

Experimentando o mundo-chão: *land art* e os processos relacionais no estágio do ensino da Arte na Educação Infantil

Yurie Lopes Yaginuma¹

Resumo

O artigo traz um relato sobre o projeto desenvolvido em Estágio Curricular na Educação Infantil sobre *land art*, arte efêmera e instalação. Dialoga com autores como Ostetto (2011), Góes e Gontijo (2017), Didi-Huberman (2007) e Crimp (2015) para fundamentar algumas reflexões acerca da Arte, do desenho e da escrita das crianças na Educação Infantil e dos contextos históricos de obras artísticas e, a partir de Pimenta e Lima (2012), toma o estágio como processo de formação do professor crítico-reflexivo. Conclui que estar ao lado das crianças exige um olhar atento e dialógico, pois nesse movimento ensinamos e aprendemos o que elas, mesmo às vezes sem dizer, nos ensinam.

Palavras-chave: Criança. Land Art. Ensino da Arte. Estágio. Arte Contemporânea.

Abstract

The article reports on the project developed in Curricular Internship in Child Education on land art, ephemeral art and installation. It dialogues with authors such as Ostetto (2011), Góes and Gontijo (2017), Didi-Huberman (2007) and Crimp (2015) to base some reflections on Art, on drawing and on writing of children in Early Childhood Education and the historical contexts of artistic works and, from Pimenta and Lima (2012), takes the internship as a process of the critical-reflective teacher formation. It concludes that being with children requires a careful and dialogical look, because in this movement we teach and learn, what they even not saying, teach us.

Keywords: Child. Land Art. Teaching of Art. Internship. Contemporary Art.

¹ Estudante do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. *E-mail:* <yurielopes@gmail.com>

Introdução

*Fui criado no mato e aprendi a gostar das
coisinhas do chão —
antes que das coisas celestiais
Manoel de Barros.*

O presente texto tem por finalidade relatar e refletir sobre uma experiência docente desenvolvida na disciplina de estágio na Educação Infantil, focando, sobretudo, na observação atenta e sensível dos aspectos relacionais desenvolvidos entre os sujeitos — eu, as crianças e as professoras — e o espaço/tempo da escola de ensino infantil e do processo de ensino-aprendizagem no estágio em questão. O projeto de intervenções no estágio propôs atividades de arte relacionadas aos conceitos e a trabalhos artísticos de *land art*, à efemeridade da Arte e à intervenção no espaço. Ao apresentar obras referentes à *land art*, tivemos como objetivo contribuir com o repertório artístico e imagético das crianças e professoras, assim como desenvolver atividades coletivas e efêmeras que contribuíssem com uma percepção expandida dos materiais e das temporalidades da Arte.

A experiência do estágio curricular é tomada aqui como uma fonte prolífica de construção do professor crítico e reflexivo, justamente por tratar-se de um espaço híbrido entre a docência e a discência, no qual o estudante da licenciatura habita e tem como privilégio um local de partilha e reflexão sobre a sua prática. Desse modo, discorrerei sobre o contexto e os sujeitos envolvidos no estágio e sobre o projeto de Arte/Educação com eles desenvolvido. A partir das intervenções e atividades apresentadas, refletiremos sobre questões relativas à ampliação de repertórios visuais e leituras de imagem, à escrita e o desenho das crianças e aos conflitos comumente presentes dentro das escolas de Educação Infantil no que diz respeito à educação em Artes Visuais.

A experiência a ser relatada aqui foi realizada na disciplina Estágio Curricular Supervisionado do Ensino da Arte na Educação Infantil, no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo, no período de 2019/1. Como é característico dos estágios curriculares, a prática docente acontece com uma única turma em uma escola parceira da Universidade. A frequência do licenciando na escola costuma dar-se uma vez por semana em um curto período do semestre acadêmico. Em vista disso, a experiência docente no estágio já tem de imediato a impressão recortada

do cotidiano escolar, assim como o tempo para a execução do projeto educativo delimitado e curto.

