigualdade social.

> A pedagogia histórico-crítica entende que a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade. Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade. (Saviani, 2011, p. 84)

Diante dos problemas encontrados na realidade escolar, coloca-se aos professores a necessidade em mobilizar um posicionamento filosófico consciente na construção do trabalho educativo que parta sobre que tipo de ser humano quer formar e de que projeto de sociedade almeja. Isto representa a chave que move o professor em direção à seleção dos conteúdos e dos meios mais eficazes de ensino a promover o desenvolvimento do estudante.

A condição acima orienta a educação na PHC a ser entendida como mediação. Esse conceito se refere ao processo de passagem do educando de uma visão mais simplista e espontânea para uma mais complexa e consciente, e é da incumbência pedagógica, nas palavras de Saviani, “revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (Saviani, 2021 p.26).

Há o destaque para os conhecimentos sistematizados, referenciados na PHC como conteúdos “clássicos”, que, segundo Schlichta (2021), são o que se firmou de forma essencial daquilo que é necessário na transmissão e assimilação do que é humano. Isto é:

> […] deslinda a contribuição da educação: a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, enfim, das objetivações humanas em suas formas mais desenvolvidas, fundamentais para produzir a humanidade nos homens e mulheres. (Schlichta, 2021, p.63)

No entanto, no campo dos conteúdos escolares, merece atenção, conforme nos apontam Góis e Duarte (2014), desfazer alguns equívocos tal como entendê-los como sinônimo de tradicional e conservador, ou opositor ao novo. Os conteúdos são vivos, isso significa que devem ser compreendidos dentro de seus momentos históricos, analisados em movimento, daí

a importância de se considerar “o movimento entre o que existiu, o que existe e o que pode vir a existir”. (Duarte, 2016, p. 64).

Soma-se a isto considerar que o legado humano de saberes está à mercê dos interesses das classes sociais dominantes. Para mais, se reconhece que “ao longo da história, há muitos conhecimentos que foram produzidos pela humanidade, todavia não foram sistematizados pela ciência, e até mesmo negados ou silenciados”. (Turini; Santos, 2022, p. 5)

Todos esses aspectos levantados devem ser considerados pelo professor no direcionamento de seu trabalho educativo, que é vivo e está em constante atrelamento a realidade do seu tempo. Não há uma receita. A prática educativa está dentro da prática social global, e a PHC dispõe considerar momentos recíprocos entre conduzir os educandos a problematizar a realidade social, instrumentalizá-los com a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a sua compreensão, e a catarse, quando eles incorporam em suas próprias vidas os elementos trilhados no trabalho pedagógico.

A PHC, em seu esforço coletivo crescente, tem gerado novos estudos nos últimos anos, com contribuições aos problemas enfrentados pela educação brasileira. Destes, destacamos contribuições de Santos e Turini (2022), como o levantamento de diretrizes a serem observadas diante da organização da prática pedagógica, que podem orientar em um primeiro momento o trabalho do professor. Também, Martins (2013) nos apresenta considerações sobre as relações articuladas e inseparáveis entre conteúdo e a forma mais eficaz para o sujeito do ato educativo.

Então, o que estamos fazendo está de acordo com a postura crítica? Esta é uma pergunta recorrente em cada passo do professor, da escolha dos conteúdos à forma como organizar o trabalho pedagógico. Deste modo, vamos mais a fundo, na apropriação do conhecimento. Nesta seção, discutimos a intersecção entre a PHC e a Psicologia Histórico-Cultural, por tomarem os mesmos princípios sobre o ensino, de compartilharem importantes categorias conceituais, que nos ajudaram a pensar sobre quem é o sujeito a quem se destina o ensino.

1.1 A psicologia histórico-cultural e a periodização do desenvolvimento psíquico

O processo de apropriação de uma teoria, como parte da formação contínua de um professor, amplia a complexidade da leitura que fazemos da realidade, à medida que gradualmente formamos novas conexões entre os conceitos e aprimoramos nossa compreensão reflexiva e consciente.

É assim que entro no campo da psicologia, estabelecendo sua relação com a pedagogia por meio da Psicologia Histórico-Cultural, que emerge dos estudos da escola de Vigotski e dos

trabalhos de Leontiev, Elkonin e outros, sobre os processos de desenvolvimento psíquico humano e a Teoria da Atividade[1]. Essas abordagens nos auxiliam a compreender os processos de ensino e aprendizagem.

Um dos recentes encontros entre essas teorias é apresentado no livro "Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico - do nascimento à velhice" (2020), onde as autoras organizadoras reuniram textos de pesquisadores nacionais contemporâneos que, em comum, baseiam-se no materialismo histórico-dialético e retomam os estudos de Vigotski e seus seguidores, explorando em profundidade a teoria da periodização histórico-cultural do desenvolvimento.

Compreender a periodização do desenvolvimento psíquico, segundo Pasqualini (2020), emana conceber o que é desenvolvimento humano na perspectiva da psicologia histórico-cultural e se refere na conceituação da categoria atividade como centro e princípio explicativo. Essa explicação tem suas bases no materialismo histórico-dialético, teorização designada a partir da categoria marxista de trabalho, que, em síntese, postula que é por meio de sua atividade que o ser humano atua na natureza, transformando-a. Assim, retoma-se o conceito de trabalho como atividade coletiva e social propriamente humana; nele se objetifica uma longa história de transformações e criações humanas, das quais tudo o que foi construído deve ser aprendido pelo novo indivíduo que surge, ou seja, para "se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza pela sua forma os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto". (Leontilev, 1978 *apud* Pasqualini, 2022, p. 52).

Uma das principais contribuições da Teoria Histórico-cultural de Vigotski é a estruturação do caráter mediado da atividade humana. Nesse sentido, a relação entre o sujeito e o objeto é intermediada por meio de signos e instrumentos. Esse processo complexo envolve a internalização dos símbolos da cultura, estabelecendo um movimento dialético entre o que é externo e o que é interno ao sujeito. O que nos torna humanos é a apropriação dos elementos da cultura, como as objetificações humanas e as ferramentas do pensamento e linguagem que os entendam. Dito isto, incorre conceber que os saltos qualitativos da consciência e a formação do pensamento humano são produtos históricos construídos. A estas estruturas do pensamento mais complexo, Vigotski designou de funções psíquicas superiores da conduta humana e

[1] A partir da concepção vigotskiana, diferentes autores contribuíram para a Teoria da Atividade e suas relações no âmbito do ensino.

dedicou a desvendar como elas se desenvolvem e como a escolarização contribui na apropriação do legado cultural humano.

Em resumo, segundo Martins, sobre a relação entre os processos psíquicos e o ensino:

> […] o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos, culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, interpõem-se entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações interpessoais (intrapsíquicas), o que significa dizer: instituem-se baseados no universo de objetificação humanas disponibilizadas para cada indivíduo por meio da mediação de outros indivíduos, ou seja, por processos educativos. (Martins, 2020, p.14)

Portanto, a concepção histórico-cultural de desenvolvimento é de um processo mediado e subjugado ao ensino. À medida que as funções psíquicas evoluem das mais elementares para as superiores, como descritas por Vigotski, originam-se os processos de abstração e generalização, que levam ao pensamento baseado em conceitos. Assim, inscreve-se a centralidade das instituições escolares como espaços socialmente organizados para apropriação do acúmulo dos saberes humanos mais complexos, dos conceitos científicos. Considera-se que

> O desenvolvimento do pensamento, por sua vez, requer o estabelecimento de mediações cada vez mais abstratas entre as impressões concretas advindas da captação sensível da realidade. Requer o estabelecimento de relações e generalizações entre distintos objetos à vista do ordenamento e sistematização da experiência individual e da imagem subjetiva dela resultante. Portanto a gênese desse desenvolvimento reside no material disponibilizado pela captação sensorial e, ao mesmo tempo, na ampliação deste, uma vez que é exatamente a tensão entre o concreto e o abstrato que impulsiona as operações lógicas do raciocínio. (Martins, 2020, p.19)

Para a Escola de Vigotski, fica claro que as funções psíquicas só se desenvolvem plenamente no exercício das atividades que as impulsionam, como afirmado por Martins (2020, p.19). É, portanto, crucial compreender o psiquismo como uma unidade dialética entre a atividade e a consciência. Em cada período do desenvolvimento, o sujeito é moldado pelas suas atividades, sendo impulsionado pelas necessidades surgidas a partir de sua relação com o meio.

Segundo Tuleski e Eidt, retomando os estudos e a definição sobre como opera a atividade,

> […] a atividade humana é sempre movida por uma intencionalidade e busca responder a uma necessidade. Para que a necessidade possa ser satisfeita, ela precisa encontrar um objeto que a satisfaça. Assim, a primeira condição de toda a atividade é a necessidade" (Tuleski; Eidt, 2020, p.44)

Os estudos dos autores da escola de Vigotski exploraram a lógica interna da estrutura da atividade. Essa atividade atua como uma força motriz do desenvolvimento, embora deva ser destacado que nem todas as atividades incidem de forma igual. Assim, o conceito de "atividade-guia" foi estabelecido para se referir ao tipo de atividade que orienta o desenvolvimento psíquico de uma pessoa em um determinado momento de sua vida.

Em seu período específico, a atividade-guia assume um papel central, sendo responsável por impulsionar o surgimento de novas formações psíquicas que direcionam o desenvolvimento, redefinindo a maneira como a pessoa se relaciona e se posiciona no mundo.

Assim, a teoria da periodização decorre da compreensão da estruturação da atividade humana, se destacando àquela que mais promove o desenvolvimento em cada período da formação psíquica, desde o nascimento até a velhice. O seu desencadeamento decorre de um processo que envolve a mobilização de diversos processos internos e externos, a partir das necessidades do sujeito, impelindo-o a agir para satisfazê-las.

Nesta teoria, são identificados distintos elementos nos processos psíquicos, a saber: motivos, ações e operações. A prática contínua da atividade-guia promove sua internalização, ocasionando uma alteração qualitativa na estrutura psíquica. Nesse momento, as ações evoluem para operações, e, estas, por sua vez, se convertem em uma nova atividade. Isso significa que é estando em atividade demarcada por determinado período que surgem as necessidades e motivos para a próxima atividade-guia.

A compreensão desses processos no âmbito da educação escolar é fundamental ao encontro entre a atividade do educando e da atividade de ensino do professor, caracterizada pela sua natureza educativa dialética, entre quem é seu estudante, a forma de levá-los aos conteúdos, conforme será apresentado a seguir.

1.2 A tríade forma-conteúdo-destinatário na organização do ensino

Martins (2013) discorre sobre a tríade forma-conteúdo-destinatário, tomando-os como elementos fundamentais para pensar o ensino escolar e sua correspondência com o desenvolvimento psíquico humano. Todos os elementos conceituais, integrados nos processos da atividade e desenvolvimento psíquico mencionados anteriormente a partir da teoria da periodização, devem ser compreendidos considerando sua lógica interna, baseada no materialismo dialético, que engloba a visão de totalidade e movimento entre as partes.

Segundo Lazaretti (2020), ao organizar a prática docente, a alavanca do processo de ensino é a identificação do sujeito a quem se destina o ensino. Desta premissa emergem

algumas questões cruciais: Quais conteúdos são essenciais para potencializar esse desenvolvimento? Quais objetivos são relevantes para essa tarefa? E quais recursos e estratégias são os mais adequados? A resposta a todas essas perguntas, de acordo com a autora, é sintetizada em uma palavra: critério! A autora nos explica:

> Se o horizonte é produzir transformações qualitativas no desenvolvimento da criança, na direção da formação omnilateral, os conteúdos devem despertar o gosto pela cultura nas crianças, possibilitando uma compreensão mais aprimorada do mundo, com recursos e metodologias variadas. (Lazaretti, 2020, p. 145)

Cada criança segue um percurso particular em seu desenvolvimento psíquico, tornando a teoria da periodização do desenvolvimento psíquico útil para compreender, em primeiro lugar, a lógica subjacente ao desenvolvimento psíquico e, em segundo lugar, como isso se relaciona diretamente com a organização do trabalho educativo.

O planejamento pedagógico, ao centrar-se na criança e em seus percursos de desenvolvimento, tem o compromisso de ofertar um ensino que mais desafie o psiquismo delas. Isto é, reconhecer que é por meio das atividades que elas podem adquirir novos conhecimentos e hábitos, e que, portanto, exigem intencionalidade na mediação do professor. Como explica Lazaretti,

> Os conteúdos, ao serem desafiadores, potencializam a atividade criadora da criança, ampliam suas experiências culturais, agregando elementos que enriquecem e aprimoram as funções psicológicas superiores, como a atenção, memória, pensamento, imaginação, entre outras. (Lazaretti, 2020, p. 137)

Retomamos da autora a palavra “critério”, que se refere ao professor na articulação de qual conteúdo, para qual criança, e determinar quais as práticas educativas que consideram as atividades que possam servir como guias para as crianças, ou seja, que provoquem o desenvolvimento.

É importante considerar que a estrutura de escolarização que temos, com turmas organizadas por idade cronológica, não coincide necessariamente com os períodos de desenvolvimento psíquico. Mesmo com a implementação do ensino fundamental distribuído em 9 anos de escolarização, antecipando a idade de ingresso, enfrentamos o desafio de lidar com mudanças nos grupos de crianças, uma vez que cada criança está em um momento particular de desenvolvimento psíquico. Isso leva à constatação da heterogeneidade nos grupos e à necessidade de oferecer diferentes tipos de atividades para atender às necessidades individuais de cada criança.

Além disso, no contexto do desenvolvimento psíquico, os momentos de transição são caracterizados por crises: momentos relativamente curtos, mas promovem mudanças e deslocamentos significativos e abruptos na personalidade da criança em relação à realidade" (Lazaretti, 2020, p. 154). Essas crises resultam de uma nova estruturação psíquica interna, provocando mudanças substanciais em sua forma de interagir com o mundo, exigindo novos padrões de comportamento. Esses períodos de desenvolvimento são mais próximos e evidentes durante a infância.

Se analisarmos os grupos dos primeiros anos do Ensino Fundamental, podemos observar que as crianças se encontram em uma fase de transição, vindo da educação infantil. Martins e Facci (2020) ponderam sobre a necessidade de uma reflexão acerca do ensino fundamental, repensando a própria concepção de infância e a fragmentação do trabalho na Educação Infantil. O objetivo é buscar uma maior integração entre a Educação Básica e uma preparação adequada da escola para essa transição. Durante esse período de transição, ocorre uma mudança significativa na criança ao ingressar no Ensino Fundamental, representando uma mudança de lugar social (Figura 1). Como essa transição é conduzida pode ter repercussões negativas, caso não respeite a situação particular do desenvolvimento psíquico da criança.

Figura 1 – Sistematização da periodização do desenvolvimento psíquico.

Fonte: Elaborado por: Ângelo Antônio Abrantes, Departamento de psicologia da Faculdade de Ciências, UNESP campus Bauru, 2012.

A sistematização da teoria da periodização do desenvolvimento psíquico localiza a criança em épocas distintas: a primeira infância (faixa etária de 0 a 3 anos) e a infância (faixa

etária de 3 a 10 anos). Na época da infância, são delineados dois períodos, a saber, a idade pré-escolar e a idade escolar. Entre esses dois períodos, ocorre a transição da atividade principal de jogo de papeis para a atividade de estudo, que se torna a principal atividade a promover o desenvolvimento. Vamos nos deter agora no nosso foco pedagógico, que é ensino fundamental.

1.3 A criança do primeiro ano do Ensino Fundamental

Ainda na Educação Infantil, a criança experimenta um constante crescimento em seu desenvolvimento, adquirindo cada vez mais domínio sobre os objetos e os modos comunicativos, o que amplia seus universos culturais e sua compreensão da realidade. Durante o período da pré-escola, ao interagir com os objetos, a criança vai além da simples imitação de usos e passa a substituí-los nas ações, marcando o início da atividade lúdica, um elemento novo que surge: a imaginação.

O surgimento da imaginação mostra que o interesse da criança está voltado para as ações do adulto, e ela coloca em ação sua capacidade imaginativa ao imitar ações que refletem o mundo de relações sociais ao seu redor. Essas características definem a atividade-guia desse período, que mistura o lúdico, presente nas brincadeiras de jogo de papeis.

Nessa atividade-guia, a brincadeira tem sua origem nos aspectos sociais, históricos e culturais, e os motivos que impulsionam essa atividade estão relacionados à reprodução das ações humanas (Lazaretti, 2020, p.133). Durante essa brincadeira, as crianças reproduzem aquilo que viram em experiências anteriores, mas não se trata apenas de uma mera recordação; ao contrário, está permeada por reelaborações e combinações de elementos a partir da perspectiva da criança.

Lazaretti alerta que as crianças se apropriam e lidam com as relações humanas que vivenciam e sentem, sejam elas positivas ou negativas ao seu redor. Por isso, é fundamental que as ações educativas acompanhem o direcionamento dessa atividade, e, citando Elkonin, é essencial ensinar a criança a brincar. O professor poderá ampliar o enredo, enriquecendo-o com conteúdo literários, artísticos, e até acontecimentos político-sociais. Em suas palavras,

> [...] essa intervenção, portanto, caminha tanto na direção de tomar situações protagonizadas como recurso didático para o ensino de algum conteúdo específico, como também para ampliar o repertório das relações humanas que ali se evidenciam. (Lazaretti, 2020, p. 136)

Progressivamente, podem-se introduzir elementos que fornecem mais informações sobre o mundo adulto, incorporando de maneira gradual conteúdos planejados para mais à

frente na escolarização, pois é dentro da atividade da brincadeira de papeis sociais que emerge a nova atividade-guia: a atividade de estudo. À medida que a criança avança, há uma mudança em seus interesses, desencadeada na fase dos “por quês”, quando surge sua curiosidade em buscar explicações para os fenômenos do mundo ao seu redor. Neste momento, marcado pela necessidade de aprender, ainda na pré-escola, o professor poderá lançar mão de tarefas desafiadoras para os estudantes, como atividades de produção e ações de estudo, premissas para o surgimento da próxima atividade-guia vão sendo formados.

