

Da quadradeza da caixa de areia às experiências do/no ensino da Arte na Educação Infantil

Aislane Martins Gomes¹

Resumo

O texto abordará questões que giram em torno do uso didático e pedagógico das famosas “caixas de areia” exploradas nos espaços destinados às crianças pequenas nas Unidades de Ensino de Educação Infantil. Parte da observação da autora pelo tratamento desse recurso e suporte e, a partir da atenção dada aos desenhos e produções das crianças, propõe o trabalho com a Arte Efêmera. Reflete sobre a Arte adulta e a Arte infantil e sobre como os professores que trabalham na Educação Infantil, Licenciados em Artes Visuais e Pedagogia, podem potencializar o ensino da Arte nesses espaços pelo prisma das experiências vivenciadas, pois são mediadores do processo ensino aprendizagem nesse segmento da Educação Básica. Adota a abordagem histórico-cultural fundamentada em Vigotski (2007) e busca, nos documentos orientadores, sustentação para compreender e analisar os dados produzidos.

Palavras chaves: Desenho. Criança. Mediação. Arte efêmera.

Abstract

The present study will approach issues around the didactical and pedagogical use of the famous "sandboxes" explored in the spaces aimed young children in the Units of the Early Childhood Education. Part of the author's observation about the handling and support of this resource and, based on the attention given to the drawings and productions of the children, proposes a work with Ephemeral Art. This research will also reflect over Adult Art and Children's Art and on how teachers graduated in Visual Arts and Pedagogy, working in Early Childhood Education, can enhance the teaching of Art in these spaces through the prism of experiences lived by them, as they are mediators of the teaching and learning process in this segment of Primary Education. It embraces the historical-cultural approach based on Vigotski (2007) and seek, on the guiding documents for Education, support to understand and analyze the data produced.

Keywords: Drawing. Child. Mediation. Ephemeral art.

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

Introdução

Este artigo é fruto de um projeto planejado para atender as exigências do currículo da disciplina Estágio Curricular Supervisionado do Ensino de Artes Visuais I - Educação Infantil, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, no período 2018/1. O projeto já estava delineado e intencionávamos aplicá-lo há pelo menos um ano antes de o termos iniciado. Houve uma tentativa de aplicação, mas sem sucesso, por não conseguirmos articular com a direção da escola o deslocamento das crianças até a praia ou então levarmos a areia até a escola. Sendo assim, tivemos que adequar (na ocasião) a produção do desenho para a folha de papel, em vez da areia.

Foi então que, ao pensar na aplicação de uma atividade como requisito para a disciplina de Estágio da Educação Infantil, surgiu o desejo de pôr em prática o que já havia sido idealizado, porém, a necessidade de criar repertórios e referências artísticas para esse plano de atividades foi o primeiro de alguns desafios que tivemos que enfrentar.

Nosso primeiro desafio foi pensar em como se dava a relação da Arte adulta com a Arte Infantil, e como os professores, licenciados em Artes Visuais e/ou Pedagogia, que trabalham com este segmento da Educação Básica organizavam as atividades criando possibilidades para que as crianças vivenciassem e experimentassem o processo de criação e, ao mesmo tempo, ampliassem seu repertório artístico e cultural, cada um a seu modo e com suas possibilidades.

Nesse sentido, para compor este artigo, realizamos inicialmente uma breve revisão de literatura, buscando nos documentos orientadores fundamentação para, posteriormente, discutir os atravessamentos da Arte no cotidiano das crianças pequenas e como os professores medeiam essas relações a partir da perspectiva histórico-cultural.

Posteriormente, faremos nossas análises a partir dos dados produzidos durante o período do estágio e dialogaremos com artistas que trabalham com a Arte Efêmera e com o ensino da Arte como vivência, como experimentação, como estesia.

Organizamos o texto de forma que seja possível produzir um panorama sobre a produção de desenhos pelas crianças e o papel de mediação que o professor desempenha nas aulas de Arte na Educação Infantil. Partimos da premissa de que as influências culturais e sociais vivenciadas pelas crianças em seu cotidiano, possam ficar evidentes em suas produções. Traçamos um breve histórico dos processos de formação dos professores que atuam no segmento da Educação Infantil, além de relatar nossa

proposição de produção artística, o desenvolvimento para as atividades de Arte em uma Unidade de Ensino específica, e a posterior apreciação de alguns resultados do referido projeto. Finalizamos inferindo que uma formação profissional especializada associada a uma compreensão e reconhecimento do público que atendemos, aumenta demasiadamente as possibilidades de influenciar positivamente e referenciar as produções das crianças nas aulas de Arte para a EI.