Digo isto de antemão, por compreender os contextos espacial e temporal da prática de ensino como dado importante para uma reflexão crítica do professor. Como afirmam Selma Pimenta e Maria Socorro Lima (2012), o estágio curricular é o momento na formação do professor em que a *práxis* da profissão docente pode e deve acontecer. As autoras defendem que a superação da dicotomia entre teoria e prática nos estágios curriculares ocorre quando encara-se o estágio como pesquisa e quando compreende-se as práticas e os conhecimentos latentes no exercício docente como produtos de contextos políticos, sociais e históricos. É, portanto, nessa via de investigação crítica e reflexiva da atividade educativa que o presente trabalho pretende articular-se.

Nessa perspectiva, situaremos o leitor sobre o lugar de onde falamos, os contextos e as dinâmicas do estágio, ao lado de diálogos com autores como Lima e Pimenta (2012), Ostetto (2011), Góes e Gontijo (2017), Didi-Huberman (2007) e Crimp (2015), que fundamentam algumas reflexões tanto acerca da Arte na Educação Infantil, do desenho e da escrita das crianças, quanto dos contextos históricos das obras artísticas apresentadas. Faremos, em seguida, a descrição do projeto de estágio em questão, os artistas e trabalhos que foram referência e as intervenções realizadas com as crianças.

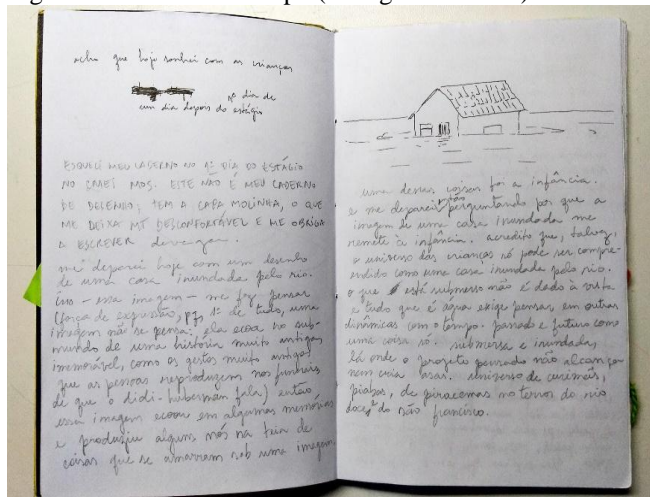
A *práxis* do estágio na cartografia da escola: observações sobre a escrita e o desenho infantis

O projeto de estágio a ser relatado foi realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Vitória-ES, acompanhando uma turma do Grupo 4, que compreende crianças de 3 a 4 anos de idade, juntamente com a professora pedagoga. O estágio em si, foi em realizado em um período de dois meses e organizado em um período inicial de observação do contexto da escola, a partir de uma cartografia afetiva e planejamento das atividades. Posteriormente, as atividades e intervenções planejadas pelo licenciando foram realizadas em 4 momentos, no período de um mês.

O período reservado no cronograma da disciplina para a observação e planejamento teve um papel crucial para a compreensão da *práxis* do estágio, na qual o repertório teórico a respeito da Educação Infantil discutido nas aulas com a professora orientadora ganhava ressonâncias no universo prático e material do CMEI. Neste momento de observação, as teorias que se encontram por trás, e por vezes ocultas, das práticas pedagógicas se tornaram visíveis e latentes no espaço, no tempo e nos sujeitos

da escola. Ao lado de um caderno de campo (Figura 1), elemento essencial para a formação do profissional crítico-reflexivo, foi possível cartografar alguns aspectos físicos e conceituais da escola, de seu contexto socioeconômico e das práticas de ensino-aprendizagem que a professora regente do Grupo 4 estava realizando.

Figura 1: Caderno de campo (cartografia afetiva).