Dessa forma, quando as crianças chegam no primeiro ano do Ensino Fundamental, em torno dos 6 aos 7 anos de idade, estão em um momento de transição entre a principal atividade, que é o lúdico das brincadeiras de papeis sociais, rumo à atividade de estudo. Asbahr (2020) apresenta o trabalho de Vasily Davidov sobre a Teoria da Atividade de Estudo, no qual ereflete sobre esse momento de transição escolar, considerando a curiosidade como elemento presente nas crianças em buscar explicações para os fenômenos do mundo ao seu redor. Neste momento, marcado pela necessidade de aprender, ainda na pré-escola, o professor poderá lançar mão de tarefas desafiadoras para os estudantes, como atividades de produção e ações de estudo, premissas para o surgimento da próxima atividade-guia vão sendo formados.

Esse ingresso na escola é cercado de expectativas, tanto da família quanto da sociedade, e traz uma carga de responsabilidade para a criança, que agora se torna um estudante aprendendo a ler e escrever, principalmente. Essa expectativa contribui para a formação de motivos propícios ao estudo, envolvendo as crianças em atenção e receptividade às tarefas escolares.

Asbahr (2020) destaca como se instala o processo da atividade de estudo:

> [...] no início da vida escolar, a criança não tem a necessidade específica de assimilar conhecimentos teóricos, tal necessidade surge no processo real de apropriação desses conhecimentos durante a realização de tarefas de estudo. Assim, os conceitos teóricos são o conteúdo da atividade de estudo, mas também simultaneamente, sua necessidade. (Asbahr, 2020, p.178).

Essa perspectiva abre oportunidades para revisitar a prática pedagógica, levando em conta o momento inicial em que a criança está em transição para o Ensino Fundamental, ainda não operando plenamente pela atividade de estudo, pois esta está em processo de formação. À medida que a criança começa a realizar tarefas de estudo, a atividade-guia anterior não deixa de existir, mas passa a assumir um papel secundário. Gradualmente, a nova atividade-guia vai se desenvolvendo e se consolidando, enquanto a atividade anterior permanece coadjuvante no processo de aprendizagem.

Asbahr (2020) ainda ressalta que não devemos confundir a atividade de estudo com as ações realizadas cotidianamente na escola:

> [...] tais ações podem compor a atividade de estudo se seus fins forem condizentes com os motivos dessa atividade no intuito da formação do pensamento teórico, mas podem, em contrapartida, serem meras operações que pouco contribuem. (Asbahr, 2020, p.171).

Ao considerarmos a organização do ensino a partir da atividade de estudo, deparamo-nos com a indagação de como transformar a curiosidade infantil em motivos para a aprendizagem. Nesse contexto, o papel do professor é crucial na conversão dos motivos afetivos em motivos cognitivos. (Asbahr, 2020, p.171)

Uma característica fundamental da introdução da atividade de estudo é que ela ocorre à medida que a criança vai dominando sua estrutura. Com base nas teorizações de Davidov, descrevem-se os elementos que compõem a estrutura da atividade, incluindo a compreensão, por parte do estudante, das tarefas de estudo; a realização de ações de estudo; a realização de ações de controle e avaliação; e, a longo prazo, a formação no indivíduo da capacidade de estudar. Dessa forma, durante o período da idade escolar (dos 6 aos 10 anos), o ensino deve ser organizado de modo a promover, ao longo dos anos de escolarização, o desenvolvimento dos estudantes na construção do pensamento teórico e dos conceitos científicos. O ensino não pode se basear apenas na generalização empírica; pelo contrário, os conceitos teóricos devem estar fundamentados em uma compreensão histórica dos fenômenos.

Um ponto de partida nesse processo é proporcionar aos estudantes o enfrentamento de situações-problema que estimulem a reflexão e a busca por soluções baseadas em conceitos teóricos. No trabalho educativo,

> O papel do professor nesse processo é propor tarefas de estudo que possibilitem aos estudantes a reconstrução do movimento dialético do pensamento, ou seja, a reprodução do caminho histórico de elaboração do conceito, como se fossem 'coparticipantes da busca científica'. (Asbahr, 2020, p.180).

Nesse contexto, o professor também está em atividade, desempenhando a atividade de ensino, atento ao nível de desenvolvimento de suas crianças e escolhendo as melhores formas e dosagens dos conhecimentos que elas podem alcançar. Para nossas crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, em transição, cada uma delas está em seu próprio momento de desenvolvimento.

Refletir sobre a atividade-guia é como abrir um portal que nos leva a mergulhar no mundo da criança, pois é com elas que estabelecemos relacionamento enquanto professores.

Às vezes, nosso pensamento adulto dicotômico pode se sobrepor à condição de crianças, que brincam, imaginam, criam e devem ser respeitadas em seu momento de desenvolvimento. Com base nestas reflexões, vamos passar para a abordagem da aula de artes nas séries iniciais.

O fazer tridimensional envolve imaginar, planejar ações para criações unindo volumes e matéria.

CAPÍTULO 2

2 A AULA DE ARTES VISUAIS NAS SÉRIES INICIAIS

Tenho sentido na pele como é dar aula para as crianças dos primeiros anos do fundamental. Com maneiras próprias de ser no mundo, as crianças estão aí, e exigem de nós professores que as compreendamos, pois são os destinatários da atividade de ensino. Para tanto, são mobilizadas as contribuições angariadas até aqui, que tem em conta os pressupostos históricos-críticos e histórico-cultural, bem como da teoria da periodização do desenvolvimento, para caracterizar o campo do conhecimento artístico e suas contribuições aos processos de ensino-aprendizagem rumo ao desenvolvimento das crianças desta faixa etária específica.

A definição de criança e infância a partir da ótica histórico-crítica é entendida dentro do escopo de ser humano histórico e cultural, ou seja, situadas pelo desenvolvimento psíquico e pelas formas de serem no mundo a partir de suas atividades, nas mediações vividas com seu entorno e na educação intencional.

O professor, em seu entendimento de mundo, de criança, também passa por posicionar-se sobre, como Pasqualini e Lazaretti (2020) problematizam: "Que educação infantil queremos?", de modo a confrontar-se com o que aí está, expor-se a uma luta ideológica presente no trabalho educativo.

Logo, a concepção de criança e infância está dentro da perspectiva de que ser humano é invocado por esses referenciais teóricos, ou seja, elas são ativas e capazes e que se desenvolvem em exercício de atividade com o mundo, requalificando sua compreensão da realidade na mesma medida em que se complexifica as suas estruturas psíquicas.

Considerando o papel relevante das instituições escolares para o processo de desenvolvimento do ser, discorreremos sobre o que se trata a aula de artes e qual é a contribuição deste componente curricular no desenvolvimento das crianças das séries iniciais.

Posteriormente, considerando as condições acima, a postura reflexiva filosófica, por parte da professora de artes visuais que questiona problemas da sua prática educativa, como a pouca presença da expressão artística na tridimensionalidade nas salas de aula, agora pode confrontar-se: Como as artes visuais podem contribuir com o desenvolvimento psíquico das crianças na faixa escolar dos primeiros anos do Ensino Fundamental?

2.1 A criação e a imaginação na criança e a aula de artes visuais

Partimos de uma caracterização da infância e da criança enfatizada na importância da cultura e da escola, ao incidir no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A criança passa por períodos em seu desenvolvimento marcadas por uma relação com o mundo mediada por atividades que mais a provoque seu desenvolvimento.

Para tratar do processo de desenvolvimento, Martins (2013) revisita as proposições de Vigotski ao destacar as funções psíquicas superiores da sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento, e de como elas assumem objetividade na maneira de ser do indivíduo, e devem ser compreendidas de forma sistêmica.

O aspecto sistêmico também é transposto na unicidade entre psicologia e pedagogia, que, por sua vez, projetam na escola sua ação intencional em levar o legado cultural humano para sala. Para que as crianças possam conhecer a realidade, há a contribuição de todas as áreas do conhecimento, em um processo global que é auxiliá-las a entender o mundo de forma mais complexa. Por isso, se salienta que os conteúdos atravessam toda a educação escolar, e são postos de modo encadeado e crescente, por formas de se trabalhar em função das características de desenvolvimento dos destinatários da atividade de ensino.

Assim, localizar a atividade-guia que marca o momento de desenvolvimento é orientação para as formas pedagógicas mais mobilizadoras de desenvolver o conjunto das funções psíquicas rumo ao pensamento teórico, por conceitos científicos.

Destrinchando a particularidade do campo da arte e desenvolvimento estético, se destacam a capacidade de criação artística e a percepção estética, e como elas promovem o conjunto das funções psíquicas superiores em geral. Para Vigotski (2018), a atividade criadora se manifesta em todos os aspectos da vida cultural. Criar está tanto na ciência como na arte.

Criar e imaginar são características intrínsecas ao que é humano, capacidade que nos difere dos animais. Cada objeto ou técnica de hoje representa uma longa história de produção e reprodução de criação da humanidade.

Essa função psíquica envolve processos mentais de operações de dissociação, associação e reelaboração, e se dá a partir das experiências vividas: “[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia.” (Vigotski, 2018, p.24)

A atividade criadora não nasce com a criança, esta precisa estar imersa na cultura e pode ser intencionalmente estimulada a desenvolver a criação e a imaginação. Quando, na infância,

a criança está no período de desenvolvimento marcado pela atividade lúdica do faz de conta, ao criar e representar situações e eventos, ela está lidando com a reprodução e recombinação de significados culturais, ou seja, criando e imaginando, o que contribui para o desenvolvimento de seu pensamento e compreensão do mundo. Consequentemente, na escola essas atividades precisam ser instigadas e acrescidas, mobilizando-se os conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas.

O professor de arte centra-se em mobilizar a atividade criadora e progressivamente integrando a criança ao movimento histórico de produção e reprodução da humanidade, dos conhecimentos artísticos. Como nos esclarecem Pasqualini e Lemos, a reprodução é condição da atividade criadora, relacionando isso ao ensino de desenho na infância.

> A psicologia histórico-cultural permite compreender que o ensino do desenho depende da apropriação das operações motoras e mentais envolvidas nessa atividade, fixadas em seus instrumentos e técnicas. à medida que a criança se apropria do uso, das funções e significado social do lápis e de outros riscadores como objetos da cultura, bem como da capacidade histórica e culturalmente desenvolvida pelos humanos representar e simbolizar graficamente a realidade, ela torna se gradativamente capaz de reproduzir, de forma ativa, os traços essenciais da atividade humana cristalizada nos instrumentos e de orientar-se no mundo desses objetos, convertendo-os em meios de sua própria atividade criadora. (Pasqualini; Lemos, 2020 p.37)

As autoras concordam na defesa de que o ensino da área de artes visuais deve estar presente nos currículos desde a Educação Infantil, caminhando na perspectiva de oferta de um repertório das criações artísticas do presente e do passado, de diferentes lugares, representando a complexidade da cultura humana. Trazer o objeto artístico, fruto da criação humana sob diferentes materialidades e técnicas, mobiliza a apropriação de significados simbólicos em determinados contextos sócio-históricos.

Na perspectiva Histórica-Crítica, a arte é produto histórico e social fruto do trabalho humano, conforme a abordagem marxista. Assim, o ensino da arte cumpre o papel da socialização da produção bem como os modos de entendê-la na sua época, suas contradições no movimento da história.

> A arte é práxis humana, atividade sensorial criativa que humaniza os sentidos; sentidos estes historicizados, pois à medida que o homem faz arte não constrói apenas objetos, mas um sujeito para estes objetos, portanto, a forma como lidamos com a arte é sempre influenciada pelo tempo em que vivemos, embora ela não se restrinja às condições históricas e sociais de sua criação. (Hillesheim, 2018, p.58)

O ser humano é, por natureza, um criador de objetos, e a arte é o resultado máximo de subjetividade individual, tomada pelo olhar do artista, e pode ser convertida em objetividade

social humana. No entanto, dentro da sociedade capitalista, com suas contradições e trabalho alienado, questiona-se o caráter da arte, que pode oscilar entre expressar simbolicamente aspectos profundos da condição humana ou servir aos propósitos do consumo, perdendo sua dimensão de liberdade.

Outro ponto a ser considerado é que, historicamente, a arte tem sido privilégio das classes dominantes. Então, como projeto de uma visão de mundo histórico-crítico, a escola pode colocar-se a serviço da transformação social, ao levar à educação pública o compromisso com conhecimentos artísticos construídos historicamente, promovendo a apropriação de instrumentos conceituais destes saberes como requisito para a compreender a complexidade do objeto artístico e seu caráter historicamente transformado.

Duarte (2013) mobiliza o conceito de "catarse" para designar a conexão específica que temos diante de um objeto artístico, quando o compreendemos a ponto de sermos tocados pelo seu sentido simbólico e estético, tal como um processo que gera um salto qualitativo nas relações entre a subjetividade individual e a objetividade social, configurando-se não apenas como um fenômeno estético, mas sim um aspecto da vida, onde pequenas doses ou grandes transformações nas relações entre o indivíduo e o mundo podem ocorrer. Na educação, trata-se da ideia de que o trabalho educativo deve produzir catarses e que elas se constituem em mudanças, em graus maiores ou menores, da concepção de mundo dos alunos". Ou seja, para esse autor, o caminho do desenvolvimento psíquico é a trilhado por pequenas catarses, o trabalho educativo tem um papel importante, em sua forma contínua durante os anos escolares, pois possibilita "[...] ao indivíduo ir além dos conceitos cotidianos, superá-los, os quais serão incorporados pelos conceitos científicos. (Duarte, 2008, p. 82)

Cada salto produz catarses mais qualitativas da arte e da compreensão humana como um todo. Ao se relacionar com o mundo da cultura, o sujeito adquire novas formas mais complexas em seu psiquismo, quanto mais rico for o encontro com o acúmulo humano no âmbito da arte, mais rica será a formação artística e estética do estudante. Considerando-se as artes visuais, a formação abarca a variedade das diferentes linguagens artísticas produzidas no passado e no presente, permeados em meios de expressão no bi e tridimensionalidade.

Aqui, direciono atenção aos conteúdos das artes visuais ofertados às crianças das escolas públicas em geral. Observa-se que, dentre os meios de expressão artísticos, instala-se pouco interesse pelo fazer tridimensional, seja percebido empiricamente nas salas de aula de artes visuais ou em pesquisas sob o enfoque da perspectiva histórico-cultural. Verifica-se, assim, uma maior presença de estudos que partem do objeto artístico bidimensional ou o

utilizam como referenciais para propostas pedagógicas. Onde estaria a expressão artística na tridimensionalidade nas escolas?

2.2 A tridimensionalidade nos processos de desenvolvimento da criança- invocando um conteúdo

Sempre a seleção de conteúdo para o ensino nas escolas deve ser orientada pelo que é necessário, e qualificada pela formação do professor na especificidade de sua área, garantindo um compromisso com os conhecimentos científicos. Ao trazermos o fazer artístico no meio tridimensional utilizando a argila e seus vínculos com a cerâmica como prática didática de artes, busca-se ampliar as possibilidades de mobilização das capacidades de criação e imaginação da criança. Assim, ao incluí-la na educação artística, é uma forma de enriquecer o repertório de apropriação dos conhecimentos em artes pelas crianças.

Por tridimensionalidade referimos a uma abordagem nas práticas de ensino de artes visuais que vai além da superfície plana da bidimensionalidade. Ela engloba as práticas de modelagem, a escultura e a construção material espacial nas produções artísticas. Embora o uso de massinha de modelar (industrial) seja comum nas salas de aula do primeiro ano, vemos ainda experimentações mais focadas em representações como alto relevos sobre um plano.

Sob a perspectiva do desenvolvimento, é na pré-escola, período auge entorno da atividade guia da brincadeira de papéis sociais, que começam a ser introduzidas nas práticas pedagógicas as atividades acessórias do desenvolvimento como a atividade de produção. A diferença entre elas é que enquanto na primeira não há a expectativa de chegar a um resultado, a segunda pode vir a se consolidar em um produto. Estas ocupações secundárias são fundamentais na preparação para a atividade de estudo, que está por vir, a da apropriação dos conceitos científicos orientada por resultados.

As atividades de produção, conhecidas também como atividades plásticas ou atividade de construção (Carbonieri, 2023, p. 67), constituem-se em fazeres que lidam com meio bi e tridimensionais em diferentes materialidades, quando as crianças são invocadas a determinado objetivo com o desenho, a pintura, a gravura, a colagem, a modelagem, as construções etc. Tais práticas podem ser identificadas como conteúdos procedimentais dos meios das artes visuais e contribuintes de processos do desenvolvimento psíquico, por criarem condições para planejar ações.

Segundo Mukhina (2022), descrevendo sobre as características de atividades de tipo produtivo pela criança,

> A colagem e a modelagem têm valor psicológico semelhante ao desenho e à construção. Todas essas ocupações permitem à criança imaginar de antemão o que deveria fazer, ajudando-a a adquirir capacidade para a atividade planejada. (Mukhina, 2022, p. 177)

Durante o século XX, houve uma ampla produção teórica nas áreas da psicologia e da pedagogia dedicadas ao estudo do desenvolvimento das crianças a partir das produções plásticas das crianças. Em grande parte, esses estudos se dedicaram a analisar o desenvolvimento do desenho infantil como objeto de pesquisa predominante. Entre as teorias mais difundidas está o trabalho de Jean Piaget, que considera os desenhos infantis como indicadores de maturidade mental e marcos de desenvolvimento evolutivo. Outro exemplo nesse contexto é Rhoda Kellogg, cujas pesquisas também se basearam em desenhos e pinturas, das quais classificou 20 padrões gráficos encontrados no processo de desenvolvimento gráfico por quais as crianças passariam.

A predominância dos estudos centrados nas produções de desenho, essencialmente bidimensionais, tem se destacado por sua análise do desenvolvimento centrados na expressão gráfica, vinculando-se aos processos preliminares ao letramento sendo amplamente valorizados na pedagogia, por contribuírem com a apropriação da linguagem escrita.

Contudo, alguns autores expressam preocupação com a falta de interesse em pesquisas centradas nas produções tridimensionais. Em nível internacional, Rudolf Arnheim, na década de 1950, em seus estudos sobre percepção visual com base na teoria da Gestalt, não só investiga o desenvolvimento no meio bidimensional, mas também dedica atenção ao meio tridimensional.