Atravessamentos da Arte na Educação Infantil

Ao pensar o desenho da criança nessa etapa da educação, mantivemos como um dos objetivos de nossa proposta, contribuir com a professora sobre o processo entre a criança desenhista, seu repertório e as influências que recebem a todo momento. Desta feita, objetivamos compreender como as crianças na Educação Infantil são atravessadas pelas referências da Arte adulta e mais ainda, como a professora regente de sala, enquanto mediadora no cotidiano escolar, poderia receber esse projeto como um estímulo ou até mesmo como referência para posterior aplicação nas atividades de Arte.

Reconhecer a produção dos pequenos enquanto processo de linguagem e apropriação de referencial social, histórico e cultural é fundamental para “[...] conhecermos o desenvolvimento infantil e como podemos lançar mão dele para que a aprendizagem se torne significativa” (GÓES, 2009, p. 31).

Sendo assim, no processo de aprendizagem, a produção Sócio-Histórica e cultural e as situações educacionais, necessitam serem consideradas motores que afetam e atravessam o desenho das crianças, pois “[...] ao desenhar a criança conta sua história, seus pensamentos, suas fantasias, seus medos, suas alegrias e suas tristezas. Ela revela o que de melhor ou pior lhe aconteceu” (MELO, 2016, p. 2). Portanto, os adultos precisam compreender e tratar o desenho como mais uma linguagem utilizada pela criança para se comunicar com os outros e com o mundo. Abrir espaço para que, a partir do cotidiano delas, das próprias vivências, das experiências com o mundo e daquilo de que gosta ou não gosta, crie suas imagens.

Lowenfeld (1997) afirma

[...] a autonomia da arte da infância em relação à arte adulta, mas não descarta intervenções do adulto onde a produção infantil nega sua autenticidade, produzindo estereótipos, que, para ele, devem ser desconstruídos pelo educador, para que a criança recupere sua capacidade criadora, potencial que, segundo ele, todos podem

desenvolver, se as experiências de vida forem expressas por intermédio da arte, cuja evolução promove o desenvolvimento equilibrado entre o pensar, o sentir e o perceber na vida da criança (LOWENFELD *apud* IAVELBERG, 2008, p. 1429).

Entendemos as grandes contribuições de Vicktor Lowenfeld em relação ao desenho infantil, mas discordamos de suas ideias pelo fato de compreendermos que as crianças recebem influências de formas variadas, e constrói seus conceitos sociais estabelecendo seus gostos e interagindo com tudo e todos a sua volta. De acordo com Ferraz e Fusari (1993), essa interação não é passiva, pois é possível identificar, nos desenhos das crianças, aspectos dessas relações e interações com a produção adulta ou mesmo de seus pares. Cabe então aos professores a proposição de atividades nas quais as crianças estabeleçam relação entre sua produção e a dos adultos (IAVELBERG, 2013). Impor modelos para serem reproduzidos retira a possibilidade de a criança apresentar suas ideias próprias.

Os professores que conhecem o desenho infantil têm respeito pela criança e permitem que ela seja protagonista dos seus trabalhos. O desenho não é um ato que ocorre sem intervenção de fatores do meio, da própria criança e da educação. Seu ensino é regido pela formação dos professores e sua cultura se dá no âmbito de uma didática do desenho (IAVELBERG, 2013. p. 15).

Iavelberg sinaliza que até a década de 1980 a interação entre as crianças e a arte adulta foi discutida no sentido de compreender as influências que uma sofria em detrimento da outra, ou seja, até que ponto a arte adulta influenciava na produção artística da criança ou vice-versa. No entanto, foi na década de 80, que se admite que “[...] a interação com a arte adulta é feita pelas crianças e a estética adulta é ressignificada na produção infantil, que a assimila a seus esquemas artísticos” (IAVELBERG, 2008, p. 1426).