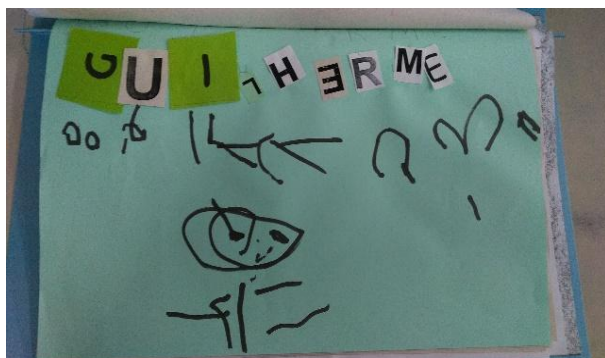


Fonte: Arquivo da autora (2019)

Por estar acompanhando a professora pedagoga da turma e não a professora de Arte da escola, as atividades que observei eram principalmente relacionadas aos princípios da alfabetização, da brincadeira e ao cuidado, e a algumas poucas atividades envolvendo o ensino da Arte, sobretudo de desenho livre. Em quase todos os dias da observação, a professora regente da turma realizava alguma atividade individualizada relativa à iniciação no processo de alfabetização, que ela me informou, começa quando a criança entra no Grupo 5.

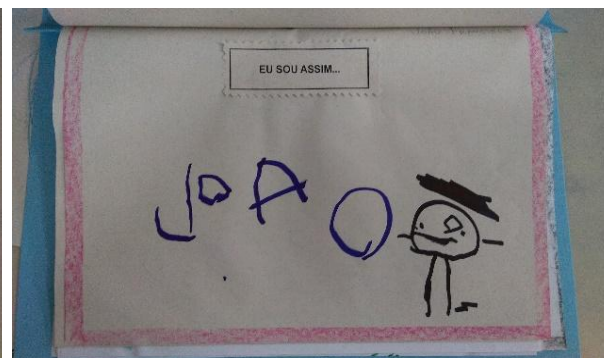
Algumas dessas atividades, que pude acompanhar no dia da semana em que estava na escola, estavam relacionadas ao reconhecimento das letras do alfabeto. Em algumas delas, a professora pedia para as crianças encontrarem as letrinhas de seus nomes em papéis recortados para colarem no papel A4 (Figura 2); em outras, a professora escrevia o nome das crianças, letra por letra, no papel e pedia para que elas copiassem com caneta piloto (Figuras 3 e 4).

Figura 2: Atividade de colagem de letras dos nomes



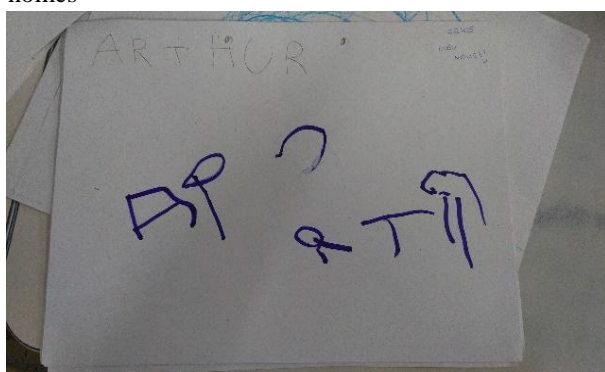
Fonte: Arquivo da autora (2019)

Figura 3: Atividade de cópia das letras dos



Fonte: Arquivo da autora (2019)

Figura 4: Atividade de cópia das letras dos nomes



Fonte: Arquivo da autora (2019)

Figura 5: Atividade de cópia das letras dos



Fonte: Arquivo da autora (2019)

Na última atividade acima (Figura 5), a orientação dada era para que a criança pintasse o espaço interior do contorno das letras do próprio nome, o que remete às relações de escrita e desenho no processo de alfabetização, discutidas por Góes e Gontijo (2017). As autoras apresentam as pesquisas de base construtivista de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky desenvolvidas na década de 80, que argumentam ser essencial para o desenvolvimento da linguagem escrita a sua separação e distinção do desenho.

É na concepção do processo progressivo e evolutivo do desenho para a escrita que o pensamento construtivista se constrói, ao inferir que “[...] gradativamente, as letras vão saindo de dentro dos desenhos e aparecem nos contornos. Isso acontece [...] para a escrita não se confundir com o desenho, para, posteriormente, desvincular-se totalmente e tornar-se independente” (GÓES; GONTIJO, 2017, p.224-225). É, portanto, nesse mesmo aspecto que as atividades de alfabetização desenvolvidas pela professora com a turma observada se inserem. As atividades envolviam o primeiro reconhecimento das

letras do alfabeto pelas crianças, como também a primeira ideia de sua separação e independência do desenho.