Em sua obra “Arte e Percepção Visual: Uma Psicologia da Visão Criativa” (1989), Arnheim introduz a ideia de arte como representação, explorando o desenvolvimento do pensamento visual a partir das obras na história da arte, com foco predominante em desenho e pintura. Ele sugere que os princípios do desenvolvimento da percepção visual podem ser aplicados a outras formas de arte, como a escultura (embora nesse caso ele embase seus estudos predominantemente a partir da “arte de adultos”, produções da história da arte), justificando que documentar os processos no meio tridimensional é mais desafiador, devido a problemas técnicos no manuseio dos materiais e na conservação deles.

Ao tratar das produções na tridimensionalidade, Arnheim analisa o surgimento da expressão escultórica através de comparativos com o desenvolvimento do desenho (Arnheim, 1989, p.197). O pensamento artístico parte do princípio da simplicidade, iniciando com formas genéricas mais simples em direção a percepção mais complexa. Sua tese para a evolução do

desenvolvimento da representação escultórica passaria pela sequência de etapas do unidirecional, bidimensional e tridimensional, respectivamente. Ele argumenta que a percepção visual na tridimensionalidade, ou seja, a capacidade do observador de compreender e interpretar objetos e formas em três dimensões, profundidade, altura e largura, não é simplesmente uma questão de modelar com materialidades como argila, pois a conquista da organização espacial no plano consciente é mais complexa e significativa.

Aqui no Brasil, Analice Pillar seguiu essa mesma perspectiva para o desenvolvimento escultórico das crianças. Difundido as concepções do autor mencionado acima, ela descreve as 8 etapas descritas por Arnheim, sendo a primeira quando a crianças faz chapados circulares; a segunda quando representa o objeto por pequenas esferas; na terceira, as esferas são transformadas em hastes e são indicadoras de direção na escultura, usadas em duas dimensões com o contorno das figuras; na quarta, a terceira dimensão é iniciada, acrescentando-se uma haste a projetar-se do plano; na quinta, a criança altera a forma geral, utilizando das hastes e esferas na construção sendo que há um eixo central mais espesso que as partes; na sexta, passa a utilizar placas para representar planos, porém interpretados ainda só como anterior e face posterior; na sétima. as placas deixam de ser planas e há de fato o volume; e, na oitava, a criança variar as proporções, a orientação espacial de modo a alcançar representações mais complexas.

Baseada nestes estudos, Pillar propõe a análise das produções escultóricas das crianças, e considerando sobre as condições ao lidar com esse tipo de meio expressivo, ela ressalva:

> Um dos problemas que surge quando se quer realizar uma análise do processo escultórico e não podemos dispor das produções das crianças, uma vez que a fragilidade das construções, devido aos materiais utilizados dificulta a conservação dos trabalhos. Além disso, geralmente, as crianças criam objetos para brincar e ao desapropriá-las do seu produto, acabamos por provocar situações difíceis do ponto de vista socioafetivos. (Pillar, 1993, p. 2)

A autora elaborou um instrumento de leitura do processo escultórico através de fichas para registro de observações sobre “o que” e “como” cada criança representa a forma e o espaço no meio tridimensional. O “o que” refere-se ao interesse da criança e quais representações de formas ela escolheu, ou seja, qual temática ou qual figura. Já “o como” diz respeito ao tipo de construção que a criança cria, ou seja, o modo como representa a forma no espaço, se está no plano quando apresentada como relevos ou se “ergue-se no espaço”, quando é constituída por hastes ou placas ou volumes.” (Pillar, 1993, p. 4).

Em análise, verifica-se que essa proposta, em sua época, concordava com as práticas pedagógicas da livre expressão, constituindo-se em propostas que levam a tridimensionalidade para as salas no ensino de arte, mas ocupam-se em analisar e classificar o estágio de

desenvolvimento e o interesse do estudante. Essa postura tenta ao máximo se isentar da aproximação das crianças com os conceitos, procedimentos e exemplos da arte.

Destaca-se ainda Claire Golomb, discípula dos estudos de Arnheim que se dedicou ao desenvolvimento da representação artística infantil realizando pesquisas na década de setenta a partir das produções tanto de desenho quanto em esculturas produzidas pelas crianças, além de comparativos nos percursos desses dois meios. (Golomb,1974, 2002). Considerou a omissão dos estudos da área sobre o desenvolvimento no meio tridimensional e o maior interesse dos pesquisadores sobre os desenhos, ponderando que estes podem ser solicitados, recolhidos e guardados, e outro fator relacionado a existir uma ênfase dos estudos que tomam como referencial a representação da figura humana.

Nos resultados de suas pesquisas, Golomb diferencia-se de seu mestre e contrapõe-se a estudos como o de Kellog, no que se refere à descrição do processo artístico não estar ligada à idade ou etapas. Ela também aponta restrições em estudos que utilizam métodos pensados para a análise do meio bidimensional aplicados ao tridimensional. A perspectiva cognitivista-evolutiva quando objetiva obter dados sobre a maturidade mental das crianças, com análises a partir de sistematizações de indicadores na representação do desenho como número de partes e qualidade da representação. No entanto, se referem a peculiaridades da natureza bidimensional do meio gráfico, aspectos que podem ter sido interpretados como déficits cognitivos mais do que como produtos de deficiências técnicas.

Em suas verificações, pesquisando diretamente com as crianças, ela refuta a hipótese do modelo linear evolução do desenvolvimento da representação escultórica, que passaria pela sequência de etapas do unidirecional, bidimensional e tridimensional. Para ela, não existe um único modelo de desenvolvimento, pois os contextos representam uma variedade de modelos culturais, que dependem da intenção, da motivação, da prática de quem cria. As crianças partem de uma compreensão tridimensional básica, global, da qual gradativamente vai se complexificando se estiverem em contato com o meio expressivo como massas de modelar ou argila, e puderem experimentá-lo de maneiras diferentes, apropriando-se de soluções aos desafios na representação do objeto. No entanto, quando no anseio de representar figuras mais complexas, como, por exemplo, a figura humana, constituir dificuldades técnicas, o desafio da verticalidade, as crianças recorrem a estratégias e modelos usados no meio bidimensional.

No artigo “La escultura: el desarollo de los conceptos figurativos en un médio tridimensional” (Golomb, 1991), é detalhada a pesquisa realizada com 300 crianças que

descreve considerações sobre especificidades que derivam da natureza tridimensional do meio expressivo da escultura e modelagem em massas de plastilina ou argila:

> A prática levará a criança a descobrir as possibilidades adicionais únicas do meio tridimensional, por exemplo, que uma escultura pode ser vista de todos os lados e que os artistas não precisam se limitar a um único ponto de vista. A manifestação dessas possibilidades do meio de representação tem implicações significativas para a compreensão que a criança alcança sobre a natureza do objeto e sobre a atividade simbólica de criar equivalências. Essa manifestação pode afetar não apenas seu desenvolvimento cognitivo e artístico, mas também, talvez, seu sentido pessoal de si mesmo. O fato de se ver como um verdadeiro autor no sentido básico de criador de formas envolve a mente, o coração e o corpo. Devido à possibilidade de revisão que o meio permite, a criança desfruta de oportunidades que não tem no desenho. O contato tátil com o material facilita um envolvimento mais íntimo no processo de criação e um apreço especial pelos volumes e superfícies. A modelagem também exige mais persistência e "repensar" o objeto a ser representado, o que pode levar a uma compreensão mais profunda do objeto e de si mesmo. (Golomb, 1991, p. 145-146, tradução do ChatGPT)

No entanto, as publicações da autora que datam a década de 1970 não foram traduzidas para a língua portuguesa e seus estudos ficaram ausentes no Brasil. Este é mais um fato que contribui com respostas ao porquê da expressão artística na tridimensionalidade da modelagem em argila é menos estudada e menos levada às práticas escolares.

2.3 O fazer tridimensional no ensino de arte

Ao fazermos especificamente o recorte dentro do fazer tridimensional no contexto da escola, destacamos a expressão artística da modelagem utilizando a materialidade da argila, ou barro, dito assim sem preconceitos, termo que convida à potência poética, para ceramistas, para as crianças e olhares para a infância (Vieira, 2014; Amaral, 2020). A argila com ou sem o processo de queima em cerâmica, ou barro cozido, é reivindicada em uma série de estudos aqui no Brasil.

A pesquisa realizada por Oliveira (2008), em sua tese intitulada “Escultura e Imaginação infantil: um mar de histórias sem fim”, aborda a interação com crianças da pré-escola para uma abordagem pedagógica que vai além da simples modelagem, explorando diversas formas de expressão tridimensional. A autora levanta questionamentos sobre como as produções infantis são documentadas em trabalhos brasileiros, observando que muitas vezes são rotuladas apenas como modelagem, em contraste com a abordagem na Itália, onde as criações das crianças são referidas como esculturas.

Além disso, Oliveira destaca a escassez de estudos sobre a tridimensionalidade e o ensino de arte, corroborando a percepção de que há uma preocupante falta de sistematização

para além da linguagem do desenho. Ela também chama a atenção para o fato de que, na educação infantil, a arte muitas vezes é vista apenas como uma atividade a fim de registro pelas crianças, ao invés de ser valorizada em si mesma, como expressão artística.

Podemos juntar a isso a fala expressa por profissionais da arte-educação hoje:

> Chama-me a atenção, entretanto, para um fato que certamente diz respeito a todos os arte-educadores e pesquisadores da área: este material comporta, em sua maioria, estudos, apontamentos e citações referentes à arte na educação infantil, enfatizando muito prioritariamente o aspecto bidimensional, mostrando detalhadamente os processos de desenvolvimento, etapas gráficas e tantas outras questões que dizem respeito a este ato criativo. Nessas abordagens, o fazer tridimensional parece ficar subjugado a um segundo plano, como uma atividade proposta menos relevante ou que serve apenas como um complemento para as atividades gráfica. (Clarisse Normann Arte-educadora (Normann, 2002, p.02))

> A docência na arte foi me revelando que muitos educadores, em diversas escolas, utilizam mais papel, tinta, giz e lápis de cor do que a argila. Muitas narrativas partilhadas ao longo de minhas andanças por escolas afirmam que isso se deve ao valor mais alto do material, por conceberem como um material diferenciado que precisa ser evidenciado em um contexto de maior destaque do planejamento anual, por não saberem como proceder com os alunos ou por esse material ocasionar mais "sujeira". (Amaral, 2020, p.14))

No livro "A expressão criativa da argila com crianças" (Amaral, 2020), a autora relata as limitações encontradas na realidade escolar:

> Nem todas as escolas possuem um ateliê, tornando a sala de aula um espaço compartilhado com as aulas das demais disciplinas/professores, que duram por volta de cinquenta minutos, sendo necessário, após o uso da sala para a aula de Arte, "entregar" o ambiente totalmente limpo, sem qualquer vestígio. Realmente é necessária essa organização, mas ao mesmo tempo, ao deixar de trabalhar com a argila se perde muito de uma aula tão generosa em propiciar oportunidades de pensamento e emoção para a criação. Por isso, faz tanto sentido existir um ateliê nas escolas. Espaços equipados e preparados para receber os alunos e provocar criações com autonomia e cooperação para uma organização já estabelecida. (Débora Amaral (Amaral, 2020, p.14))

Neste texto, a autora compartilha suas experiências como professora de educação infantil, tanto em instituições públicas quanto privadas, explorando "o espaço do barro na educação estética" das crianças (Amaral, 2020, p.13). Ela oferece uma descrição prática de como os professores podem introduzir a modelagem em argila para as crianças, fornecendo exemplos e sugestões em um material ricamente ilustrado.

Desde os primeiros encontros, quando as crianças descobrem a brincadeira com o barro após a chuva, evidencia-se o aspecto lúdico e as experiências que revelam os fenômenos desta matéria. Ao longo do tempo, são introduzidas propostas que envolvem procedimentos específicos:

> O processo de modelagem envolve a exploração, a investigação e a busca pela construção da forma. Para tanto é necessário um apoio do conhecimento técnico a fim de compor estruturas tridimensionais, para a junção das partes (costura das emendas e sustentação). Além disso, a umidade da peça ou o calor das mãos das crianças pode ocasionar rachaduras. No entanto, ao revisitar os resultados, as crianças podem ser provocadas para a reflexão e a problematização, e, assim, desencadear processos contínuos de ensaio e erro. Isso se torna uma vivência na contramão do imediatismo. Escutar, observar, comprovar, registrar, indagar, esperar e refazer são fluxos que uma ação plástica instrui para a vida no seu modo mais amplo. (Amaral, 2020, p.35)

Fossati e Segarra (2005) também suscitam aspectos metodológicos a se ter em conta na elaboração das propostas pedagógicas que tratam a expressão plástica no meio tridimensional com crianças da educação infantil. Um dos aspectos é a sequência das ações e a continuidade das proposições prevendo a organização progressiva do menor para maior complexidade das ações, bem como uma seleção e arranjo que permitam as crianças acionarem os conhecimentos e habilidades adquiridas nas aulas anteriores. (Fossati e Segarra, 2005, p.13).

Outro fator mencionado é a temporalização, ou seja, a previsão do tempo, seja no desencadeamento das aulas, proporcionando um ritmo na sequência didática, programando intervalos entre as ações. Lidar com materialidade da argila requer uma atenção à mais, ao tempo requerido nos processos, da secagem, de cuidados na guarda das produções, e de organização da sala, principalmente ao se tratar de crianças pequenas. A temporalização também inclui o tempo interno de cada criança, pertinente a seu percurso de desenvolvimento, neste caso,

> Pero sobretodo será la practica-frecuente, no esporádica-lo que permitirá que los ninos/se descubran todas las posibilidades expresivas del modelado: el hacer y deshacer, modificar, transformar, sentirse creador de formas únicas y personales. (Fossati; Segarra, 2005, p. 5)

Ressalta-se que lidar com a materialidade do barro, nos processos de modelagem, como a argila com ou sem cozimento, exige um conhecimento que envolve procedimentos técnicos. Os processos tanto da modelagem quanto da cerâmica são condicionantes para a incursão como educador no ensino de artes, em propostas com esse propósito.

Este fato remete à formação das licenciaturas em artes plásticas/visuais e como seus currículos têm abordado o campo tridimensional/modelagem/cerâmica, como elemento preparatório do professor. Fazemos referência aqui ao exemplo da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em cuja grade apresentava como disciplinas obrigatórias no curso da licenciatura: Cerâmica I e Cerâmica II, apresentada no mesmo patamar que Desenho I e

Desenho II, por exemplo. Atualmente, as disciplinas de cerâmica foram excluídas, permanecendo apenas no currículo da formação em bacharel. Para o futuro professor de artes plásticas/visuais, há a opção de realizar as disciplinas de Materializações cerâmicas e Artesanato cerâmico, de forma eletiva, quando oportunizada no período.

Por todo o exposto, a maior parte das experiências e estudos no ensino de artes envolvendo o fazer tridimensional, que foram encontradas, em sua maioria se referem ao nível da Educação infantil e, nos casos aplicados ao Ensino Fundamental, são proposições de oficinas em contraturno escolar e não dentro da grade curricular regular da escola. Para uma maior dimensão destes dados, deixamos uma lista das referências encontradas. (Anexo 1)

2.4 A modelagem em argila, a escultura e a cerâmica

O panorama discutido anteriormente indica uma subvalorização das práticas artísticas expressivas no meio tridimensional no contexto escolar. Um outro aspecto dessa questão é a subvalorização das criações relacionadas à argila e suas diversas formas na cerâmica, muitas vezes percebidas como materiais mais comuns. Em contraste, áreas como a história e a antropologia atribuem maior importância à cerâmica, considerando-a um elemento central de investigação sobre a experiência humana. A seguir, faremos o percurso para reverter essa pré concepção negativa.

O desenho, assim como a modelagem, compartilham uma secundarização histórica como “arte menor”. No século XVI, Giorgio Vasari, escreveu “As vidas dos mais excelentes, pintores, escultores e arquitetos”, onde destaca que essas linguagens, relega as outras a um segundo plano, por exemplo o desenho, tratado como esboço, configura-se um meio e não um fim para a arte. Ao descrever os procedimentos da escultura, o autor explica que o escultor realiza um modelo em cera ou barro previamente, seja como referência para transpor a forma ao mármore, ou como parte do processo de fundição. (Vasari, 2020).

> bons artistas, quando querem fundir qualquer metal ou bronze para as figuras grandes, costumam começar com uma estátua de barro, do tamanho daquela que irão fundir com o metal, trabalhando-a com a máxima perfeição que lhes permitirem a arte e o engenho que possuam (Vasari, 2020, p.37)

A argila é uma materialidade facilmente encontrada. Em seu estado umedecido, possui características de plasticidade propícias ao ato de modelar. Matéria amorfa, da qual ação das mãos podem estabelecer uma relação de dar-lhe forma, por força e movimento, bem como por subtração de partes ou com sua adição.

É justamente por sua condição de captar os gestos, segundo Willian Tucker, ao examinar o percurso da escultura moderna nas obras de Rodin, que "A argila é reivindicada por aquilo que é: macia, inerte, essencialmente passiva e sem estrutura, ganhando forma pela ação das mãos e dos dedos". (Tucker, 2001, p.19). Essa ênfase no modo de usar a argila, deste artista marcou uma renovação de uso tradicional invocado pela fidelidade à forma. Trouxe a luz a possibilidade expressiva dessa materialidade. Por isso, seria indicado como um dos materiais precursores para a escultura moderna.

No século XX, em pleno auge dos movimentos artísticos europeus, artistas hoje consagrados por suas obras pictóricas, também produziram em cerâmica. Podemos destacar aqui Joan Miró, Pablo Picasso, Paul Gauguin, Roy Lichtenstein, Jackson Pollock, Frank Georges Braque, entre alguns dos exemplos.

Sato (2016), ao questionar os estigmas e segregações na arte, dedica uma discussão sobre se seria a cerâmica uma arte menor dos artistas maiores, investigando o preconceito sobre as obras em cerâmica do artista Pablo Picasso, e cita uma lista longa de artista que produzirem neste material, no entanto mal são conhecidos disso (Sato, 2016, p.44).

Nos exemplos descritos até aqui, entendemos que a ausência da argila e a cerâmica na arte têm uma sistematicidade. E na contemporaneidade há condições para toda sua expressividade que dialoga com a carga ancestral dessa materialidade.