Sendo assim, a partir da década de 1980, com a institucionalização da Arte como disciplina obrigatória e o reconhecimento de que a arte adulta contribui com a produção da criança, tornou-se possível considerar positivamente a interação entre a criança e as referências provenientes da arte adulta nas aulas dessa disciplina.

Góes (2009) salienta que, como adultos, já possuímos certa concepção de belo, com isso, almejamos mais valores estéticos, podendo estes serem “equivocados e preconceituosos”, o que poderia ocasionar uma cobrança mais estereotipada nas produções das crianças.

A criança, por natureza, é um ser corajoso, cheia de vida e autêntica. Sua criação ocorre por meio da interação, da descoberta de novas formas, símbolos, signos e padrões sem medos, vivendo aquilo que imagina, daí o prazer que a Arte lhe traz, envolvendo-a por completo e intensificando sua percepção, sensibilidade e relações afetivas. O processo criativo acontece no momento em que a criança tem a possibilidade de experimentar, interagir com o outro, externar suas potencialidades e ter coragem para criar e ousar (GÓES, 2009, p. 45/46).

Portanto, como professores/mediadores, podemos proporcionar um ambiente significativo por meio da Arte adulta, objetivando estimular por intermédio da referência, da fruição e da observação, o processo criativo das crianças. Sendo assim, refletimos como tem se estabelecido essa relação entre a mediação e a produção artística das crianças na Educação Infantil e se a formação dos profissionais que estão nas sala de atividades nessa etapa da educação básica tem sido positiva para contribuição nos processos educacionais da disciplina Arte.

Formação do professor

Conhecendo a breve história da educação brasileira, sabemos que a exigência de uma formação específica para os profissionais dedicados à Educação Infantil é muito recente, principalmente quando se trata dos cursos de nível superior e do ensino da Arte na educação básica.

Peroza e Martins (2016) iniciam o texto no qual analisam os vinte anos de promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, ressaltando as especificidades relativas à formação dos professores para os anos iniciais que, mesmo após duas décadas de vigência dessa lei, ainda necessitam ser consideradas no âmbito da prática educativa.

Somente na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional², Nº 9.394/96, foram instituídas e determinou-se uma formação mínima para os professores da primeira etapa da educação básica.

A LDBEN/96 apresenta como exigência na formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aquela oferecida em nível superior ofertada em universidades e institutos superiores de educação, sendo admitida como mínima a formação em nível médio, na modalidade Normal.

² A partir deste ponto, trataremos de referenciar a Lei 9.394/96, pela sigla LDBEN.

Essa exigência partiu de uma verificação de que grande parte dos profissionais que atuavam nas creches e pré-escolas, no contexto em que a lei foi elaborada, não tinha sequer a formação em nível médio, sendo que um número significativo de pessoas não possuía o ensino fundamental completo (PEROZA; MARTINS, 2016, p. 817).

Com isso, foi partir de 1996 que a Educação Infantil superou completamente o cunho assistencialista, que era dado a essa etapa da educação nas creches por exemplo, o qual serviu de base para os caminhos desse segmento até então.

Para a formação desses professores então, a LDBEN/96 orienta que seja privilegiado o curso de graduação em Pedagogia,

[...] o que foi regulamentado nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (DCNs) em 2006. No entanto, contrariando as lutas de professores e organizações civis, a LDBEN/96 admite a formação desses profissionais em cursos oferecidos em nível médio ou no curso normal superior (PEROZA; MARTINS, 2016, p. 813).

Sendo assim, deparamo-nos com um ponto nevrálgico, pois ao admitir uma formação já generalizada nos cursos de Pedagogia, considerando que estamos tratando de uma etapa da educação sistematizada e institucionalizada, a LDBEN/96 limita a presença de profissionais especializados nas áreas do conhecimento nesse segmento. Para além disso, a própria lei admite profissionais formados em cursos de nível médio, como o curso normalista, ou antigo magistério.

Segundo Peroza e Martins (2016), há mais de duas décadas vem se falando e apontando essa medida como um dos pontos que precariza a formação do profissional e, conseqüentemente, prejudica a construção da profissionalização do docente nessa etapa educativa, historicamente desvalorizada frente aos demais profissionais da educação.

O fato de a LDBEN/96 apontar a normatização para formação dos professores para a educação básica em nível superior é sem dúvida um avanço em direção à melhoria qualitativa do ensino, no entanto, mesmo passadas mais de duas décadas, as mudanças ainda não são suficientes. As mudanças acontecem com muita lentidão e os currículos dos cursos de pedagogia são implementados com a mesma lentidão.