As autoras Góes e Gontijo (2017), contanto, nesse artigo apresentam uma pesquisa que se baseia em uma abordagem sócio-histórica e na concepção de enunciado de Mikhail Bakhtin, para se contrapor à visão construtivista que separa desenho e grafia. Assim, a partir de atividades desenvolvidas com crianças de 4 anos de idade, as autoras argumentam:

[...] sustentamos a tese, por meio das análises e das atividades que propusemos aos escritores-desenhistas, de que as diferentes formas de linguagem mantêm relações entre si no curso do processo de apropriação da linguagem escrita, pois, nesse processo de coexistência, ampliam a imaginação criadora, deixando marcas singulares e idiossincráticas em seus textos, mostrando a forma como compreendem e se constituem no mundo e, sobretudo, aprendem a escrita não como uma técnica, mas como linguagem (GÓES; GONTIJO, 2017, p. 232).

Contrariando as atividades comumente presentes nas salas de ensino infantil que separam os momentos e os espaços da escrita e do desenho, conferindo a prioridade ao desenvolvimento da linguagem escrita como atividade repetitiva e mecanizada, as autoras argumentam que uma abordagem mais integrativa das diversas linguagens da criança (desenho, linguagem oral, gestual e escrita) pudesse trazer resultados interessantes ao processo de alfabetização. Com certeza, processos mais imaginativos, lúdicos e criativos envolvendo as linguagens que as crianças geralmente dominam (oral, gestual e desenho) e a que está em processo de aprendizagem (a escrita) poderiam ganhar espaço nas salas de atividades.

Dentre as atividades que presenciei, ainda, algumas poucas envolviam práticas artísticas. Entretanto, quase sempre essas práticas reduziam-se a uma concepção de arte como produto. É o que Ostetto (2011, p. 5) observa como “escolarização da arte”, em que a arte como um processo intrínseco à vida ganha menos centralidade do que os “trabalhinhos” formatados, cuja finalidade é serem exibidos nas pastas de atividades ou nas pequenas exposições nos corredores da escola para as famílias verem.

Em alguns momentos que acompanhei, a professora regente entregou folhas de papel A4 para as crianças desenharem individualmente ou cartolinas para elas desenharem coletivamente. Durante o acompanhamento dessas atividades de desenho livre, tentei conversar rapidamente com cada criança sobre o que elas estavam desenhando. Apontava para algum traço e perguntava o que ele era no desenho, o que

“representava”. As crianças, então, em geral, empolgavam-se mediante à liberdade de contar uma história oral a partir daqueles traços e cores não-representativas no papel. Quando eu retornava para perguntá-las novamente o que era aquele desenho, a maioria já havia se esquecido do que havia narrado antes e, novos traços já haviam se sobreposto aos anteriores. Isso fazia com que as crianças criassem novas denominações e novas histórias para os desenhos que estavam realizando.

Esse processo, já muito comentado e estudado sobre o desenho não-intencional e não-representativo da criança nessa idade, é muito rico: há aí algo do encantamento em fazer surgir uma imagem. Há o deslumbre com uma *aparición* cujo nome e sentido são dados *a posteriori*, no momento em que a criança é solicitada a falar. Esta aparição é como fala Didi-Huberman (2007) a respeito da mariposa e das relações que o historiador e filósofo traça sobre o desorientado inseto, a leveza das imagens e a heterodoxia de suas histórias. Assim como a mariposa aparece e se dá à vista, ela logo *desaparece*. Este ser instável, que nunca se deixa pegar por completo, faz-nos lidar com os vestígios de uma desapareção, o que Didi-Huberman chama de sobrevivência.

Neste impressionante ensaio, intitulado *La imagen mariposa* (2007), o autor aproxima a imagem da mariposa a questões sobre a Arte, a Ciência, o conhecimento e a Filosofia. Da mesma forma, poderíamos aproximar suas reflexões sobre o fugaz e errante inseto com as imagens e desenhos produzidos pelas crianças. Assim como o desaparecimento inevitável que se segue à aparição da mariposa, o sentido que as crianças dão ao desenho nessa idade logo desaparece; e, no entanto, permanece ainda assim o desenho, os vestígios do traço riscado no papel, uma sobrevivência da experiência gestual.