Na longa história de criação humana coletiva, a argila ocupou um lugar de importância quando da sua transformação em cerâmica e do desenvolvimento de técnicas na confecção dos mais variados objetos. Segundo Gabbai, esse material possui uma história, uma dignidade:

> A história da cerâmica começa com a descoberta do fogo. O homem verificou que, ao ser queimada, a argila transformava-se em material inalterável pela água. A versatilidade da cerâmica está diretamente ligada à versatilidade do próprio homem. (Gabbai, 1987, p. 167)

A mais antiga fabricação cerâmica é exemplificada pela Vênus de Vestonice, uma representação de uma mulher pré-histórica datada aproximadamente de 29 a 25 mil anos a.C., descoberta na República Tcheca. Ela exibe rachaduras que sugerem que a massa utilizada para sua modelagem não estava preparada para a queima, indicando possivelmente a falta de conhecimento formal sobre cerâmica na época. No entanto, uma vez queimada, a argila se torna durável e resistente à decomposição, permitindo que os objetos cerâmicos resistam ao teste do tempo e testemunhem o desenvolvimento humano ao longo dos milênios.

Emmanuel Cooper (1987) conta a história da cerâmica no mundo a partir dos vasos, potes e vasilhas, mostrando e como eles estão diretamente relacionados com o uso de recursos

naturais do lugar, por sua composição de massa, técnicas utilizadas na confecção, por sua forma que ultrapassa a funcionalidade evidenciando estilos estéticos. Entre outras características, constituem elementos como fontes históricas, podendo revelar as relações com os hábitos de alimentação dos grupos humanos do passado e as trocas entre os povos.

Bernard Leach é autor da frase "o pote é o homem; suas virtudes e vícios são mostrados nisso - nenhum disfarce é possível" (Leach, 1976 *apud* Oliveira, 2011, p.17).

Na região metropolitana de Florianópolis, temos uma tradição de longa data na relação do lugar com a cerâmica. Os povos que aqui habitavam antes da chegada dos europeus e africanos produziam vasilhames utilizando a argila encontrada no solo, que podiam ser feitas a partir de blocos modelados ou roletes de argila. Os objetos cerâmicos mais antigos já registrados e encontrados em sítios arqueológicos são as dos povos Jê, "Produziam recipientes cerâmicos pequenos, de paredes finas e formas pouco diversificadas, que eram utilizados diretamente ao fogo". (Catálogo exposição do MArquE).

O grupo Guarani foi a última das populações a chegar ao litoral catarinense no período pré-colonial. A cerâmica guarani mantinha a manufatura de peças como cachimbos, tigelas, pratos, vasilhas, com as superfícies lisas ou com decorações plásticas que envolviam a impressão de unhas e incisões ponteadas. Já "As grandes vasilhas eram utilizadas para transportar, armazenar, cozinhar e servir bebidas. Muitas vezes eram reaproveitadas como urnas funerárias..." (Catálogo exposição do MArquE)

A chegada dos europeus introduziu técnicas, como a roda de torno de pé, responsáveis pela produção manufaturada de louças em cerâmica utilizando a argila local, em uma época em que utensílios de metal ainda eram raros. Na região da Grande Florianópolis, o município de São José tornou-se um centro produtor de cerâmica, com 29 olarias em operação, formalizadas e registradas no livro de impostos do ano de 1941 (Lima, 1998, p. 40). Essas olarias predominantemente comercializavam seus produtos no mercado central da capital, localizado antes da construção da ponte. Com a industrialização e a disseminação em larga escala de utensílios metálicos, os hábitos e a relação com objetos de cerâmica mudaram drasticamente, levando ao declínio da maioria das olarias.

Junto à profissão de oleiro, predominante no sexo masculino, surge outra atividade praticada inicialmente informal e doméstica: as miniaturas de louças, fogãozinho e figuras de animais. Aos poucos, esse fazer é incorporado como prática das mulheres, desenvolvendo-se como atividade econômica e configurando a cerâmica figurativa. Sobre este contexto, Lima (1998) menciona que, a partir da década de 1950, um maior número de pessoas foi influenciado

pela difusão de ideias de folclorização da cultura material. O certo, no entanto, é que "O barro, portanto, foi a matéria a partir da qual muitas pessoas tiveram suas experiências de vida e de trabalho envolvidas". (Lima, 1998, p.112)

Um exemplo emblemático é a antiga olaria Pedro de Medeiros, localizada em Ponta de Baixo, São José, que atualmente está ressignificada e transformada em uma escola pública destinada manter viva a história cerâmica da cidade. Essa escola mantém a tradição ao ensinar as técnicas de olaria no torno de roda movido a pé e na modelagem figurativa, com a produção de peças inspiradas na história, lendas, religiosidade e costumes antigos da região.

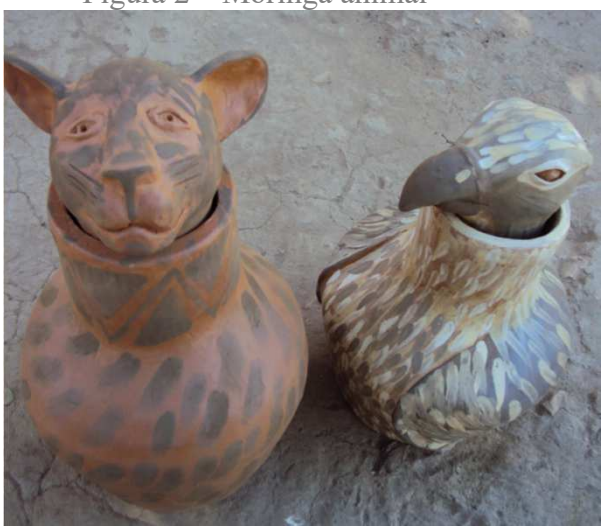
Os objetos de cerâmica são representantes da cultura de um povo, e têm sido apagados pela sedução dos objetos da indústria ou absorvem novas configurações.

A dissertação intitulada "Arte indígena Xakriabá: com um pé na aldeia e outro pé no mundo" (Silva, 2022) explora o reconhecimento da cerâmica e suas práticas entre os Xakriabás na atualidade – povo originário do Brasil que hoje se concentra mais no estado de Minas Gerais. Os povos indígenas enfrentaram a perda de seus territórios e o enfraquecimento de sua cultura ao longo do tempo. O estudo realizou um levantamento junto a membros mais antigos da comunidade em busca de técnicas de produção cerâmica e métodos tradicionais de queima, como a de tipo céu aberto, que foram esquecidos. Essas informações servem de base para a revitalização dessas práticas por meio do ambiente escolar, resultando em uma produção cerâmica renovada às peças criadas, permitindo que circulem novamente pelos lares como uma forma de preservação da cultura desse povo.

As criações de moringas com formas de animais do cerrado, realizadas pelo autor, que também é ceramista, professor e artista, destacam a arte dessas populações e suas relações com a natureza e a territorialidade de maneira significativa (Figura 2).

> Há várias formas, modelos dê purungas, as chamadas botijas, moringas e cabaças. A cabaça de barro tem a forma da cabaça nativa, com bojo, pescoço com cintura. A botija é mais baixa e arredondada. A moringa é mais alta e com pescoço mais comprido. (Leite, 2017, p.13)

Figura 2 – Moringa animal



Fonte: LEITE, Nei. Manual de cerâmica Xakriabá, 2017, p.13

Um “reflorestamento” das práticas e objetos de cerâmica tornam vivas as identidades dos povos indígenas brasileiros, acompanhando as transformações do mundo contemporâneo.

Nos circuitos de arte urbanos, a matéria do barro deixa de ser utilitária para ser expressiva e simbólica. Em Santa Catarina, destacamos duas ceramistas: Rosana Bortolin – com sua poética dos “Ninhos” associados à natureza e ao habitar – e Ilca Barcelos – que lida com as formas orgânicas, séries “orgânicos” na qual elementos que remetem à vida marinha suscitam uma aproximação com a paisagem do território da Ilha de Florianópolis, a vida marinha que se apresenta.

Essas artistas contemporâneas têm a argila como base de sua linguagem plástica. Rosana Bortolin vive e atua em Florianópolis. Seu processo de criação está ligado à natureza, ao meio em que vivemos. A artista conta que observa seu entorno, a casa, os pássaros e vespas, “Observo detalhadamente seus movimentos e métodos construtivos” (Dihel, 2022, p.70), como na série Habitar Ninhos realizada em 2005. Em outras obras, o corpo e o ninho se fundem como na série denominada “Organismos”, formas ocas e sinuosas, construídas com argila e texturas que evidenciam o elemento terra, parecem ter vida própria.

Também a artista Ilca Barcellos explora em suas obras formas da natureza e revela que “a poética do meu trabalho é o diálogo entre a arte e a ciência”, seu processo criativo envolve estudos em biologia, para criar seres fictícios que hibridam o reino animal e vegetal. (Dihel, 2022, p.42)

Nos exemplos relatados, a argila e cerâmica são tomadas como caminho para valorização da natureza, da moringa de barro, como resistência à cor terrosa que se contrapõem

a uma estética industrial. Portanto, “A cerâmica tal como ela se apresenta nos dias de hoje, surgiu aliada a uma volta ao naturalismo. Material barato e abundante o barro promove a reaproximação com a natureza” (Gabbai, 1987, p.9)

Os elementos expostos foram de subsídio para as escolhas do recorte deste conteúdo, da argila como protagonista, na elaboração de uma proposta pedagógica.

Imaginação e criação fazem parte da condição de sermos seres humanos.

CAPÍTULO 3

3 CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE ARTE A PARTIR DA MODELAGEM EM ARGILA

3.1 Pressupostos nos documentos oficiais

Ao conceber uma proposta pedagógica, é essencial considerar a nossa posição como professoras na escola pública, enfrentando diretrizes normativas, limitações de recursos e desafios específicos na área de artes visuais, bem como as responsabilidades em relação aos conteúdos e ao desenvolvimento dos estudantes.

No contexto da Educação Básica, principalmente na escola pública, já temos uma imagem estabelecida sobre as determinações curriculares, a organização dos grupos, o espaço físico, o currículo e horários, o número de alunos por sala, os recursos materiais e as expectativas. No entanto, existe uma variedade de realidades pelas escolas a fora. O ensino de artes no Brasil ainda é objeto de disputas e lutas constantes pela sua valorização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, foram marcos importantes para reconhecer a arte como conhecimento e disciplina curricular, estabelecendo a diferenciação nas linguagens (arte visual, música, dança e teatro). Posteriormente, em 2013, reforçou-se a importância de oferecer as linguagens artísticas já nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os PCNs enfatizam que "a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, caracterizando um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana" (Brasil, 1997, p. 19). Estes documentos ainda representam importante orientação e informação para o ensino de arte.

A Base Curricular Comum (BNCC), de 2017, visando uma uniformização curricular para o território nacional, parte do preceito de aprendizagens essenciais dos estudantes, constituindo-se em um documento normativo para as redes educativas construírem seus currículos. Estabelece competências e habilidades gerais que os estudantes devem alcançar em diferentes etapas da Educação Básica. Vale ressaltar que, ao longo de seu período de formulação, muitas foram as discussões acerca dos reais objetivos dela no contexto da educação.[2]

---

[2] Há críticas de diferentes segmentos como professores e movimentos sociais, sobre o seu atrelamento a interesses de grupos empresariais, adesão de sistemas de avaliação em larga escala por resultados padronizados, coadunando com a perspectiva de educação neoliberal. Ou seja, não representa os anseios de uma educação na Pedagogia Histórico-Crítica.

Para as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental, quanto ao fazer tridimensional, destacamos na BNCC as habilidades na unidade temática Artes Visuais:

> (EF01AR01) Identificar e apreciar desenho, pintura, modelagem e colagem como modalidades das artes visuais, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. (EF01AR04) Experimentar desenho, pintura, modelagem e colagem por meio de técnicas convencionais e não convencionais, fazendo uso sustentável de materiais e instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais. (Brasil, 2017, p. 201)

Essas habilidades evidenciam a modelagem como modalidade nas artes visuais, crendo-se presente nessa etapa da educação, pressupondo conhecer e apropriar-se dos vínculos com materiais, técnicas e instrumentos. No entanto, como conteúdos, as orientações para os professores são vagas, não auxiliando no trabalho docente.

Em minha realidade, a Proposta Curricular de Florianópolis (2016), adequada às alterações da legislação de ampliação da oferta do componente curricular arte para os anos iniciais do Ensino Fundamental, considera o contexto de necessidade de diálogos com a pedagogia, bem como indica a "necessidade de espaço físico com algumas condições mínimas para o desenvolvimento adequado de suas propostas pedagógicas". (Florianópolis, 2016, p.11)

Neste documento, enfatiza-se que, na Educação Básica, a arte se destaca por explorar o processo criativo, compreendendo a arte como linguagem e forma de conhecimento. O artista realiza uma síntese dos valores de sua época e consolida-os em produtos da história as inquietações do seu tempo. A rede municipal de Florianópolis mantém para o componente curricular arte professores habilitados na sua linguagem específica, em música, artes visuais, teatro e dança. A maior parte das Unidades Educativas tem pelo menos profissionais de duas linguagens, e a categoria segue lutando por ampliar esta oferta.

O livro didático para a área de arte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) tem uma história relativamente recente. Apresentava deficiências em suas primeiras edições, porém houve uma melhoria perceptível, especialmente no que diz respeito à inclusão da tridimensionalidade, da argila e da cerâmica, conteúdos apresentados como parte de uma sequência didática mais abrangente. Essa atualização pode ser de grande valia para os professores, fornecendo informações sobre a produção artística de diferentes regiões do Brasil, como de Mestre Vitalino e demais artistas da cerâmica figurativa nordestina, e oferecendo sugestões de atividades com base nesse conteúdo. Nas séries iniciais do ensino fundamental, o livro desempenha um papel mais relevante e prático como um recurso para os professores do que para as próprias crianças. As crianças nesse período inicial da alfabetização ainda não estão familiarizadas com o conceito de material didático baseado mais em texto. Eles podem se sentir

mais confortáveis com materiais visuais, recurso que privilegia imagens grandes, como um catálogo, pois permite o acesso fácil às imagens de arte tanto na sala de aula, onde pode haver limitações com projetores, quanto em casa, para compartilhar com a família. Além disso, livros de arte com ênfase em imagens são frequentemente caros e escassos nas bibliotecas escolares.

No início de 2022 me efetivei na rede municipal de educação de Florianópolis, vindo a trabalhar na Escola de Educação Básica Municipal Antônio Apóstolo Paschoal. Esta escola foi fundada em 1971, e localiza-se no Rio Vermelho, um dos bairros mais antigos da cidade, que vem sofrendo transformação urbana rápida, o crescimento populacional cresce, e constata-se falta de vagas para estudantes. Ela atende cerca de 655 crianças dos anos iniciais de 1° a 4° ano, em 24 turmas, registradas em seu último documento Projeto Político Pedagógico de 2023. Possui uma história construída no bairro, mantém o perfil geral de estudantes de escola pública local, no entanto é reconhecida pelos referenciais positivos.

Sofrendo com o aperto, a sala destinada para as artes é um campo de disputas. Em 2022, ano que cheguei como professora, ela estava sendo utilizada como sala de aula do apoio em tempo integral de uso. Mesmo em sala de aula regular, ambiente dominado pela organização da professora regente, ao longo do ano trabalhei com a argila para minhas turmas dos primeiros e segundos anos dos anos iniciais, testando, ajustando e driblando com todas as condições que essa materialidade apresenta quando levada à sala de aula. Para a carga de 20 horas de trabalho semanal, eu atendia 7 turmas, com a grade curricular de duas aulas de 45 minutos de artes visuais. Cada turma possuía no máximo 25 estudantes, sendo elas muito heterogêneas no perfil e nível de desenvolvimento, casos acentuados considerando-se a proximidade com o pós pandemia de covid. Fui trilhando um caminho e colocando em prática a apropriação da teoria, vinda das aulas do mestrado. Obtive a receptividade e confiança da equipe de direção da escola, de modo que confluíram minha atividade de ensino para uma experiência gratificante. Embora esta proposta seja desenvolvida nesta escola da rede municipal, a ideia é que ela possa ser reproduzida em qualquer aula de artes visuais para as séries iniciais, com os ajustes necessários para cada realidade.

3.2 A argila vai à escola – relato de experiência

A argila precisa ir à escola. Ela é a materialidade propícia para expressão artística no meio tridimensional. A argila tem uma relação na história humana, na história de objetos e expressão escultórica. Então, enquanto professora de artes visuais e ceramista, depois desta caminhada expressa na escrita até aqui, construo uma proposta didática para o ensino de arte

que contemple as relações recíprocas da tríade destinatário-forma-conteúdo, bem como a reciprocidade da atividade de ensino com atividade de aprendizagem. Uma proposta didática para o ensino de arte que tenha como foco a expressão na tridimensionalidade, passando da modelagem em argila (não cozida) à cerâmica (barro cozido). Que ela fomente um tempo maior das crianças com a materialidade da terra, vínculos com a natureza.

Inicialmente, para o meu reconhecimento da escola, das crianças e do seu desenvolvimento nesta faixa etária, a tridimensionalidade e a modelagem em argila foram inseridas de forma pontual nos percursos das aulas de artes visuais, de certo modo em um papel coadjuvante, quando em foco havia temáticas e ainda mais evidentes as práticas bidimensionais de desenho e pintura.

Posteriormente, com mais embasamento sobre a Teoria da Periodização e a atividade-guia, a relevância dos conteúdos, dos procedimentos da modelagem em argila e da cerâmica, é que foi possível elaborar uma proposta de sequência de aulas orientada para a tridimensionalidade. Dentre todo esse apanhado, pensado como uma trilha, houve escolhas em razão de limitações de tempo, acesso, adequação à faixa etária, materialidade, custos, espaço, recorte de conteúdos etc.

Assim, pensando no destinatário, as crianças com idades entre 6 a 7 anos, a proposta "A argila vai à escola" foi estruturada a partir das atividades guias, considerando as presenças do lúdico da brincadeira de papéis e das atividade de produção (atividade acessória) junto com as tarefas de estudo, elemento introdutório da atividade de estudo.

Também houve o intuito de direcionar para a tridimensionalidade, mas sem, contudo, reduzir-se a isto apenas. A tridimensionalidade é eixo no qual se interligam as modalidades de desenho, fotografia, apreciação, além de relações interdisciplinares com os campos da biologia, matemática e história.