Em oposição à lentidão, visivelmente estabelecida em relação às mudanças propostas tanto pela LDBEN/96 quanto pelas resoluções propostas pelo Conselho Nacional de Educação, ocorreu certa azáfama em relação à oferta e à abertura de cursos de formação de professores para atender à demanda imposta pela lei, o que fatidicamente acarretou uma fragilidade na formação final desses profissionais.

Gatti e Barreto (2009) identificam que a formação para a docência se baseia em uma composição fragilizada de conhecimentos. Essa prerrogativa é confirmada por Pinheiro e Romanowski (2010) ao atestarem que o aligeiramento que perpassou o processo de formação evidencia que a organização dos tempos dedicados às disciplinas de fundamentos, currículo e conhecimentos sobre a educação da infância é exíguo (PEROZA; MARTINS, 2016, p. 819).

Desse modo, mais especificamente em relação ao ensino da Arte, mote de nossa pesquisa, emergem alguns questionamentos acerca da formação múltipla em Pedagogia na regência da disciplina para as séries iniciais; qual especificidade esses profissionais recebem para atuar na disciplina Arte e o que de fato os referenciais estabelecem para a oferta dessa disciplina na Educação Infantil.

Os cursos de Pedagogia oferecem formação com foco nos processos de Alfabetização e Didática. Ao ensino da Arte são reservadas 60 horas em uma formação com carga horária total de 3.410 horas de curso³.

O Art. 26 da LDBEN/96, em seu segundo parágrafo, traz a alteração no texto (Lei Nº 13.415 de 2017), constando da obrigatoriedade do ensino da Arte como componente curricular, além da alteração textual no sexto parágrafo (Lei Nº 13.278 de 2016), que estabelece as Artes Visuais, Dança, Música e o Teatro como linguagens que deverão compor o currículo de toda a Educação Básica. Ora, à educação básica inclui-se a etapa da Educação Infantil, logo, para um currículo tão específico para o ensino da Arte como o proposto pela LDBEN, não seria necessário e fundamental um profissional com formação específica para cumprir esse currículo determinado pela própria lei?

Deixemos aqui nossos questionamentos para servirem de reflexão a partir do nosso posicionamento político em defesa do ensino da Arte para todas as crianças, e trazemos então, nossa experiência como estudante de Artes Visuais durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do Ensino de Artes Visuais I - Educação Infantil.

Proposições de atividades: Arte efêmera para crianças, pode?

O Centro Educacional Movimento do Saber foi a escola escolhida, dentro das possibilidades, para cumprir a disciplina Estágio Curricular Supervisionado do Ensino de Artes Visuais I - Educação Infantil. Ela está localizada no município de Vila Velha, no bairro Rio Marinho e atende a um público que se estende desde a Educação Infantil

³ Tomamos como base o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo.

até o Ensino Fundamental II, fazendo parte da rede privada de educação.

Fomos encaminhadas para o estágio na turma do Grupo 5, no turno matutino, com crianças de até cinco anos de idade. A turma, regida pela professora B⁴, era frequentada por nove crianças. O relacionamento entre elas pareceu-me muito bom. A professora B. tem um bom domínio da turma e ao iniciarmos as observações, no mês de abril, já estavam bem inteiradas.

Durante o período de observações, entre abril e junho, a professora aplicou apenas uma aula abordando a disciplina Arte, o que nos causou certa inquietação, pois, o RCNEI (1998) orienta que sejam dedicadas às Artes Visuais, atividades diárias ou semanais e de acordo com interesse das crianças, além da própria grade curricular da escola. Esta, por sua vez, orienta que a disciplina seja contemplada em pelo menos uma aula⁵ semanal. Desta forma, verificamos que não há regularidade quanto à aplicação de atividades voltadas para a disciplina, mesmo em virtude de nossa presença com a finalidade de observação dessas atividades.

Fomos recebidas com certa indiferença, fato que relacionamos à situação de já atuarmos profissionalmente nessa Unidade Escolar⁶, nossa presença e tampouco nossa ausência foi sentida de forma intensa pelas crianças.