El ser que mariposea hace al menos dos cosas: para empezar, palpita y se agita convulsivamente, su cuerpo va y viene sobre sí mismo, como en un baile erótico o en un trance. Luego, el ser que mariposea yerra y se agita al tuntún, arrastrando su cuerpo de aquí para allá en *una especie de búsqueda de la que decididamente ignora cuál es el objetivo final*. En esta danza hay algo de la inestabilidad fundamental del ser, una huida de las ideas, un poder absoluto de la libre asociación, un mandato del salto, una ruptura constante de las soluciones de continuidad (DIDI-HUBERMAN, 2007, p. 27, grifo nosso).

A respeito dessa espécie de busca em que se ignora qual é o objetivo final, encontra-se forte relação com o desenho da criança. O desenho infantil, sobretudo nessa fase em que a criança ainda não apreende os regimes do simbólico, é como o ser que

mariposeia. O desenho move-se pela instabilidade de si mesmo, pelo salto, pela fuga das ideias e dos projetos intencionais e racionais; o desenho da criança acontece pelo prazer do descobrimento, da experiência e da imaginação. E dessa maneira, tem a potencialidade de articular-se com outras linguagens e formas expressivas, como ocorre com a linguagem oral e a gestual pelas quais criam suas narrativas a partir do vestígio gráfico deixado no papel.

O projeto de estágio: *land art* e o mundo-chão das crianças

A partir das reflexões apresentadas sobre a escrita e o desenho infantis acompanhados na sala de atividades da turma que observei, trazemos o relato do estágio realizado com as crianças e a professora, a fim de refletirmos um pouco mais sobre a presença e inserção do ensino da Arte nas salas de Educação Infantil.

A proposta de intervenções educativas na escola, como dito, envolveu um trabalho com obras artísticas situadas nas concepções de *land art*², arte efêmera e instalação. Após a apresentação de imagens e conversas com a turma, foram realizadas atividades de arte coletivas e individuais com a intenção de trabalhar essas diferentes linguagens, materiais e meios com as crianças.

O projeto teve como principais objetivos contribuir com o repertório artístico das crianças e professoras, trazendo obras de Arte contemporânea e algumas reflexões acerca de *site-specific*³ para diálogo, e desenvolver experiências estéticas e estésicas com as crianças a partir de matérias e contextos naturais, contribuindo para uma percepção de respeito à natureza, a seus lugares e elementos.

O projeto dividiu-se em quatro momentos de intervenção com a turma. No primeiro momento, fizemos um diálogo com as crianças e com a professora a partir de imagens das obras dos artistas Andy Goldsworthy (Figuras 5, 6 e 7) e Robert Smithson (Figura 8). Optando por levar as imagens impressas e plastificadas, foi possível deixar as crianças pegarem as fotos para observá-las e tocá-las, contribuindo com a noção de múltiplas sensorialidades que o projeto de atividades também buscou contemplar.

² Também chamada de “arte ambiental”, *land art* é um conceito criado para referir-se a trabalhos escultóricos que, advindos das reflexões do minimalismo, têm a exterioridade como principal elemento de produção de sentidos. Os trabalhos de *land art* têm no espaço e nos materiais naturais suas principais fontes para a significação desta exterioridade. Ver mais em Krauss (1998).

³ O conceito de *site-specific* é muito presente nos trabalhos de arte contemporânea que tomam o lugar como elemento específico e signo da obra.

A conversa se iniciou com uma reflexão sobre os lugares da arte; perguntamos quais das crianças já haviam ido ao museu de arte ou a algum outro museu. Em seguida, falamos sobre os lugares não convencionais em que a arte também se encontra, onde também é possível encontrar obras artísticas, como na escola e nas ruas da cidade. A partir desta introdução, comentamos sobre trabalhos de arte que são realizados em lugares naturais, em florestas, rios, lagos e desertos, e com materiais perecíveis ou sujeitos à modificação — como é o caso dos trabalhos de *land art*.