Observei muito a bagagem das crianças no que se refere a como elas se relacionam com a massinha de modelar industrial, seja em práticas nas minhas aulas ou de outros professores. A massinha de modelar tem suas características e é muito mais usada nas escolas, as pedagogas as utilizam bastante na alfabetização. A massinha tem cheirinho, cores atrativas, é bem macia, modela e des-modela, guarda-se para próxima vez. As crianças brincam muito, é um material convidativo à ação, é a base para suas comidinhas, estão familiarizados com objetos e instrumentos para isso, como forminhas, rolinhos que induzem o que fazer. Quase uma exaltação ao plástico. A estética da indústria, do artificial.

Partimos da prática social, na qual se suscita uma reflexão sobre os materiais. A realidade contemporânea de saturação de materiais derivados do petróleo, dos problemas ambientais e suas consequências, como volume de lixo e micro e nano plástico. Queremos que as crianças sejam participantes e transformem esse olhar, conhecendo e reconhecendo a dignidade do material da argila e cerâmica e seus vínculos simbólicos de retorno à natureza.

Também resulta das reflexões como professora sobre o ensino de arte, sobre uma prática social na escola que valoriza mais as produções na bidimensionalidade e a necessidade de transformação para implementar o fazer artístico na tridimensionalidade mais presente nas aulas de artes visuais.

A sequência de aulas é articulada em estrutura didática que prevê o encadeamento de ações que chamei de *meu momento*, quando proponho objetos, informações, e instrumentalizo para atividade de produção direcionadas. O *momento delas* é a vez das crianças explorarem livremente. E o *nosso momento*, quando eu e as crianças avaliamos nossos percursos ou agimos no coletivo, salvaguardando atividades conjuntas, que permitam as trocas entre as crianças mesmas e entre elas e os adultos. Considerando a heterogeneidade no nível de desenvolvimento entre as crianças, e as atividades-guia concomitantes na turma, o momento de retomada focará naquelas crianças que estão na brincadeira de papéis como atividade mais desafiante e para aqueles que irão finalizando a produção, seja com a prática de ações já conhecidas, com retomada de aprendizagens como desenho de observação, fotografia, brinquedos e brincadeiras e exploração livre.

Destacam-se os pontos previstos que contemplem:

- Explorar materialidades e ferramentas que representem o natural em oposição ao mundo do plástico e indústria do consumo;
- Explorar materialidades e processos artísticos da tridimensionalidade;
- Manter a atividade lúdica;
- Estimular a imaginação e a atividade criadora;
- Priorizar a atividade coletiva, que permita trocas entre as crianças;
- Familiarizar com exemplos da arte, incluindo-se a produção contemporânea;
- Ampliar repertório de experiências culturais, ampliando conceitos e de procedimentos das artes visuais, com foco na modelagem em argila e a cerâmica;
- Ressaltar a interdisciplinaridade com a história, a ciência;

Assim, propõem-se a sequência didática disposta aqui em 8 encontros que, igual a uma sanfona, cada um deles pode ser expandido para mais de uma aula ou aglutinados, conforme a

dinâmica da turma e necessidades que se apresentem. Apesar de ter sido pensada a partir de uma sequência de encadeamento para o fazer tridimensional, esses encontros podem ser flexibilizados, e as situações que dependem da queima da argila podem ser suprimidas a depender da realidade da escola. São destacadas as minúcias dos materiais pedagógicos utilizados, muitos deles preparados pelo próprio professor.

Segue o relato margeando entre o que foi planejado, o que se deu na realidade, os desafios encontrados, e o por vir, com avaliação e sugestão para uma próxima vez.

3.2.1 Encontro com a argila e o brincar

Partimos do primeiro contato das crianças com a argila, no qual observamos suas reações diante do material. Se propõe o momento delas explorarem livremente, para que se estabeleça um diagnóstico de como já se relacionam com essa materialidade. Assim, deixá-las sentirem a argila nos dedos, sentir a umidade, o cheiro de terra, a sua cor, etc.

Figura 3 – Diagnóstico inicial

Modelagens sobre papel pardo realizadas pela turma 11- primeiro ano do Ensino Fundamental- Fonte: acervo fotográfico de minha autoria

Sempre há de se fazer um acerto sobre quantidade de argila para cada criança, pois às vezes as limitações de recursos e espaço nos levam a quantidades pequenas demais. Pouca materialidade condiciona as produções realizadas. Portanto, entendi que um punhado – porção que se pode conter na mão fechada – foi a medida escolhida.

Quando se deixa as crianças experimentarem livremente a argila, verificamos suas referências, suas vontades, seus conhecimentos prévios de contato com esta materialidade (Figura 3). A figura humana é recorrente, com estrutura horizontal. Aparecem outras formas e até mesmo letras construídas em alto relevo, são utilizados longos cilindros e as formas são trabalhadas como se fossem linhas. O volume mais verticalizado foi construído na forma de vaso, evidenciando as representações sociais que a argila está associada, em objetos como pote, vasilha, caneca etc. Essa produção inicial foi guardada, com o intuito de que a turma observe mais à frente o que acontecerá com as modelagens, nas transformações da secagem.

Do meio para o final da aula, foi o meu momento de diálogo com as crianças, com o objetivo de conduzir o olhar atento para as características do material (cor, cheiro, sensações). A questão de fundo é "o que é argila?", demarcando como elementos de material natural, da terra, composto de minerais. Ao lidar com a materialidade, podemos falar dela; coisas importantes podem surgir e não podem deixar de serem ditas, como chamar esse material, barro ou argila? de onde vem? Por que tem esse cheiro e cor? Por que está rachando e ficando mais duro agora? A questão do calor das mãos e a perda de umidade traz demanda de hidratá-la novamente, então podem ser distribuídas tampas com água ou borrifadores. Pode-se evidenciar as palavras-chaves da aula deste dia, registradas em mural, para que possam sempre ser revisitadas: ARGILA – TERRA – ÁGUA.

Prosseguimos na roda de conversa, sentados no chão em forma circular, apresento uma imagem de um objeto, um jogo infantil antigo feito com uma placa de argila em espiral e bolinhas de argila de 2500 a.C., encontrado no sítio arqueológico de Mohenjo-Daro, no Paquistão (Figura 4). Trago e mostro-lhes duas bolinhas, tal como as de gude, só que feitas de argila. É necessário dizer-lhes que elas foram queimadas, não se desmancham e sobrevivem ao tempo. Este objeto e sua imagem aguçaram a conversa sobre a brincadeira de bolinhas de gude, e possibilidade de brinquedos serem produzidos com a argila. Apresento-lhes um objeto de argila feito por mim e inspirado no jogo antigo, cada um tem sua vez para experimentar, e perceber a bolinha correndo pelo caminho em espiral.

Figura 4 – Jogo antigo infantil feito em argila

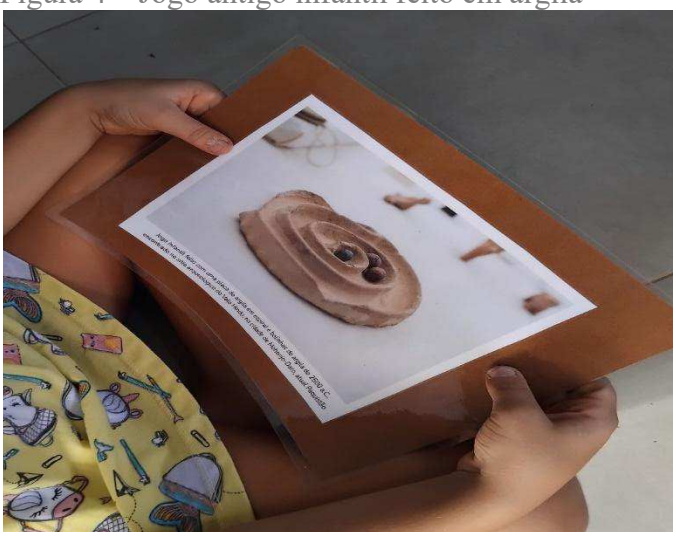
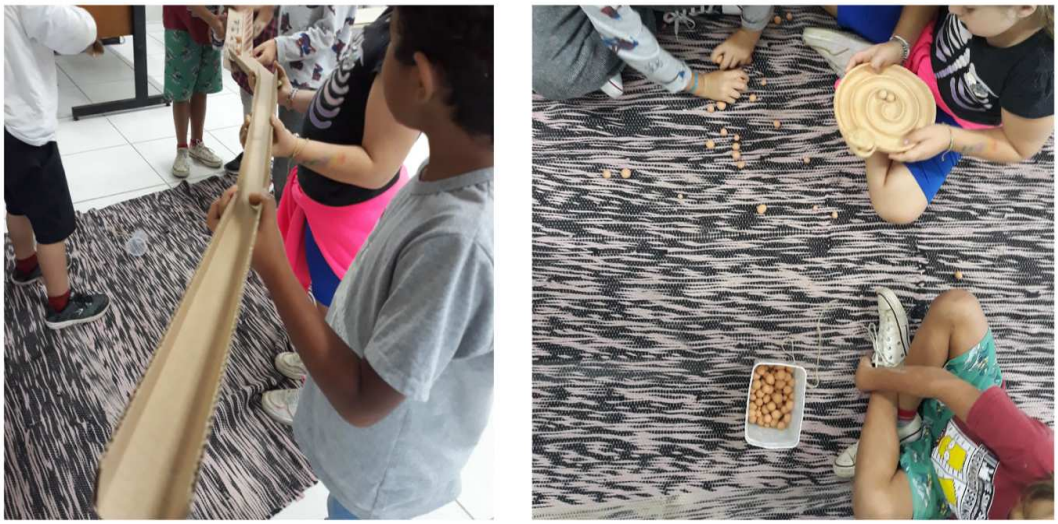


Imagem de brinquedo feito com uma placa de argila em espiral e bolinhas de argila de 2500 a.C., encontrado no sítio arqueológico do Vale Hindu, na cidade de Mohenjo-Daro, atual Paquistão. Fonte: https://herringrunarchaeology.org/2019/05/27/small-finds-big-stories-two-marbles-from-the-caulkers-houses/

Depois, nas mesas, distribuindo um punhadinho de argila – se for possível com uma cor diferente da usada anteriormente –, proponho fazerem de 2 a 3 bolinhas em diferentes tamanhos. Temos que mostrar como bolear na palma da mão a esfera, pois isto pode ser um desafio para alguns ainda. Explico que guardaremos essas bolinhas em uma caixa, pois as levaremos para queimar no forno externo à escola (no nosso caso, levei para serem queimada no forno para cerâmica da UDESC).

Finda a limpeza, realizada coletivamente, proponho o brincar em equipe com algumas bolinhas de argila e calhas feitas com papelão (estas bolinhas de argila e as calhas de papelão devem ser preparadas anteriormente pelo professor). Em grupos de 5 a 6 crianças, devem agir em conjunto com o objetivo de montar um caminho pelo qual a bolinha corra (Figura 5).

Figura 5 – Crianças brincando com bolinhas de argila



Brinquedos e brincadeiras que são aprendidos e são revisitados no decorrer das aulas seguintes em momentos entre tarefas- Fonte: acervo fotográfico de minha autoria

3.2.2 Encontro da argila com os elementos da natureza e modelagem de esculturas

Começamos aguçando o olhar, com uma saída explorando o pátio da escola em busca de referências nas imagens da natureza como a árvore, as plantas, as folhas do chão, os pássaros, o chão do gramado e até o ninho de João de barro construído no poste de luz da quadra. Aqui unimos o lúdico e munimos as crianças com máquinas fotográficas simbólicas, para que possam incorporar o espírito desbravador, e direcionando para a sensibilização e construção do olhar fotográfico (Figura 6). Por sorte, neste dia, o passarinho estava por lá!

Figura 6 – Brincando de fotografar

Material pedagógico confeccionado pelo professor feito com imagem da internet (pinterest) em xerox preto e branco plastificado e recortado – e expedição fotográfica pelo pátio da escola – Fonte: acervo fotográfico de minha autoria

Pode-se aproveitar o passeio e as possibilidades de natureza da escola para recolher gravetos, folhas secas etc., que serão utilizados nas aulas seguintes.

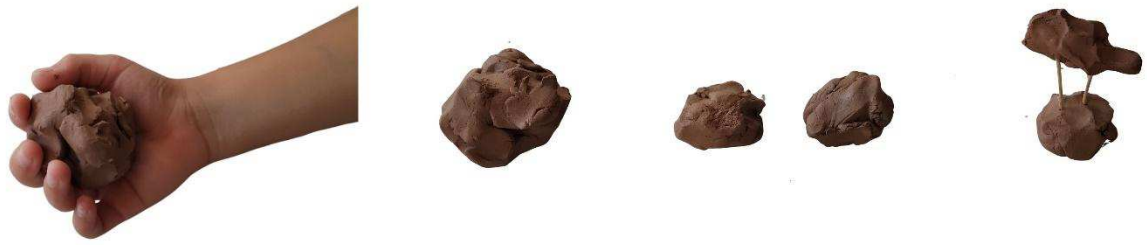
Na volta para a sala, nosso momento de observar a produção da aula anterior (produção guardada), perceber a secagem e pontos de fragilidade do material e decidir sobre a reciclagem da argila (balde de reciclagem). Argila é terra umedecida com água, esse processo pode ser revertido; no entanto, se passar pela queima, não mais poderá. É o momento de avaliar o que se realizou e se confrontar sobre o desapego, deixando-as bem à vontade sobre a escolha do que fazer.

Então, na roda de conversas sobre as imagens que vimos no pátio, vamos ao encontro com elementos da natureza na arte e na modelagem de esculturas. É meu momento de trazer imagens de obras em argila/cerâmica do artista Pablo Picasso. Que pássaros são? De que material foram feitos? Através das imagens, conduzo o olhar atento para os formatos e procedimentos de escultura de como deixar em pé uma ave. Para as proposições de atividade de produção de modelagem de uma ave é necessário mostrar como fazer: sentir o material, fazendo amassadinhos[3], modelando por adição e subtração de volumes de argila, construindo a partir da incorporação de outros materiais como elementos da natureza na argila (folhas, gravetos e sementes).

Há uma instrumentalização cujo foco é a presença de uma base e o desafio de como verticalizar a representação do passarinho lidando com partes de volumes densos e outras finas, como unir as materialidades da argila e do orgânico. Demonstro-lhes o modelo básico de estrutura dividindo o punhado de argila em dois, dos quais uma parte será utilizado como base, na qual gravetos podem ser fincados (Figura 7). O resto é com elas. É o momento delas imaginarem e criarem, explorando os materiais, os volumes, e recombinando as possibilidades (Figuras 8 e 9).

[3] Amassadinhos - Celeida Tostes.

Figura 7 – Passos para estruturar a escultura em argila



Fonte: acervo fotográfico de minha autoria

Os materiais orgânicos podem ser coletados junto com os estudantes no pátio ou saída a uma área externa, mas também, para se oportunizar a diversidade de elementos, há o movimento constante de ser professor, que ao se deparar em alguma praça com algum material bacana, pode nutrir a caixa, com sementes como flamboyant, cravinhos da índia, gravetos (estes são de marcela), folhas secas de arbustos mais com folhas mais encouraçada). O modo como organizar e apresentar os materiais qualifica todo o processo.

Figura 8– Crianças modelando as esculturas de pássaros

Crianças modelando. Fonte: Acervo de minha autoria. E material com imagens obras do artista Pablo Picasso. Fonte https://www.mucem.org/en/picasso-genius-without-pedestal

Aqui, a possibilidade de plastificar materiais é algo positivo na escola: as pranchas com imagens plastificadas podem ir para mesa de trabalho com a argila. Podem ser limpas e tornam-se materiais pedagógicos que acompanham o professor por anos.

Não há necessidade de se oferecer ferramentas além dos dedos e do aproveitamento dos gravetos para marcar e realizar texturas. Houve descobertas de estampagem utilizando a forma de sementes, e uso de gravetos internos para unir partes da argila.

Figura 9 – Crianças modelando esculturas de pássaros

Esculturas em argila e elementos da natureza. Fonte: Acervo de minha autoria.

Muita atenção ao registro dos nomes. Utilizamos uma base de papelão como suporte da modelagem, da qual é fácil escrever o nome com caneta no canto. Mais qualidade teria se tivéssemos toquinhos e etiquetas para escrever e colar o nome com mais destaque.

Essa produção de esculturas de pássaros, e seus resultados tomaram uma proporção não esperada, as crianças curtiram construir os passarinhos. Houve descobertas como utilizar elementos como carimbos e decorar a superfície da argila. Soluções variadas para verticalizar suas esculturas, lidando com o peso e o equilíbrio da matéria. As ações foram estendidas para mais uma aula, para dar chances para aqueles que não chegaram a concluir algum objeto, ou para aqueles que faltaram, terem a oportunidade de fazer.

3.2.3 Encontro da argila com a bidimensionalidade

A fim de possibilitar refazer, para aquelas crianças que ainda não conseguiram consolidar o planejamento da representação do passarinho em uma escultura e para aqueles que

faltaram e vendo a produção dos colegas despertaram o olhar, é momento de retomada, colocando em prática exercícios já conhecidos deles, das artes visuais, como realizar o desenho de observação de suas esculturas (Figura 10).

Figura 10 – Crianças realizando desenhos de observação das suas esculturas em argila

Desenhos utilizando o lápis 6 B. Fonte: Acervo fotográfico de minha autoria.

Desenhar a sua escultura é um exercício sobre o olhar, captando a forma do objeto, em um ponto de vista. Importante mencionar qual é o melhor ângulo, qual posição vai ser escolhida. São exercícios, neste caso, já conhecidos desta turma, porque é na constância que o conceito do tridimensional em seus variados pontos de vista vai se formando de maneira mais consciente.

Depois, à medida que iam finalizando seus desenhos, as crianças vinham para fila fotografar, em um mini estúdio de luz caseiro (material produzido previamente pelo professor). A ação de fotografar, pelos estudantes, com uma câmera na mão, seus olhares nos processos, e das produções das aves no cantinho estúdio da sala como parte de um processo pedagógico na fotografia. Uma câmera fotográfica com tripé, e não um *smartphone*, cria esse ambiente do fotógrafo e pode despertar na criança o sentimento de colocar-se na condição do adulto, artista profissional e fotógrafo, e o trato com a sua produção realizada em sala como uma escultura com status de arte (Figura 11).