A atuação naquela sala já estava estabelecida para observações em atendimento às exigências curriculares do curso no que tange ao Estágio Curricular Supervisionado do Ensino de Artes Visuais I - Educação Infantil, sendo assim, era essencial a elaboração de um plano de atividades para ser desenvolvido durante o período de atuação, como parte da avaliação da disciplina. Portanto, ao pensar na elaboração do plano de atividades para aplicação prática, objetivamos a motivação para o percurso de criação, como sugere o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI (1998) ao citar que:

[...] no processo de aprendizagem em Artes Visuais a criança traça um percurso de criação e construção individual que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagens, relação com a natureza, motivação interna e/ou externa (RCNEI, 1998, p. 91).

Nesse sentido, elaboramos um plano de atividades que pudesse estimular a prática, motivar a produção, criar repertório e ativar o que já carregam consigo,

⁴ Todos os nomes serão reduzidos as iniciais para efeito de resguardo da privacidade dos envolvidos.

⁵ No caso específico dessa Instituição de Ensino, são reservados 50 minutos referente a 01 aula já na classe de crianças com 5 anos, nomeada “Grupo 5”.

⁶ A partir daqui trataremos Unidade Escolar pela sigla UE.

buscando desenvolver a relação com o desenho a partir do uso de materiais no espaço, que são comuns no cotidiano da sala de atividades e não potencializados. Nosso intuito inicial girou em torno da valorização do desenho da criança, ao passo que se tratava de uma atividade muitas vezes subutilizada, no sentido de ser comum a prática do desenho sem objetivo ou função de aprendizagem, ou seja, desenho apenas para ocupar as crianças.

O plano de atividades foi estruturado em etapas de aula teórica e aula prática, objetivando desenvolver o tema escolhido, o desenho. Para essa faixa etária, o RCNEI, orienta que as crianças sejam capazes de “interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas” (BRASIL, 1998, p. 95), que tenham contato com essas obras, ampliando o conhecimento do mundo e da cultura, buscando proporcionar a produção das crianças na linguagem do desenho com experimentação de recursos tão comuns e, ao mesmo tempo, tão pouco utilizadas na escola, na produção de arte e no desenvolvimento da criação. O apoio da escola, da professora B. e da professora supervisora do estágio foi fundamental para se pôr em prática as atividades propostas.

A proposta do plano de aula foi baseada em objetivos específicos como: ampliar o conhecimento cultural e artístico, possibilitando repertório para produção; propiciar diálogos sobre a produção artística, viabilizando oportunidades de posicionamentos e questionamentos sobre o conteúdo apresentado; produzir trabalho em arte e, deste modo, contribuir para a apropriação e desenvolvimento do conhecimento nas artes e estimular o processo de produção e criação buscando despertar o respeito a sua própria produção e à produção de seus colegas.

Passamos em torno de cinquenta dias na observação das aulas dessa turma de EI e durante esse tempo, como já pontuamos, as crianças tiveram apenas uma única aula de Arte ministrada pela professora regente de sala, portanto, nosso desafio ao propor atividades de Arte que estivessem para além de cumprir com a etapa avaliativa de uma disciplina da Universidade, era o de estabelecer alguma relação entre aquelas crianças e uma efetiva produção artística, com possibilidades de vivenciar suas próprias produções, considerando as influências cotidianas que as crianças carregavam.

Optar pelo artista Andres Amador proporcionou a aproximação da poética com o assunto que estava sendo trabalhado, essa aproximação objetivou ampliar as possibilidades e a maior interação entre as crianças e a linguagem artística em questão.

Após definir o artista referencial, surgiu um outro desafio, tratar de três aspectos teóricos, que à primeira vista, nos pareceram extremamente complexos para tratar com as crianças: a efemeridade do desenho em/na areia; a ideia de adição para produção do desenho e a ideia de subtração para o mesmo fim. Desta feita, ao apresentar a proposta para a professora e para a turma da disciplina de estágio, ficou evidente ser comum o quanto subestimamos as crianças durante o percurso da EI, pois em nossa imaginação, permeou a ideia de que esses três aspectos fossem atravancar nossa proposta, quando na verdade, bastava que adequássemos o vocabulário e fizéssemos a transposição didática, para que as crianças pudessem compreender esses conceitos.