Figuras 5, 6 e 7: Trabalhos efêmeros do artista inglês Andy Goldsworthy.



Fonte: <https://www.architecturaldigest.com/gallery/andy-goldsworthy-book-ephemeral-works>

Essa conversa, mesmo que vestida da linguagem lúdica e voltada para o conhecimento das crianças, trouxe uma concepção histórica das obras de *land art*. Tivemos como base a passagem do paradigma artístico moderno da escultura e do espaço como universal e a-histórico para a concepção artística contemporânea do lugar

como componente específico da obra e do seu discurso. Como afirma o historiador Douglas Crimp:

O idealismo da arte moderna, na qual o objeto artístico *em si e por si mesmo* era visto como tendo um significado definitivo e trans-histórico, determinava a falta de lugar do objeto, sua pertença a nenhum lugar em particular, um não lugar que na realidade era o museu [...] A especificidade de lugar opôs-se a esse idealismo — desvendando o sistema material que ele ocultava — com a recusa da mobilidade de circulação e com a pertença a um espaço *específico* (CRIMP, 2015, p. 18).

Os trabalhos de *land art* apresentados às crianças têm esta característica da especificidade do lugar como um discurso. Deste modo, a conversa que tivemos com elas focou-se em provocações para que percebessem os materiais e as composições das obras nos seus contextos apresentados pelas fotografias. Com isso, as crianças acionaram seus repertórios e memórias e associaram os contextos das obras a lugares que elas já haviam frequentado.

O trabalho de Goldsworthy realizado com gravetos à beira do rio e o emblemático *Spiral Jetty* (1970) de Robert Smithson realizado no Grande Lago Salgado de Utah, nos EUA, despertaram nas crianças suas lembranças de visitarem a praia, rios e cachoeiras.

Figura 8: *Spiral Jetty*, obra do artista americano Robert Smithson, localizada no Grande Lago Salgado de Utah, EUA, construída em 1970 e existente até hoje.



Fonte: <https://www.widewalls.ch/spiral-jetty-official-state-work-of-art/>

Depois dessa primeira intervenção, que se focou na leitura de imagem e nas conversas com as crianças, em um segundo momento, propusemos uma atividade a

partir da coleta de materiais usados nos trabalhos de Andy Goldsworthy: pedrinhas, folhas de diversas cores e tamanhos, gravetos, sementes, entre outros.

A professora regente da turma enviou bilhetes aos pais e responsáveis das crianças pedindo que elas trouxessem esses materiais para a atividade. Várias crianças então levaram folhas, gravetos e pedrinhas que os pais ou elas próprias coletaram.

Essa primeira experiência, mesmo que fora de sala e sem acompanhamento pedagógico, permitiu a algumas crianças entrarem em contato com objetos da natureza, percebê-los, identificá-los e contemplá-los. Elas trouxeram os materiais junto de diversas histórias sobre a experiência de coletá-los. A significativa participação de boa parte delas revelou o acompanhamento e a presença das famílias na rotina da escola, o que não é uma realidade para muitos contextos.

Nesta primeira atividade, realizamos colagens coletivas com os materiais levados em folhas de cartolina de tamanho A2. Antes de começarmos a colagem, no entanto, relembrei os trabalhos artísticos com as crianças e tentamos criar uma pequena obra em conjunto no centro da sala, também com os materiais que elas levaram. A partir do trabalho de Goldsworthy, feito com folhas, orientei que tentassem compor algo semelhante com os materiais que haviam levado. Inicialmente, demonstrei a variedade de formatos e tamanhos das folhas, rapidamente, e depois, comecei a depositar as folhinhas e pedrinhas circularmente no chão. As crianças então começaram a pegar os materiais da sacola e a continuar o movimento que fiz. No entanto, logo elas começaram a colocar as folhas e gravetos desordenadamente. Não estavam preocupadas com a forma que poderia ser criada a partir dos elementos, e sim com o movimento em si de pegar as folhinhas da sacola e jogá-las no chão. Pareciam mais preocupadas em participar de uma situação de movimentos coletivos que com aquilo que estava efetivamente sendo produzido.