Figura 11 – Crianças fotografando suas esculturas

Mini estúdio ou caixa de luz. Fonte: Acervo fotográfico de minha autoria.

Este é o momento em que são requisitadas de forma implícita a escolha de uma posição da sua escultura para realizar o registro, além de lidar de forma introdutória e prática com a questão do campo visual fotográfico, movimentando a questão da composição. Em eventual possibilidade, pode-se realizar a apreciação coletiva das fotografias realizadas por eles, projetadas em *datashow*. E, claro, também a produção fotográfica pelo professor das esculturas das crianças pode resultar uma exposição fotográfica conciliando a produção artística das crianças com a produção artística do professor fotógrafo. Uma sugestão variável, pois a impressão das imagens envolve custo, mas permite planejar uma exposição fotográfica: sugestões e possibilidades de uma fotografia escultórica -se há possibilidade para imprimir (Figura 12).

Figura 12 – Proposta de exposição fotográfica

Impressões de fotos das esculturas das crianças e proposta de apresentação. Fonte: Acervo de minha autoria.

As fotografias foram impressas com cerca de 13 cm de largura; foram plastificadas; necessitaram ser nomeadas (digitado na própria imagem, ou a criança escrevendo do seu jeito com uma caneta para retroprojetor fina); O suporte foi feito com rolhas partidas ao meio, o que pode conferir tridimensionalidade, um formato interessante de se apresentar as produções. No entanto, para oferecer o cuidado e apresentar uma mostra com a qualidade que as produções das crianças merecem, são necessárias ações do professor extraclasse (sem as crianças) e auxílio da equipe com mais profissionais da escola.

Nos dias subsequentes, verificamos o estado dos pássaros modelados nas primeiras aulas, constatando que alguns estavam fragilizados e desmanchando. Discutimos sobre a decisão de levá-los para casa ou encaminhá-los para reciclagem. Essa reflexão sobre a avaliação do que se possui e a possibilidade de recomeçar e a prática do desapego representa uma importante aprendizagem. A importância da reciclagem deve ser enfatizada neste contexto.

3.2.4 Encontro da argila com o habitar

A sequência das aulas sempre é amarrada por elementos como momento nosso de observação do que fora produzido até então, e novas aulas são conectadas pelos temas, figuras

ou elementos das anteriores. Chegaram as bolinhas após a queima e pudemos experimentar lavá-las com água para verificar que não desmancham. Fizemos essa demonstração. No entanto, não vamos brincar com elas agora.

Vamos à roda de conversa e trago imagens de três construções em argila (Figura 13) para iniciar a conversa sobre as semelhanças entre o que é construído pelos animais e o que é humano. Pelas imagens da construção da vespa e do João de barro, conversamos sobre se elas se desmancham quando chove, ressaltando as diferenças entre a argila não estar queimada e o contrário.

Figura 13 – Habitar a natureza

Imagens das construções em argila produzidas por animais e imagens das obras da ceramista Rosana Bortolin.
Fonte: https://articulacoespoeticas.com/wp-content/uploads/2020/08/Portfolio_Rosana_Bortolin.pdf

Depois, nas mesas, são apresentadas referências, com imagens das obras da artista Rosana Bortolin, identificando semelhanças no formato, na textura e no conceito inspiradas na natureza e nas construções de animais. A moradia, esse estar dentro, essa proteção em torno, lembrando que a artista recria, ou seja, recombina elementos alterando o tamanho, o formato, conforme sua imaginação.

Em seguida é momento delas, de brincar e imaginar: com um punhado de argila e um inseto de brinquedo, é hora de imaginar e criar as suas casinhas para o inseto. Combinamos que essa produção não iria se manter, ou seja, ao final da aula a argila iria ser amassada e voltaria ao saco. Como questão de fundo, está em se pensar a forma oca. Como fazer o vazio para o bichinho entrar? Há uma motivação e interesse no brincar, sem pressão sobre resultado, portanto, verifica-se uma variedade de criações, acompanhadas das falas, a imaginação sobre

quem mora ali e as formas das casas. Nem todas as crianças exploram o oco, às vezes são só delimitações de paredes, o foco maior para elas é o brincar de casinha e as coisas que têm. Para outras, são as noções de espaço, de ambientes da casa. Aqui, além dos dedos, tampinhas de caneta *bic* funcionam como ferramenta. Surgiram decorações e casas de mais andares (Figura 14).

Figura 14 – Casinhas para insetos o brincar e o oco

Crianças fotografando e brincando com suas construções em argila. Fonte: Acervo de minha autoria.

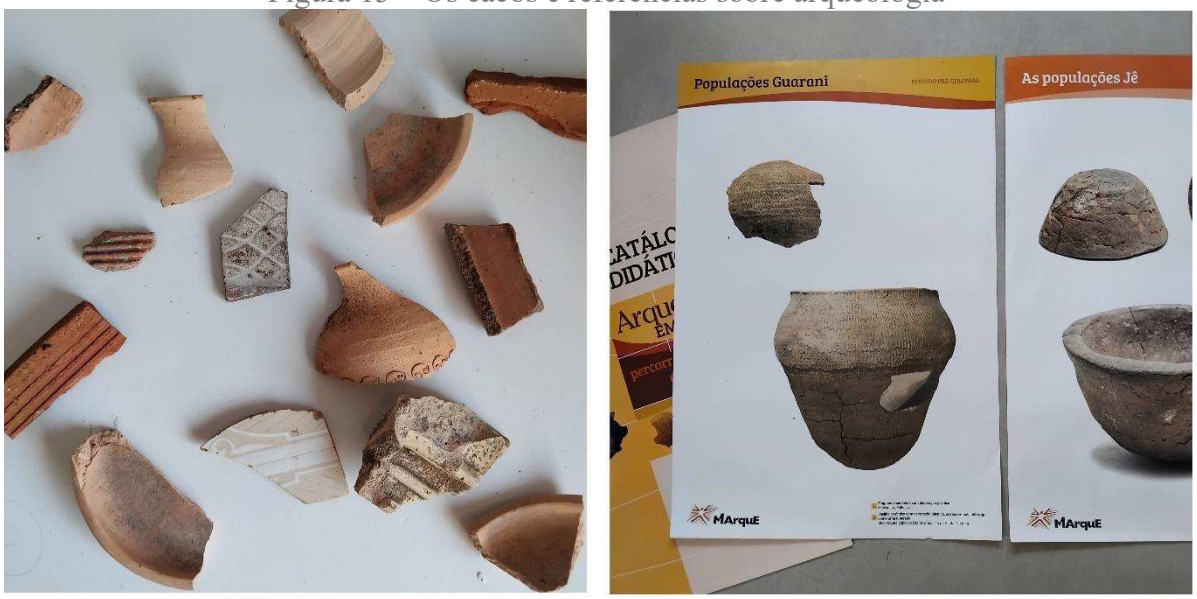
Aqui entra a imaginação e o brincar. A descoberta do oco não aconteceu para todas as crianças, mas a argila na brincadeira de construção de casinhas rendeu. Houve uma proporção de um para cada turma que não quis desmanchar sua obra, e a decisão foi respeitada. Ainda, aqueles que quisessem, puderam fotografar suas construções, em uma ação já conhecida e com a qual agiam com certa autonomia.

3.2.5 Encontro da argila com os objetos do dia a dia

O momento nosso de conversa veio dos caquinhos: fragmentos de objetos de cerâmica que persistem ao tempo, conectando com o jogo infantil antigo lá do início da nossa jornada. Vários cacos (cacos de tijolo, de telha, de prato, de lajota, de vasos com diferentes formatos). Um caco de cerâmica é um vestígio humano, é uma partezinha de algo que já foi. Este foco suscitou a dinâmica proposta de que cada criança tomasse um deles, e fizesse o exercício para

imaginar a partir do caco o objeto inteiro. Dependendo do andar das conversas, pode-se falar do antropólogo investigador de cacos, e dos vasos dos habitantes mais antigos. No momento, trago uma imagem do vaso indígena (Figura 15).

Figura 15 – Os cacos e referências sobre arqueologia



Fragmentos de objetos cerâmicos e material Catálogo Didático produzido pelo MarquE/UFSC da exposição "Arqueologia em questão: percorrendo o litoral catarinense". Fonte imagens: Acervo de minha autoria.

Nas mesas, vamos para as imagens dos vasos de cerâmica dos povos indígenas guaranis e exploramos detalhes da técnica de construção realizada por eles. Explicamos sobre a função desses objetos (de armazenagem de mantimentos, bebidas, e urna funerária). Em seguida, apresentam-se proposições para atividade de produção conjunta, na construção de um vaso grande coletivo da turma com a técnica de acordelado. Então, com todas as crianças de posse de um punhado de argila, mostro como fazemos os longos cilindros, chamada de rolinhos ou cordas. Precisamos ter uma conversa sobre a espessura, e oferecer uma pequena mostra do nosso objetivo de espessura. Explico a "costura" que é necessária: fazer ranhuras na superfície da argila (a ferramenta é a tampinha de caneta) e passar a barbotina (a cola feita só com a argila líquida). Deixo cada uma delas colar a sua corda, apenas ofereço assistência e vou dando toques (Figura 16).

Este se transforma em momento nosso de construção coletiva, pois é a ação conduzida pelo professor que o vaso levanta. Como essa produção exige cada um a sua vez, a aula é um pouco tumultuada; nas mesas menos assistidas, as crianças vão se divertindo com argila dando-lhes outras possibilidades, e abre-se para quem está ocioso poder ir para os brinquedos e brincadeiras de bolinhas de argila, já velhos conhecidos.

Figura 16 – Crianças fazendo o acordelado, ou cobrinhas ou longos cilindros

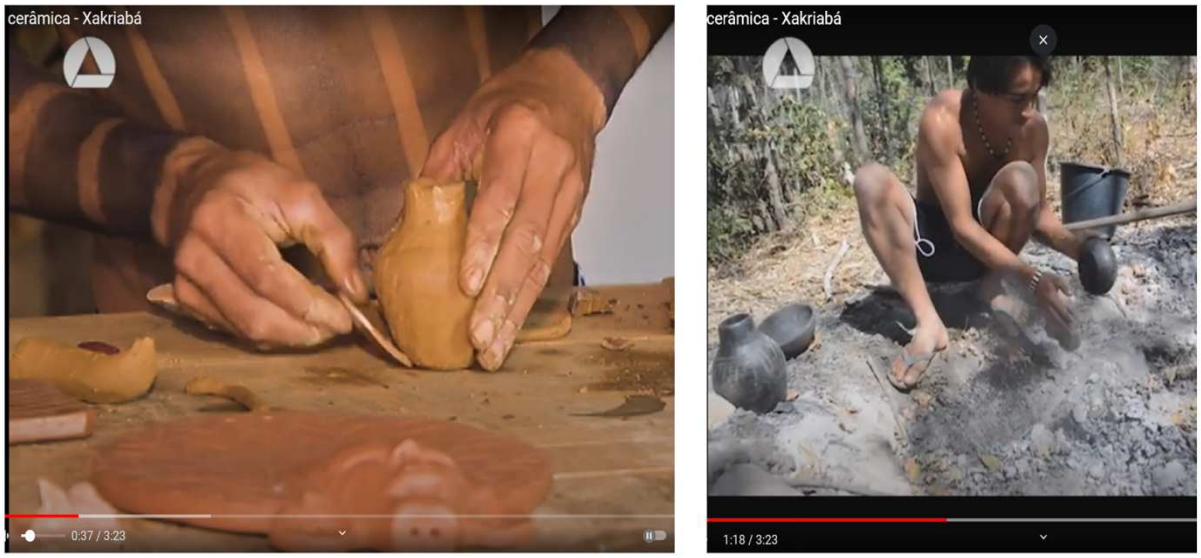
Processo de construção do vaso coletivo da turma. Fonte imagem: Acervo de minha autoria.

Essa produção coletiva será guardada e mantida úmida para uma etapa posterior. Para isso, envolve-se a peça em saco plástico deixando bem vedada.

3.2.6 Encontro com a imaginação e criação

Assistir a um pequeno vídeo sobre a cerâmica xakriabá, de cerca de três minutos, é o recurso de abertura deste encontro. A partir deste recurso é possível fazer uma reflexão visual a partir de referências com imagens de modelagem de vasos, do ceramista construindo as peças, de elementos da cultura indígena, das relações da cerâmica com a natureza, e de técnicas ancestrais de queima (Figura 17). No entanto, obter a atenção das crianças para um vídeo informativo não é fácil. Na conversa após o vídeo, surgiram perguntas tais como, o que é uma moringa? Eu gostaria de levar uma moringa de água, igual a que os oleiros realizam, para mostrar-lhes. Os comentários, suscitaram falar da "mágica" do fogo ao queimar as peças e virar cerâmica. Vimos no vídeo a produção de potes/moringas que tinham duas funções: utilitário para guardar a água e artística de um vaso escultórico incorporando as formas de animais. Uma maior interação com o vídeo ficou a desejar. No estica tempo, propôs-se primeiro planejar em desenho o esboço de como seria o pote de cada um no caderno de desenho.

Figura 17 – Vídeo O resgate da cerâmica Xakriabá



Imagens extraídas do vídeo. Fonte: https://youtu.be/9tTnXIpESVg.

Na sala de arte, já tendo uma ideia inicial de projeção de uma forma para um vaso animal, mostro-lhes exemplos de vasos feitos por mim como referências de estruturas básicas para a construção do pote animal de cada uma (Figura 18). E então partimos para o momento delas: imaginação e criação através da modelagem em argila dos vasos em formatos de animais.

Figura 18 – Exemplos vasos em argila com formatos de animais

Vaso realizados pela professora. Fonte imagens: Acervo da minha autoria.

As referências que proporcionamos às crianças, através das imagens do vídeo e exemplos tangíveis de potes de cerâmica dispostos nas mesas, são recombinadas em suas mentes e são suporte para ampliar as possibilidades de criação. Em ação, a proposição é construir os potes

animais, juntamente com uma quantidade adequada de argila, enriquecida com chamote para garantir resistência durante o processo de queima, e são repassados os passos necessários para a construção deles. Por exemplo, a partir de um bloco de argila, fazer a abertura do orifício central utilizando o polegar ou a técnica de acordelado, uma aprendizagem já conhecida (Figuras 19 e 20). Esse processo requer atenção especial, pois há condições específicas que influenciam no resultado da queima. É primordial seguir a sequência proposta, iniciando com a formação do pote, seguido pela aplicação da modelagem e fixação das partes, como o volume dos olhos ou asas, utilizando a costura com ranhuras e barbotina. Alertamos sobre a inviabilidade de adicionar alças como as de canecas, enfatizando a importância de evitar partes muito finas e longas, devido à fragilidade que apresentam na secagem e na posterior queima.

Figura 19 – Criações das crianças

Criança levantando o vaso com técnica de acordelado e vaso animal com figura de unicórnio. Fonte de imagem: Acervo da minha autoria.

Figura 20 – O pote animal

Processo de construção das crianças e as peças prontas das turmas. Fonte de imagem: Acervo da minha autoria.

Durante o desenvolvimento das atividades, enfrentamos alguns contratempos que demandaram assistência adicional. Sugerimos, tendo a colaboração de outros profissionais da

escola, dividir a turma, ficando na mesa de trabalho com a argila cerca de 12 crianças, para garantir um melhor acompanhamento. Destacamos a importância de marcar o nome do aluno no fundo externo das peças, sendo essa uma tarefa exclusiva do professor e que demanda algum tempo.

Devido à natureza delicada das peças e à necessidade de instrução individualizada para garantir a qualidade final, foi necessário um tempo adicional pós-aula para acomodar as peças e monitorar o processo de secagem.

Na aula seguinte, temos o momento nosso, observando o conjunto das produções do vaso animal, percebendo as soluções e as criações realizadas. Nesse estágio de secagem, em ponto de couro, verificamos que é possível fazer reparos. A espera pela secagem total das peças não é algo que podemos controlar com precisão, envolve considerar os tempos entre as aulas, os contratempos climáticos são fatores que interferem na sequência inicialmente planejada. O tempo chuvoso e úmido não contribui quando queremos secar as peças para a queima.

Em seguida, na roda de conversa, meu momento: proposições para atividade de produção e trago imagens obras da Artista Ilca Barcelos e como ela cria a partir de observação de formas orgânicas, imaginando de seres híbridos. Em seguida, o momento delas, de imaginação e criação com a argila, modelando que se fizessem pequenos seres para serem aplicados no vaso coletivo (Figura 21).

Figura 21 – Seres imaginação e aplicação no vaso coletivo

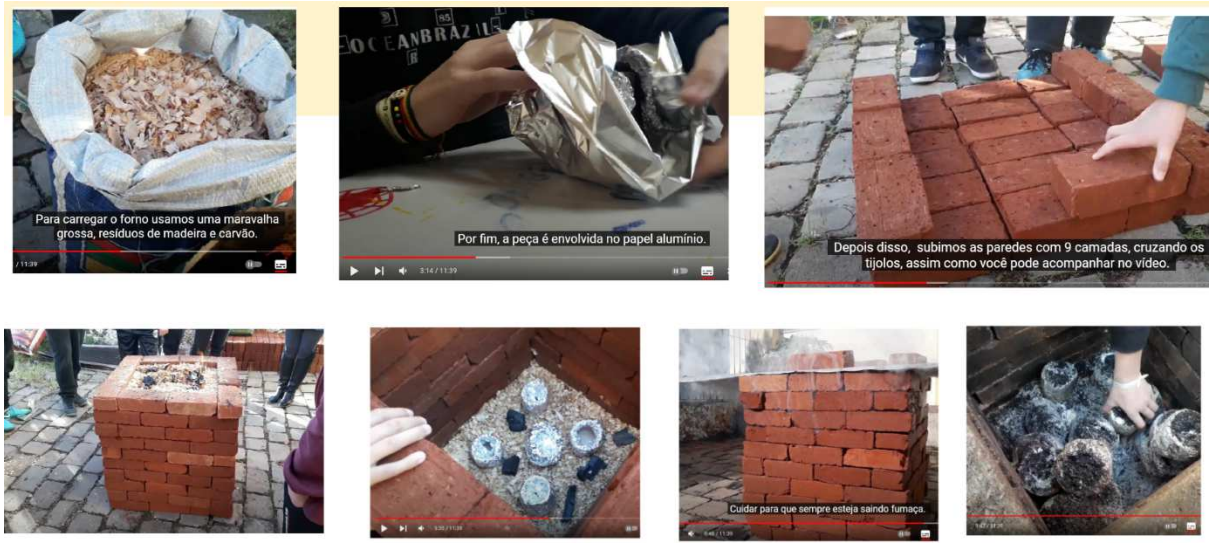
As crianças criaram as formas para aplicar na superfície externa do vaso, com referência nas formas orgânicas das obras da ceramista. Vaso coletivo construído com as crianças. Fonte de imagem: Acervo da minha autoria.