Na primeira etapa do plano de atividades, informamos às crianças que iríamos mostrar-lhes alguns desenhos ‘bem interessantes’, com isso, foram disponibilizados cartazes com imagens (Figura 1), breve biografia e fotografia do artista que estudaríamos e de algumas obras dele, para uma aproximação e troca de ideias. Esse momento aconteceu de forma despretensiosa e sem interromper a rotina da professora. Programamos as atividades do plano para três momentos, que aconteceram em dois dias distintos.

Figura 1: Cartazes com obras e biografia do artista



Fonte: Arquivo da Autora (2018)

No primeiro momento, nos encaminhamos juntamente com as crianças para o auditório da escola, pois ele era equipado com projetor e outras mídias. Apresentamos o artista Andres Amador (1971), contando para as crianças sobre sua vida (biografia) e algumas de suas obras em tamanho maior do que haviam visto nos cartazes na sala de atividades (Figura 2 e 3), destacando que a Arte Efêmera, ou *Land Art*, também conhecida como *Earth Art* ou *Earthwork*, possui aspectos específicos com relação ao tempo, ao espaço e à perenidade das obras, ou seja, que a produção da Arte efêmera está

ligada à experiência, à vivência à contemplação, contrapondo a arte clássica, cuja produção busca uma obra que se apresente acabada ou finalizada.

Figura 2: Obra *Swirls*



Fonte: Andres Amador (2008)

Figura 3: Obra *Nautilus*



Fonte: Andres Amador (2011)

Das obras do nosso artista referência, permanecem os registros das fotografias ou vídeos, pois como ele mesmo afirma “*the energy and draw is around the act of creation*”⁷, ou seja, é o processo e a experiência e os atravessamentos dele e de quem observa sua ação em produzir os desenhos na areia que permanecem como obra.

⁷ Fala do artista disponível na aba “FAQ’s” de seu site.

Andres esclarece que

My artworks do not last long- within minutes of finishing a piece, and often while still in progress, the returning tide begins resetting the canvas. Through this artform I have come to value the contemplative act of creation for its own sake. The entire act becomes a meditation of being in the moment, of celebrating and being at peace with life- and death. My wish is for the viewer to experience a sense of wonder, immediacy, and appreciation for the fleeting aspects of our lives (AMADOR. Acesso em 08 maio 2019).

Nesse sentido, para o artista, a valorização do ato contemplativo da criação é único, ele defende a ideia de que todo espectador deve experimentar a sensação da contemplação. Para ele, o espectador desempenha um papel fundamental no processo de interação como o que é proposto pelos preceitos da Arte Efêmera, pois a relação entre obra, espectador, espaço e materialidade se constitui de forma interativa.

Dando sequência ao plano de atividades, foi exibido um vídeo do artista trabalhando para ilustrar o processo de produção dos desenhos dele na areia. Nesse momento, conversamos muito sobre as imagens e os desenhos, pois tínhamos a preocupação de que o fato de o desenho ser feito na areia causar estranhamento nas crianças ao explicarmos sobre a durabilidade deles. Refletimos com as crianças que diferentemente dos artistas que desenhavam e pintavam com tinta, grafite, lápis de cor, dentre outros materiais, o artista que estávamos estudando, produz seus desenhos na praia e, ao fim de cada dia, a água do mar sempre os apaga.

Nossa conversa girou em torno dessa proposta diferente de fazer Arte. Lançamos mão das seguintes perguntas: “Você ficaria triste caso a água do mar ‘apagasse’ seu desenho?”; “O que você faria se alguma coisa ou alguém apagasse seu desenho?”; “Como vocês acham que o artista se sente após o mar apagar os desenhos dele?”. Esses questionamentos foram levantados com o intuito de chamar a atenção das crianças para a efemeridade do desenho nessa proposta e também, refletir com elas e com a professora, que na Arte, vivenciar o processo é mais importante do que o resultado final.

As crianças fizeram colocações interessantes, dizendo que já não eram bebês para chorarem e que queriam ir para a praia logo, para poderem desenhar como o Andres. Elas também perguntaram sobre o equipamento⁸, entre outras colocações. O debate foi demasiadamente agradável. Apenas uma criança, um menino, afirmou não gostar de desenhar na praia, os demais, prontamente disseram amar quando o fazem.

⁸ O artista usa uma espécie de rastelo para jardim.