Esse momento com as crianças foi importante, pois ali elas evidenciaram que a Arte para si não é compreendida como um produto, e sim como o processo. Experimentar uma dinâmica de grupo, em que todas trabalham ao mesmo tempo, observar e descobrir esses novos materiais dentro da sala de atividades, foi para elas o foco de interesse. Contudo, não foi da mesma maneira que a professora, a estagiária da turma e até mesmo eu compreendemos de antemão.

Naquele momento, parecia que a atividade de produção artística tinha “falhado”, pois não consegui fazer as crianças perceberem as diferentes formas e cores dos objetos

e os possíveis modos de compô-los pelas suas semelhanças e diferenças (conteúdos formais da disciplina de Arte).

Entretanto, agora, quando dado o tempo e o momento para refletir sobre as experiências e intervenções, acredito que talvez o que tenha faltado para que as crianças pudessem perceber elementos visuais da composição artística foi o tempo. Como argumenta Ostetto (2011), alimentar e mediar o universo imaginário das crianças envolve o tempo de espera, que vai de encontro à lógica produtivista da rotina de trabalho mercadológico.

Alimentar o universo imaginário das crianças, provocando o desejo que faz mover a busca, implica tempo de espera. Não se dá instantaneamente. O tempo linear, que passa controlado pelo adulto, na rotina do trabalho educacional-pedagógico, em regra, não foi e nem está pensado e planejado para acolher a arte, que obedece à espécie de tempo-espera (OSTETTO, 2011, p. 7).

A experiência acontece quando há um tempo suspenso, um tempo de pausa entregue à contemplação, à dúvida, à investigação e à reflexão, ou até mesmo à preguiça e ao ócio, pois é nesse tempo que o professor também pode exercer o papel mediador. Quando há uma lógica produtivista no fazer pedagógico, o professor não medeia, mas sim, intervém e direciona a atividade das crianças, cerceando o processo imaginativo e autônomo.

Este problema existente em todos os aspectos do sistema educacional, a falta e o controle do tempo, foi o que nos fez perceber inicialmente a execução desordenada das crianças na primeira atividade como prejudicial ao desenvolvimento artístico. E essa concepção implícita e intrínseca à escola fez com que as atividades seguintes do projeto acabassem — não intencionalmente — por ser menos libertadoras e autônomas para o processo investigativo das crianças.

Ainda nesse momento da segunda intervenção, realizamos as colagens em cartolinas (Figuras 9 e 10). Quatro cartolinas A2 foram dispostas nas mesas da turma, nas quais eu e as professoras passamos cola e as crianças pegaram folhas e gravetos para colocarem em cima. Essa atividade foi bastante guiada por mim e pelas professoras, de modo que a liberdade das crianças para lidar com os materiais (a cola e os objetos que trouxeram) e a composição não pôde ser tão explorada.

Figuras 9 e 10: Trabalho coletivo realizado com as crianças com cola e cartolina.



Fonte: Arquivo da autora (2019).

A terceira atividade planejada propôs realizar uma intervenção no espaço externo da escola, uma obra de *land art* coletiva em torno de uma árvore. A professora sugeriu uma árvore no corredor da entrada do CMEI, que se localizava em um canto em frente à janela da sala do Grupo 4. Por ser um lugar pequeno e tentando evitar a desordem que ainda não havia compreendido da atividade passada, fui com grupos de três em três crianças e lá entregava as pedras, folhas e gravetos em suas mãos e pedia que as ordenassem em círculo ao redor da árvore (Figura 11).

A dinâmica de levá-las em pequenos grupos ajudou na possibilidade de conversar mais demoradamente com cada uma e a despertar o interesse naquilo que faríamos. Pudemos nesse momento conversar um pouco mais sobre as diferentes formas, texturas e cores dos materiais.

A composição começou pelas pedras e depois fomos adicionando folhas maiores e arredondadas e as folhas compridas e finas. Aqui, algumas crianças já perceberam melhor a forma que o trabalho iria ganhar, pelo formato cilíndrico do tronco da árvore. Pelo contato mais íntimo com os materiais, algumas delas começaram a perceber e a deslumbrar-se com as variadas cores e formas das folhas.