O processo de aplicar as pequenas modelagens realizadas pelas crianças, fazendo as ranhuras e uso da barbotina, requer a feitura por parte do professor e o conjunto da obra vai se tornando mais uma composição da professora artista consolidando em um objeto da turma. Há um pouco de dispersão, mas à disposição das crianças estão os brinquedos e brincadeiras com bolinhas de cerâmica.

3.2.7 Encontro com a queima

Na roda de conversa, apresento algumas imagens da construção do forno. Saber que haverá uma queima desperta a curiosidade das crianças. Fotos com cenas do processo da queima a ser realizada dão uma prévia dos passos que se seguirão (Figura 22). Construir o forno alternativo no pátio da escola mobiliza interesse, elas são pequenas, mas atentas à movimentação dos tijolos, do acontecimento na escola, da fumaceira criada.

Figura 22 – Passos como construir o forno alternativo



Fotos retiradas do vídeo Forno artesanal/alternativo queima cerâmica- proposto pela professora e ceramista Viviane Diehl- IF campus Feliz. - Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=ygvkkN86hHA

A queima representa um planejamento e um orçamento, além de ser um grande experimento para a professora e para os estudantes. Nem todos puderam acompanhar o processo de colocar as peças dentro do forno ou ver como funciona. O passo a passo de uma professora aprendiz de forno tem margem para erros. Isto foi deixado claro. Queimar é sempre uma grande incógnita, é com a prática que se revelam os descuidos e também as alegrias das descobertas.

Deveríamos enrolar as peças todas no papel alumínio (para não escurecer tanto com a fumaça) e para preservar da chuva. É preciso atenção para obter a serragem de uma madeireira que não lide com madeiras tratadas. Também é preferível a serragem mais seca e grossa com lascas (um sacão dos 200 litros). Um pouco menos de um saco de carvão de 3kg. São 136 tijolos maciços, mais um tanto quanto um balde de areia para colocar na base entre o chão e os primeiros tijolos do fundo (Figura 23). Um par de luvas grossas para coisas quentes e um par de luvas de borracha simples (tipo de limpeza de casa) para retirar as peças das cinzas depois de queimadas e frias para lavá-las (a cinza é corrosiva). É importante não ultrapassar o limite das peças. São 25 por forno, então é uma fornada para cada turma.

Figura 23 – Construção e queima no forno na escola

Queima realizada em 08/12/2023 em forno artesanal/alternativo queima cerâmica- montado na E.B.M. Antônio Apóstolo Paschoal, junto das minhas turmas de primeiros anos. Fonte: acervo de minha autoria.

3.2.8 Encontro com as descobertas do processo

A expectativa maior está na professora em questão. Estava firmado o acordo com a turma que era um grande experimento, tendo suas chances entre o dar certo e o dar errado. Seja qual for o resultado da queima, houve uma vitória pedagógica no processo percorrido. Para nossa felicidade, alcançamos cerca de 50%, pois metade das peças chegaram na temperatura de cerâmica. O experimental, de uma primeira vez, guarda suas expectativas e emoções. Seguimos um plano, mas os condicionantes nos levam a alterações do caminho. Aprendemos com os erros. Alguns obstáculos, como a serragem muito fina e o vento forte no dia da queima, nos levaram a falhas. Também fomos surpreendidos com uma chuva torrencial e com o despreparo de não envolver todas as peças em papel alumínio, as que não chegaram a queimar deformaram-se (Figura 24). Contudo, como uma criança mesmo falou, é a mágica do fogo, e ela aconteceu em algumas peças! Só uma das turmas pôde conferir a abertura. O trabalho de

desenterrar das cinzas é com o professor mesmo e necessita de luvas, pois a cinza é corrosiva. Depois há que lavar as peças que chegaram a cozer.

Figura 24 – Abertura do forno

Abertura do forno realizada em 11/12/2023 em forno artesanal/alternativo queima cerâmica- montado na E.B.M. Antônio Apóstolo Paschoal, junto das minhas turmas de primeiros anos. Fonte: acervo de minha autoria.

Não tivemos um tempo maior para preparar uma exposição, mas como nosso foco foi o processo, o retorno final para os estudantes e para a escola foi em forma de mostra com fotografias do processo que percorremos e algumas das peças realizadas ao longo das aulas.

Figura 25 – Mostra do processo

Mostra sobre os processos das aulas de artes visuais no hall da escola. Fonte: acervo de minha autoria.

Essa visão de conjunto nos dá uma dimensão geral dos procedimentos e a variedade de modelos de representação no meio tridimensional com a argila trilhados com os estudantes (Figura 25). Este material ficou exposto durante um dia inteiro, coincidindo com a reunião das famílias. Portanto, as crianças com suas famílias passavam por ali e conversávamos. A exposição das produções artísticas tridimensionais é um desafio a ser pensado no espaço escolar. Exigiria mais tempo e planejamento e não foi possível para este momento.

3.3 O fazer tridimensional no desenvolvimento das crianças – entre o planejar e a realidade/tecendo relações com a teoria

3.3.1 O contexto das aulas e condições para o trabalho educativo

Na prática do ensino de arte, a distância entre o planejamento idealizado e a realidade executada é muitas vezes incerta. Conflitos surgem entre nossas intenções e o que se torna possível na prática. Especificamente, reflito sobre minha experiência com crianças do primeiro ano do ensino fundamental, durante suas aulas de arte/artes visuais, integradas ao currículo, na rede municipal de Florianópolis. Cada sessão tinha a duração de duas aulas de 45 minutos, com a possibilidade de serem contínuas ou não. As turmas, geralmente compostas por 25 estudantes, podiam ter uma média de 20 presentes em cada dia.

A escola forneceu a argila, além de apoio para impressão e plastificação de materiais. Muitos recursos e ferramentas foram produzidos por mim, a partir de materiais reciclados. Além disso, utilizei minha própria câmera fotográfica e tive acesso a tijolos emprestados. Adaptações frequentes foram feitas com base nas demandas e interesses das crianças.

Um elemento à parte se refere à queima. Esse desafio, de se ter acesso à queima em fornos elétricos de ateliês – o que é raro – ou oportunizar como elemento pedagógico, com o experimento da construção do forno tradicional alternativo, é um empreendimento não tão fácil de ser assumido pelos professores, pois exige um preparo. A minha formação proporcionou diversos momentos em que as práticas de construção de fornos eram experimentadas, em atividades formativas promovidas pela UDESC. Hoje, há mais informações compartilhadas na internet, detalhando os processos e sugerindo a construção de fornos alternativos pensados para o contexto escolar, os quais minimizam os riscos para as crianças envolvidas.

Os caminhos da abordagem didática foram influenciados por diversos fatores específicos, como o perfil das turmas, o período do ano em que as aulas foram ministradas (segunda metade do ano letivo), quando já existia uma relação estabelecida entre mim e os

alunos. Foi crucial contar com um espaço dedicado à arte, uma sala com mesas grandes adequadas e onde os materiais pudessem ser armazenados, condições necessárias para que o trabalho com argila fosse facilitado. No entanto, como a mesma proposta foi aplicada em três turmas simultaneamente, houve variações de perfil, dia da semana e duração das aulas. Todo esse processo levou de dois a três meses de aulas. Recomendo não deixar para os últimos meses do ano, ficará apertado, pois há a espera, o tempo, os imprevistos.

Apesar das variações, procurei documentar as experiências de forma geral, destacando os aspectos positivos e negativos resultantes das atividades, elementos dos quais eu pudesse checar com as teorias que trouxemos em estudo a partir da perspectiva histórico-cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. Dessas reflexões, foram elaborados preceitos fundamentais que podem orientar o planejamento de propostas pedagógicas para o ensino de artes visuais focadas no fazer tridimensional para os anos iniciais do ensino fundamental.

3.3.2 Relações com a teoria - A atividade de ensino e a atividade-guia

A Teoria Histórico-Cultural reconhece o professor como um sujeito em constante desenvolvimento, em busca de compreender a complexidade do mundo ao seu redor. A partir de sua atividade principal, o trabalho educativo, ele busca investigar, compreender e transformar esse mundo. Isso está intrinsecamente ligado ao seu comprometimento com a educação e ao domínio dos conhecimentos científicos, bem como à sua postura crítica diante dos rumos do futuro. Diante desses desafios, eu professora me pus na necessidade de adotar uma postura filosoficamente consciente na elaboração do trabalho educativo e como poderia contribuir para isso na prática social. Portanto, o primeiro momento é a teoria transformando a mim mesma.

A problematização inicial da realidade escolar revelou práticas sociais que demandam mudanças. De um lado, identifiquei a prevalência de práticas na educação escolar das crianças do primeiro ano que reforçam valores ligados à sociedade de consumo e ao descarte de materiais, como plástico e brinquedos ultracoloridos, revelando uma desconexão com a natureza e o bem comum. De outro, observei uma falta de ênfase na produção artística tridimensional nas aulas de artes visuais nas escolas públicas. Esses cenários foram problematizados, e a proposta pedagógica foi construída com o objetivo de estabelecer uma relação mais significativa com a natureza e o fazer tridimensional, destacando o uso da argila e seus legados histórico-culturais, consolidados na cerâmica.

A postura consciente do professor apontada por Saviani (1975), de reflexão-ação-reflexão, emerge do seu compromisso com os conteúdos da sua área de atuação. Para esta proposta didática, destacaram-se conhecimentos artísticos sobre o fazer tridimensional e a relação com a materialidade da argila e os processos tradicionais de produção de objetos em cerâmica, o que requer o espírito de pesquisa e formação sobre os conceitos básicos da arte, e procedimentos e técnicas do meio tridimensional. Diante sua realidade, das condições e recursos predispostos na escola pública, há a elaboração do professor, que junto com o planejar sua sequência didática, precisa desenvolver materiais pedagógicos propulsores do ensino aprendizagem de suas aulas. Para além da argila protagonista, foram utilizados recursos como ferramentas alternativas de reaproveitamento e materialidades naturais, e o recorte tematizando os aspectos da natureza e elementos como aves, insetos, habitar e objetos como brinquedos e o vaso, para estabelecer os motivos e conexões significativas entre as crianças e o conhecimento.

Ao considerar a Periodização do Desenvolvimento Psíquico, e considerar a integração entre pré-escola e ensino fundamental, reconheci a importância de atender ao período de desenvolvimento das crianças, sendo presente a necessidade do brincar e do lúdico nas formas de aprendizado, conduzindo progressivamente as crianças à apropriação das ações de estudo. Embora a integração entre pré-escola e ensino fundamental ainda necessite de construções, ao planejar, deu-se importância às atividades-guia e acessórias para este período de transição, contemplando os diferentes períodos de desenvolvimento entre os estudantes. É fundamental considerar a compreensão sobre a atividade-guia como parte do processo de ensino-aprendizagem.

A sequência didática contemplou proposições que visavam não apenas um produto, mas permitiam reelaborações e combinações de elementos a partir da perspectiva da criança, trilhando um caminho lúdico diante da materialidade da argila. É essencial lançar mão de tarefas desafiadoras, como atividades de produção e ações de estudo, para promover o surgimento da próxima atividade-guia. Também a produção de objetos pedagógicos pelo professor, como o movimento para fazer as câmeras fotográficas, depende de recursos disponíveis da escola (impressões em preto e branco, plastificação etc.). No exemplo das "máquinas fotográficas", elas foram utilizadas como meios auxiliares na motivação e interesse, tornando mais lúdica a ação de percepção das formas da natureza.

O processo de conhecimento é global e interdisciplinar, permitindo que os alunos façam conexões entre diferentes áreas do conhecimento.

A Pedagogia Histórico-Crítica é contemplada no ciclo de problematizar junto com os alunos, partindo de saberes comuns rumo à construção de saberes mais complexos em seus percursos escolares e humanos. O professor atua como mediador, ao conduzir o processo de ensino-aprendizagem, propondo ações e tarefas que desafiem os estudantes e promovam seu desenvolvimento psíquico, inclusive durante os períodos de crise que possam surgir. Partir da tríade destinatário-forma-conteúdo requer dosagem do quanto oferecer e dos tempos, que é adquirida e construída pela prática junto às crianças, considerando em qual período de desenvolvimento elas estão. Portanto, é variável nas turmas, tendo crianças que logo encerram sua concentração e dá por encerrado, enquanto outras estendem-se mais tempo na mesma proposta.

Assim, para a sequência didática, pensando aspectos coletivos da turma, foram pontuados o *meu momento*, para a instrumentalização, apresentando, explicando ou proponho exercícios práticos, sobre técnicas, ferramentas, ou convocando atenção das crianças a observação específica, como quando eu levava imagens de obras de artistas ou exemplos como objetos para a sala de aula. Isso se deu nas rodas de conversa e nas mesas de trabalho, de forma ampla ou individualmente. Já as proposições livres da criança diante da matéria da argila sem forma são um convite para imaginar e criar, onde a fantasia se constrói. Quando esse *momento delas* se dá no decorrer da sequência didática, como foi a produção das esculturas dos passarinhos, percebemos a apropriação das instruções e recombinações de técnicas e referências visuais, com novas descobertas vindas ao explorar a materialidade da argila. Pudemos observar os processos indicados por Vigotski (2018) quando a gama de experiências se replicaram em maior imaginação e criação. Lidar com a matéria é brincar de dar forma no gesto do mesmo modo que é possível no desenho, vindo a fomentar a atividade lúdica, imaginativa e criadora. No entanto, a internalização da concepção do tridimensional só se dá pela prática com esse meio e sua compreensão como meio para a criação plástica/visual, a partir de ações que envolvem escolhas e caminhos próprios da criança, contribuem na constituição subjetiva delas, representando importantes passos para seu desenvolvimento psíquico geral e da formação do pensamento artístico.

O *nosso momento* acontecia nas ocasiões das rodas de conversas, quando fazíamos juntos observações sobre as transformações das peças de argila, como quando secam e racham, verificando coletivamente as produções e os diferentes caminhos que cada um seguiu para realizá-las. Esses momentos são de validação e autorregulação das ações individualmente para

a própria criança e para o professor, também podem representar aprendizagens e confirmam que a conduta socioemocional permeia todo processo didático-pedagógico.

Nos primeiros encontros, pude observar a vibrante reação das crianças diante da materialidade da argila. O contato inicial delas com a argila revelou suas experiências anteriores, muitas vezes relacionadas ao manuseio de massinha de modelar. As crianças têm suas referências, vê-se na produção delas, a reprodução de procedimentos de modelagem linear de formas de letras, ou figuras planificadas na horizontal, para algumas, e outras, a argila remete a canecas e utilitários do cotidiano. Dentre uma turma inteira, temos uma ou duas que se aventuram em uma figuração com mais volume e verticalidade. Recordamos que isso não significa não terem nenhuma noção de tridimensionalidade, mas, conforme Golomb (1991), pela falta de outros modelos de representação, irão utilizar-se de estratégias já conhecidas do meio bidimensional.

O diagnóstico indicou as escolhas sobre a necessidade de levar referências de modelos de representação no meio tridimensional que os motivasse a verticalizar, mas com o critério reivindicado por Lazaretti (2020), ao mesmo tempo não representassem desafios com condições inalcançáveis para as crianças do primeiro ano. E, portanto, é o olhar para o destinatário da atividade educativa, o primeiro parâmetro para dosar e apresentar os conteúdos através das atividades guias dos períodos de desenvolvimento.

A atividade-guia da brincadeira de papeis sociais está intimamente ligada aos momentos lúdicos do brincar com diferentes formas. Sejam brinquedos ou brincadeiras com bolinhas de argila, estas atividades envolveram o planejamento de ações e a imaginação de situações, como foi a proposta de construção de casas para os insetos. Ao observar as habitações criadas, percebemos que as crianças incorporam hábitos e práticas do mundo adulto, como divisões de cômodos, janelas e móveis para seus insetos. São atividades que requerem atenção e experimentação e seu objetivo está na própria ação, sem impor a necessidade de alcançar um resultado específico. Durante o brincar, a criança tem liberdade para ser ela mesma, permitindo-se errar e experimentar à vontade. Esses momentos são oportunidades de aprendizado e vieram permeados por toda a sequência didática.

Outro exemplo de brincadeira de papéis foi quando as crianças se envolveram no fazer fotográfico, assumindo o papel de fotógrafo e incorporando ações da vida adulta, como a profissão de artista. Neste contexto, as atividades incluem exercitar o olhar, focar na percepção do objeto ao fotografá-lo em um mini estúdio e prestar atenção às variações de ponto de vista ao registrar sua escultura, contribuindo para a compreensão conceitual da forma tridimensional.

As atividades de produção, acessórias na pré-escola, mencionadas por Pasqualini e Lemos(2020) e Mukhina (2022), agora se inserem não de forma pontual concluindo o fim em si mesma, mas encadeadas e fazendo parte de um processo contínuo, mais associado aos códigos de representação visual, dos conceitos da área de conhecimento das artes e dos procedimentos científicos, pois agora são parte das tarefas de estudos. Portanto, são relevante as conexões entre as aulas e a continuidade das proposições, bem como a retomada de aprendizagens e a gradual ampliação dos conceitos, dos quais as crianças possam ir apropriando-se, ainda de forma introdutória, dos mecanismos da atividade de estudo, esta que é a atividade-guia por todo ensino fundamental.