Por fim, alertamos que em um próximo momento, iríamos desenhar, sem definir se iríamos à praia ou se desenharíamos com a areia, no entanto, informamos que iríamos produzir desenhos com os dedos ou palitos de picolés na areia.

No segundo momento, retomamos algumas informações sobre o artista e suas obras e propusemos às crianças que se sentassem no tapete de borracha para ouvirem a contação de uma história (Figura 4).

Figura 4: Contação de Histórias



Fonte: Arquivo da Autora (2018)

Aproveitamos o momento de concentração e interesse e informamos que tínhamos conseguido “trazer a praia” até elas. Ficaram curiosas para saber e entender como, mas decidimos manter a surpresa. Então, sentamos no tapete para contar a história⁹, o Pescador de estrelas (1991), de Joemil de Sousa, que foi selecionada pela aproximação com o tema.

Avisamos às crianças que só veriam as imagens do livro quando concluíssemos as atividades. Foi bem difícil conter a curiosidade natural, mas conseguimos cobrir com uma folha de papel a capa, pois nos sentamos posicionadas de frente para as crianças. A leitura da história com as inferências, reflexões e diálogos, teve duração de quarenta minutos. Logo após a leitura, levamos toda a turma para pátio.

No local havia variados tubos, que comumente são usados para armazenar molhos, com bicos de três cores de diferentes (amarelo, vermelho e branco), com o calibre também distintos e cheios de areia.

Sentamos com as crianças ao nosso redor (Figura 5) para explicar as medidas da abertura dos bicos, para relembrar algumas informações sobre os desenhos do artista,

⁹ Optamos por uma história que trouxesse elementos pertencentes a praia, no intuito de ampliar o repertório imagético das crianças.

Andres Amador, e comentar sobre algumas passagens da história que tínhamos acabado de ler.

Figura 5: Explicação da atividade e uso dos materiais



Fonte: Arquivo da Autora (2018)

Assim que concluímos as primeiras orientações, sugerimos que cada criança pegasse o tubo que quisesse, sentasse-se no chão do pátio e desenhasse pensando em ilustrar a história que havíamos contado “O pescador de estrelas”.

Nesse momento foi possível identificar claramente os elementos elencados durante a contação da história como estrelas do mar e espiral. Mesmo que não tivessem visualizado as ilustrações do livro, as crianças criaram e imaginaram esses elementos. Elas usaram a imaginação¹⁰ para criar os próprios desenhos (Figura 6 e 7).

Observamos também que as crianças foram habilidosas ao utilizar os tubos de molho com areia para desenhar, o que nos deixou surpresos, haja vista ser aquela a primeira vez em que utilizavam esse tipo de material e suporte.

¹⁰ Para Vygotsky (1984), os processos imaginários envolvidos na brincadeira infantil são os que permitem à criança libertar-se das restrições perceptuais e situacionais (*apud* CRUZ, 2005, p. 8).

Figura 6: Desenho de imaginação com areia



Fonte: Arquivo da Autora (2018)

Figura 7: Desenho de imaginação com areia



Fonte: Arquivo da Autora (2018)

Algumas crianças quiseram experimentar o material (Figura 8), brincando com o tubo e sentindo a textura da areia. Nesse sentido, concordamos com Ostetto (2011, p. 5) quando ela cita que “[...] Para mobilizar os sentidos, é essencial o enriquecimento de experiências, promovendo encontros com diferentes linguagens, alimentando a imaginação para que meninos e meninas possam aventurar-se a ir além do habitual”. Compreendemos, nesse sentido, que a experimentação faz parte do processo criativo e criador, portanto, é fundamental dar esse tempo para as crianças experimentarem as diferentes linguagens e materiais.

Figura 8: Experimentação dos materiais



Fonte: Arquivo da Autora (2018)

Já havíamos comentado com as crianças sobre a efemeridade dos desenhos, ou seja, eles não durariam, mas informamos que todos eles estavam sendo fotografados (Figura 9) para depois analisarmos, então, não houve questionamentos quando a professora B. propôs que terminassem a atividade para que fizessem uma pausa para o lanche.