Figura 11: Trabalho coletivo realizado ao redor da árvore próxima à entrada do CMEI.



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Para finalizar as intervenções do estágio, na última semana em que fui ao CMEI, propus que as crianças fizessem uma avaliação das atividades realizadas a partir de um desenho. Entregamos folhas A4 para as crianças desenharem individualmente com giz de cera, como já era de costume. No entanto, sugerimos fazer uma instalação dos desenhos nas árvores e plantas da escola, com referência do trabalho *Histórias*, da artista brasileira Valeska Soares e na proposta de atividades a partir desta obra trazida no livro *Arte brasileira para crianças: 100 artistas e atividades para você brincar* (2016). Quando elas terminaram de desenhar, fui ao pátio com grupos de três crianças e elas escolheram onde queriam pendurar os seus desenhos.

Nesse momento, houve a diferença de que as crianças puderam olhar para o espaço e escolher livremente qual seria a árvore a receber o seu desenho, sem pressa, sem tempo previamente definido, pois

O desafio para o educador está no exercício de um planejamento transformador do tempo que corre e nos escraviza (em busca de um produto final), em um tempo suspenso, pausado (entregue ao processo), que permite às crianças o pensar e fazer (OSTETTO, 2011, p. 7).

Uma das crianças disse que os desenhos ficariam como as borboletas nos galhos e folhas das árvores (Figuras 12 e 13). A instalação de seus desenhos nos galhos

evidenciou o modo como as crianças experienciam as imagens formadas pelos seus gestos e fluxos narrativos: por sentidos que aparecem e desaparecem como mariposas e borboletas incertas e sempre passantes.

Figuras 12 e 13: Instalação com desenhos das crianças nas árvores da escola.



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Notas finais

As mulheres e as crianças são as primeiras que desistem de afundar navios.
 Ana Cristina Cesar

Experimentar o “mundo-chão” diz respeito a este mundo miúdo pelo qual o projeto desenvolvido procurou enveredar-se: um mundo de folhas grandes e miúdas, verdes, amarelas, marrons, galhos pequenos e grossos, pedrinhas, formigas, lagartas e outros pequenos insetos; um mundo de muita vida e multiplicidade que convive ao lado de nossos pés sobre a terra. Mas também, experimentar o mundo-chão aqui diz respeito à experiência ampla do estágio na formação do professor crítico e reflexivo. O estágio curricular como uma *aproximação à realidade* na qual o futuro licenciado atuará, uma aproximação que só se dá com envolvimento e intencionalidade (LIMA; PIMENTA, 2012, p. 45), e com os pés firmes no chão e os olhos e ouvidos próximos do que as crianças têm a nos mostrar e dizer.

Desse modo, este texto teve como objetivo principal pisar no chão, olhar ao redor e para trás, de maneira a tornar possível uma relação sensível e crítica com a prática docente. Estar ao lado das crianças exige-nos um olhar atento e a deixarmo-nos aprender com o que elas, mesmo às vezes sem dizer, nos ensinam. Aprendemos quando percebemos os seus modos de ver e os seus tempos. Aqui exponho que aprendemos também quando olhamos criticamente para nossas próprias práticas docentes.

Aprendemos, como diz a poesia de Ana Cristina Cesar, a “desistir de afundar navios”; a não optar pelo caminho que embrutece, mas sim pelo que nos torna sensíveis e nos emancipa.

Referências

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

CESAR, Ana Cristina. **Poética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

CRIMP, Douglas. **Sobre as ruínas do museu**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **La imagen mariposa**. Barcelona: Mudito & Co., 2007.

DIEGUES, Isabel; KERTI, Mini; FORTES, Márcia; LOPES, Priscila. **Arte brasileira para crianças: 100 artistas e atividades para você brincar**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2016.

GÓES, Margarete Sacht; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Relações entre desenho e escrita no processo de produção textual. **Educação Unisinos**, v. 21, n. 2, p. 224-232, mai/ago 2017.

KRAUSS, Rosalind. **Caminhos da escultura moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LIMA, Maria Socorro; PIMENTA, Selma. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**, 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>>. Acesso em: 5 jun. 2019.