Através da instrumentalização, que envolve as ações de observação de produções, técnicas, manipulação do material e referências visuais, as crianças adquiriram habilidades no fazer tridimensional e compreenderam as transformações da matéria, explorando também as soluções encontradas pela cultura humana. Ao lidar com o tridimensional da argila, as crianças se envolveram em uma série de movimentos, como amassar, alisar, enrolar, fazer bolas, dar socos, empurrar, esticar e torcer, em um encontro íntimo entre o eu e a matéria. Ao longo do transcurso, foram introduzidos gradualmente conceitos relacionados a técnicas da modelagem em argila e da cerâmica, incluindo secagem, reciclagem, queima, técnicas de modelagem e decoração etc., ampliando vocabulário e conceitos. Os exercícios de instrução básica, como bolear a esfera ou esticar os cilindros, juntamente com os passos para estruturar uma escultura a partir de uma base e elementos adicionais, como hastes de madeira, representaram aprendizagens técnicas e posterior momento, foram incorporadas nas criações das crianças, tornando-as mais complexas. Em síntese, converteram materialidades e procedimentos técnicos do fazer tridimensional em meios de expressividade que podem evocar ou provocar pensamentos.

As transformações da matéria, como rachaduras, peso, quebra e mudanças, proporcionaram às crianças a experiência de lidar com situações desafiadoras e efêmeras, que fortalecem aprendizagens ligadas ao desenvolvimento socioemocional, sendo esse aspecto trabalhado junto dos conteúdos, e não como componentes isolados como uma parte dos conhecimentos escolares.

Na evolução das aulas, da modelagem em argila para a concretização em um objeto cerâmico, o professor precisa dedicar um acompanhamento mais atento a cada criança nessa faixa etária ao dar forma ao seu vaso animal, levando em consideração as condições necessárias para o processo de queima. Como exposto, foi necessário dedicar um tempo maior em sala com

cada criança durante a modelagem e a construção, e fora da sala, sem as crianças, pois é preciso um cuidado extraclasse e acompanhamento, até mesmo para nomear as peças e preparar para a queima. Portanto, a transformação da argila em cerâmica requer um tempo próprio a ser considerado, o que muitas vezes se torna uma dificuldade para as condições de trabalho e curriculares das escolas públicas.

O contexto de sala de aula, com um espaço específico, ambientado para o fazer artístico, e estruturado com mesas de trabalho, espaços para guardar os materiais, e organizado considerando as crianças, propicia estímulos e valorização das práticas. O manejo da argila e o volume das peças exigem o planejamento espacial do ambiente e pode condicionar restringindo a dimensão da materialidade trabalhada e a frequência que é oportunizada nas aulas de artes.

Além disso, a presença constante da cerâmica nas aulas, seja por meio de imagens ou objetos, permitiu estabelecer conexões com o tempo histórico e os processos tradicionais das culturas indígenas. Houve uma articulação entre elementos da história e ciência, explorando a relação entre argila e cerâmica, desde o uso cotidiano de objetos como brinquedos e vasos até a apreciação de produções artísticas contemporâneas. A escolha das referências da arte a serem levadas à sala de aula enfoca evidenciar a produção em argila e cerâmica, contrapondo o ideário sobre nomes consolidados da arte ocidental conhecidos mais pela sua produção bidimensional, assim como para dar visibilidade à produção artística dos povos originários do Brasil, e exemplos de artistas mulheres da arte contemporânea que utilizam a cerâmica como seu principal meio expressivo. A temática natureza esteve presente reforçando as relações de significado estético e simbólico, que a objetivamos na materialidade da argila.

A diversidade tanto de referências quanto de materiais técnico-artísticos ofereceu às crianças uma ampliação de repertório, abrindo uma gama de possibilidades criativas, estimulando sua imaginação e permitindo uma apropriação cultural significativa, enriquecendo sua compreensão do processo de criação no meio tridimensional da modelagem e escultura, para:

- Explorar materialidades e ferramentas que representem o natural em oposição ao mundo do plástico e indústria do consumo (quanto mais alternativas melhor);
- Explorar materialidades e processos artísticos da tridimensionalidade (levar referências de possibilidades como verticalizar);
- Manter a atividade lúdica (brincar sem compromisso de resultados);

- Priorizar a atividade coletiva, que permita trocas entre as crianças (próprio espaço de mesas grandes, materiais e ferramentas de uso comum, brinquedos compartilhados, construção de pote coletivo;
- Disponibilizar imagens e objetos confeccionados em argila;
- Rever e observar, com frequência e continuidade, as transformações e não prática esporádica, permitindo retomadas de aprendizagens e ações;
- Prever e dispor de tempo de dedicação extraclasse, e tempo de assessoria com os estudantes;
- Contexto e ambiente, materiais com dignidade;
- Ofertar variedade de referências e variedade de materialidades;
- Respeitar os tempos e períodos de desenvolvimento;
- Ampliar repertório de experiências culturais, ampliando conceitos e de procedimentos das artes visuais, com foco na modelagem em argila e a cerâmica (do cotidiano para pensamento teórico); (variedade de exemplos, inserção de termos no vocabulário);
- Estimular à atividade criadora (livre criação);
- Familiarizar com exemplos da arte, incluindo-se a produção contemporânea (artistas);
- Ressaltar a interdisciplinaridade com a história, a ciência (observações do material, a transformação na queima, formas dos volumes geométricos, cerâmica do passado).

Ao concluir esta dissertação, embora não detenha todas as respostas, tenho em mãos alguns indicativos que satisfazem às minhas indagações iniciais. A convergência entre minhas observações sobre a prevalência de práticas bidimensionais, como desenho e pintura, em contraposição à relativa escassez de abordagens tridimensionais nas aulas de artes visuais, encontrou eco nas palavras de professores, arte-educadores e pesquisadores. Suas reflexões lançaram luz às razões históricas que subjazem à marginalização dos estudos sobre representação no meio tridimensional e à subestimação do papel da argila e da cerâmica como materialidade escultórica ao longo da história da arte.

A abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica instigou-me a problematizar minha prática pedagógica, encarando os desafios educacionais de forma mais profunda e buscando enfrentar as demandas do contexto escolar contemporâneo, reforçando o compromisso com a educação e a formação humana, próprios da Teoria Histórico-Cultural da escola vigotskiana, de não contentamento com a sociedade nos moldes do capitalismo, e sim por aspirar mudanças sociais.

Ao considerar a Teoria da Periodização do desenvolvimento e compreender a mediação na aprendizagem das crianças, encontrei um arcabouço teórico que transformou minha prática tanto como professora quanto como ceramista. Meus anseios foram consolidados na forma de proposta educativa para os primeiros anos do Ensino Fundamental. Ao introduzir a argila como elemento central no ambiente escolar, ofereço novos horizontes às crianças, apresentando exemplos outrora negligenciados que podem influenciar profundamente sua percepção estética e pensamento artístico ao longo da vida adulta.

Assim, este trabalho visou estabelecer e compartilhar contribuições de base mais abrangente e significativa, para uma atividade de ensino do professor de arte que valorize a expressão do fazer tridimensional tanto quanto do bidimensional, enriquecendo assim a experiência educativa de nossas crianças. Ao aproximarmos de uma formação mais completa para a criança da escola pública, que possa produzir transformações qualitativas no desenvolvimento psíquico delas, na direção da formação omnilateral, coadunamos à construção de uma pedagogia crítica.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Debora. **A expressão criativa da argila com crianças**. São Paulo, Ed. da autora, 2020.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Pioneira, 1989.

ASBAHR, F. da S. F.. **Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais**. (p. 171 - 192), In: MARTINS, Lígia Márcia (org); FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.); ABRANTES, Ângelo Antônio (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Editora Autores Associados, 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CARBONIERI, Juliana; EIDT, Nadia Mara; MAGALHÃES, Cassiana. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental:** a gestação da atividade de estudo. Psicologia Escolar e Educacional. 2020, v. 24.

COOPER, Emmanuel. **Historia de la ceramica**. Barcelona: Ceac, 1987.

DIEHL, Viviane (Org.) **Mais ao Sul um recorte da arte cerâmica no sul do Brasil**. 1 ed. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2022.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados. 2013

DUARTE, Newton. **A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais:** por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. Educação e Pesquisa [online]. 2006, v. 32, n. 3 Epub 17 Abr 2007. ISSN 1678-4634.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados. 2016.

FLORIANÓPOLIS. **Proposta Curricular - Prefeitura Municipal de Florianópolis**. Florianópolis, 2008.

FOSSATI, Amparo; SEGARRA, Enric. **El volumen em la educacion infantil:** uma aproximação a la metodologia plastica tridimensional. Universide de Valencia.

GABBAI, Miriam B. Birmann. **Cerâmica:** arte da terra. São Paulo: Callis, 1987.

GÓIS, Carolina; DUARTE, Newton. **O clássico como objetivação do desenvolvimento cultural.** anped sudeste 2014.

GOLOMB, Claire. **La escultura: el desarollo de los conceptos figurativos en un médio tridimensional.** In: HARGREAVES, David. J., Infancia y educación artística, Ediciones Morata, Madrid, 1991. (p. 133-147)

HILLESHEIM, Giovana Bianca Darolt. **Mercado de arte e sua interface com o trabalho docente:** Estratégias do Capitalismo Cultural, 2018. Tese (doutorado) Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de pós-graduação em artes, Florianópolis, 2018.

LAZARETTI, Lucélia Maria. **Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil:** a brincadeira de papeis sociais e o ensino sistematizado. (p. 129 - 148), In: MARTINS, Lígia Márcia (org); FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.); ABRANTES, Ângelo Antônio (Org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. 2 Campinas: Editora Autores Associados, 2020.

LEITE, Nei. **Manual de Cerâmica Xakriabá.** - 1. ed. - Belo Horizonte: Fino Traço, 2017.

LIMA, Maria Aparecida de. **Florianópolis: a plasticidade dos artefatos de barro: olarias e oleiros de São José.** Dissertação de Mestrado em história. UFSC. Florianópolis, 1998.

MARTINS, L.M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores associados, 2013.

MARTINS, J. C., FACCI, M. G. D.. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental**. (p. 171 - 192), In: MARTINS, Lígia Márcia (org); FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.); ABRANTES, Ângelo Antônio (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2 Campinas: Editora Autores Associados, 2020.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos.** 2 Ed.- São Paulo: Editora WMF Martins, 2022.

MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA/UFSC. **Arqueologia em questão:** percorrendo o litoral catarinense. Catálogo Didático para exposição, MarquE/UFSC.

NORMANN, Clarisse. **A linguagem tridimensional**. In: Jornal do MARGS, Nº.82, Porto Alegre, RS, Agosto 2002, p.02.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **A teoria Histórico-Cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético**. (p. 63- 90), In: MARTINS, Lígia Márcia (org); FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.); ABRANTES, Ângelo Antônio (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2 Campinas: Editora Autores Associados, 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAZARETTI, Lucélia Maria. **Que Educação Infantil Queremos? Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas**. Bauru-SP. Mireveja, 2022.

PILLAR, Analice Dutra. **Análise do Desenvolvimento Escultórico**. Porto Alegre, GEEMPA, sd. 5p.

PILLAR, Analice Dutra. **Fazendo Artes na Alfabetização – Artes Plásticas e Alfabetização**. GEEMPA. Porto Alegre: Editora Kuarup, 1993.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Escultura e imaginação infantil: um mar de histórias sem fim**. 2008.329f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de **Santa** Catarina, Florianópolis, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A filosofia na formação do educador**. Escrito em 1973 como texto didático para os alunos da disciplina Filosofia da Educação l, do curso de Pedagogia - PUC/SP Publicado na Revista D/doto, no l, janeiro de 1975.

SAVIANI, Dermeval. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SATO, Sandra Minae. **Cerâmica artística:** interfaces na contemporaneidade. Tese, 2016.

SCHLICHTA, Consuelo. **Os conteúdos escolares de arte à luz da pedagogia histórico-crítica: por que os clássicos na escola?**. Vitória, ES. a. 18, v.23, n. 54, p. 54 - 70, 2021.

SILVA, Vanginei Leite. **Arte indígena xakriabá:** com um pé na aldeia e outro pé no mundo. (Dissertação de mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais, 2022.

TUCKER, William. **A linguagem da escultura**. 2. ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

TULESKI, S. C., EIDT, N. M., **A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores.** In: MARTINS, Lígia Márcia (org); FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.); ABRANTES, Ângelo Antônio (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2 Campinas: Editora Autores Associados, 2020.

TURINI, Matheus. e SANTOS, Maria Cristina dos . **A organização do trabalho pedagógico como prática transformadora na educação básica** – Revista Multidisciplinar em Educação, Porto Velho, v. 09, p. 1-28, Jan., 2022

VASARI, Giorgio; TORRENTINO, Lorenzo (ed.); BELLOSI, Luciano; ROSSI, Aldo (org.). **Vidas dos artistas.** 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

VIEIRA, Celeida Aparecida. **Desenvolver-se no barro:** A contribuição das aulas de cerâmica às crianças do ensino Fundamental II. dissertação, 2014

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico- livro para professores**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

ANEXOS

ANEXO 1 - RELAÇÃO DE REGISTROS COM A TEMÁTICA TRIDIMENSIONALIDADE/ARGILA/CERÂMICA/BARRO/ENSINO

DE DISSERTAÇÃO ESTRANGEIRA

"**A tridimensionalidade nas artes plásticas em jardim de infância"** de Mónica Bastos Bate - Dissertação, 2017. Palavras-chave: Educação Plástica, tridimensionalidade, noção de volume, modelagem em barro

DE ARTIGOS ESTRANGEIROS:

"**La escultura: el desarollo de los conceptos figurativos en un médio tridimensional**" de Claire Golomb - artigo, 1991.

"El volumen en la educación infantil" Una aproximación a la metodología. Plástica tridimensional" de Amparo Fosati, e Enric Segarra- artigo, 2005.

DE TESES NO BRASIL:

"A arte do barro na América Latina um estudo comparado de aspectos estéticos e socioculturais na cerâmica popular do Brasil e do Paraguai" de Lalada Dalglish- tese, 2004.

"Cerâmica artística: interfaces na contemporaneidade." de Sandra Minae Sato - tese, 2016. Palavras-chave: cerâmica; artes maiores e artes menores; arte contemporânea; história e critica de arte; design.

"**Escultura & imaginação infantil: um mar de história sem fim"** de Alessandra Mara Rotta Oliveira - tese 2008. Palavras-chave: Escultura – Crianças – Imaginação – Educação Infantil.

DE DISSERTAÇÕES NO BRASIL:

"Desenvolver-se no barro: A contribuição das aulas de cerâmica às crianças do ensino Fundamental II" de Celeida Aparecida Vieira – dissertação, 2014. Palavras -chave: cerâmica, educação; arte educação.

"Modelagem em artes na educação infantil: a cultura indígena como estratégia lúdica de aprendizagem" de Soraia Jordão Souza - dissertação, 2020. Palavras-chave: Modelagem; Artes; Atividades Lúdicas com argila; Cultura indígena; Educação Infantil.

"**Dar forma é formar-se: processo criativos da arte para a infância."** de Sirlene Giannotti- dissertação, 2008. Palavras -chave: criatividade, arte cerâmica, percursos criativos, processo criativo, imaginação, acasos significativos, infância, arte educação, intuição, percepção.

"**Celeida Tostes: o barro como elemento integrativo na arte contemporânea"** Elaine Regina dos Santos **-** dissertação, 2011. Palavras-chave: Celeida Tostes; arte contemporânea; escultura; cerâmica.

"Cerâmica: arte e conhecimento prático e teórico para a educação básica" de Soeli de Fatima Santos Dalmolin - dissertação, 2018. Palavras-chave: Técnicas artesanais de cerâmica indígena e não indígena; Arte e Educação Básica; Lei nº 11.645/08.

"Modelagem em artes na educação infantil: A cultura indígena como estratégia lúdica de aprendizagem" de Soraia Jordão Souza, 2020. Palavras-chave: Modelagem; Artes; Atividades Lúdicas com argila; Cultura indígena; Educação Infantil.

DE ARTIGOS NO BRASIL:

"**Modelagem em argila para crianças: Um estudo de caso**" de D. C. A. Lemos e P. M. Zamperetti - artigo, 2015. Palavras-chave: Artes Visuais; Cerâmica; Arte na Infância; Modelagem.

"**O corpo em contato com o barro: a educação do sensível no ensino das artes visuais**" de Denise Carla de Villa - artigo, 2013.

"Criação e imaginação: A modelagem em argila e o processo de desenvolvimento infantil sob o olhar da teoria histórico-cultural." de BARROS, M. S. F.; VICENTINI, D.; FERREIRA, A. L.; CORTEZ, M. D.; GARCIA, N. N. - artigo, 2023. Palavras-chave: Educação. Desenvolvimento infantil. Imaginação e criação. Arte.

"Aspectos da tridimensionalidade no ensino de arte e sua aplicabilidade nas séries iniciais do ensino fundamental e médio"- de Ligia Oliveira de Quadros -2010, artigo.

DE MONOGRAFIAS NO BRASIL:

"Prática da tridimensionalidade no ensino básico" de Rosete Porto Oliveira- 2013, monografia. Palavras-chave: Escultura – Crianças – Imaginação – Educação Infantil

"**O ensino de arte e a tridimensionalidade: reflexões a partir do estágio docente”**-de Letícia Guimarães Aikin - 2011, artigo. Palavras-chave: tridimensionalidade; ensino de arte; processo criativo; estágio docente.

“Mãos na massa: o processo educativo da modelagem em argila com crianças da educação infantil da rede pública de salvador/ba” de Ana Milena Gonçalves Bastos **-** monografia, 2015. Palavras-chave: Ensino de Artes. Modelagem em Argila. Educação Infantil. Abordagem Triangular.

“Cerâmica na escola: criação de material didático digital” de Igor Felipe Assis, monografia, 2021. Palavras-chave: Cerâmica, Educação, Ensino-aprendizagem, Cultura, Saberes populares.

“Tridimensionais: transformando o mundo e se transformando por meio da imaginação” Rebeca Paixão de Oliveira Silva - monografia, 2023. Palavras-chave: Arte e educação, Arte tridimensional, Escultura infantil, Imaginação

“Escultura: história, desenvolvimento, relações com o desenho e com a cópia no ensino de arte” de Geanfranciesco Ghellere - monografia, 2019. Palavras-chave: Desenvolvimento Escultórico. Interacionismo. Estudo Longitudinal.