Figura 9: Fotografia dos desenhos



Fonte: Arquivo da Autora (2018)

Para dar continuidade ao trabalho, propusemos a subtração da areia, para criar novos espaços e possibilidades para as crianças desenharem. Dessa forma, enquanto elas lanchavam, juntamos toda a areia dos desenhos, formando um grande quadrado, na tentativa de simular a areia na praia. Tivemos que aguardar o tempo do intervalo adicionado ao tempo de uma aula de Educação Física para retomar a atividade, ou seja, em torno de uma hora e vinte minutos. Nessa perspectiva, receávamos que não retomariam com o mesmo afinco do início, o que não aconteceu.

As crianças ficaram animadas ao visualizar o “quadrado de areia” no chão do pátio. Elas se posicionaram sentando no entorno, aguardando as orientações. Mal terminamos de falar e elas iniciaram a produção sem perguntar nada, mas visivelmente

permanecendo na tentativa de reproduzir espirais, estrelas, menino e menina, de acordo com a história que escutaram (Figura 10 e 11).

Figura 10: Desenho na areia



Fonte: Arquivo da Autora (2018)

Figura 11: Desenho na areia com



Fonte: Arquivo da Autora (2018)

No terceiro e último momento, apresentamos para a turma as fotografias impressas dos desenhos que elas fizeram, bem como o livro que lemos. As comparações foram inevitáveis, no entanto, nenhuma criança relatou as semelhanças ou as distinções como problemas, ao contrário disso, encararam como uma vitória terem conseguido produzir alguns desenhos parecidos com as obras do Andres Amador, além de terem declarado que teriam conseguido desenhar “muito parecido” com o ilustrador da história ‘O pescador de estrelas’.

Considerações finais

Podemos afirmar que, em sua grande maioria, as instituições de ensino cujo atendimento ao público da etapa Educação Infantil se estabelece em espaço físico confortável, no que diz respeito ao tamanho das instalações, certamente dedicam parte desse espaço às brincadeiras, ao lazer e à diversão, como por exemplo os ‘parquinhos’ de brinquedos. Não tão difícil também, será encontrar nesses locais uma “caixa de areia”, ou seja, um espaço cujo solo não foi coberto por concreto ou mesmo que tenha sido preenchido com areia propriamente dita. Geralmente são dedicados a esses espaços um tempo livre, uma aula de recreação, momento exclusivo para o lazer inserido como parte das atividades cotidianas da Educação Infantil. Nesse sentido, esses espaços dentro da escola em que estagiamos, nos insurgiu diversos estranhamentos exatamente pelo fato de não serem muito explorados, tendo sido, inclusive, coberta pela grama¹¹ justamente por não ser utilizada com frequência.

Decidimos então, contemplar em nosso projeto os aspectos que permeavam o uso desses espaços como suporte, até então exclusivos para o lazer, e da areia como material cuja aplicação no imaginário da professora só seria viável sobre o suporte papel, misturada com cola e anilina, como potencializadores para o aprendizado e a produção artística para as crianças. Foi gratificante perceber que a professora B. se surpreendeu com as possibilidades de utilização desse suporte e desse material, relatando jamais ter pensando em produção artística naquele espaço.

Certamente, a receptividade da escola e da professora regente a nossa presença como estagiária, o apoio da diretora e pedagoga, a disponibilidade do espaço e material para a execução do plano de atividades, foram essenciais para pôr em prática a

¹¹ Este foi um dos fatores para que nosso plano de aula prática se desenvolvesse no pátio, sobre o cimento.

aplicação desse projeto, o que nos leva a concluir que o apoio didático da equipe escolar é parte do processo de ensino e de aprendizagem, sem o qual, torna-se penosa nossa atuação.

Entendemos também que a pesquisa elaborada pelo professor mediador em seu planejamento, no sentido da seleção do referencial artístico, pode dialogar com o conteúdo proposto, concomitantemente com a seleção de materiais, suporte, tempo e espaço dedicados à proposta, além de proporcionar melhor diálogo entre teoria e prática, pode ainda criar possibilidades de interação entre a arte e a criança, potencializar o processo criativo, estimular a imaginação e incentivar o encorajamento próprio das crianças.

As crianças foram muito receptivas às ideias propostas. Durante os três momentos que tivemos de experiência para aplicação do plano de atividades, os maiores desafios em relação a elas foi manter o controle da turma apenas para que o elemento ‘surpresa’ fosse mantido, e lidar com a ansiedade para antes de ‘pôr a mão na massa’ e de fato desenhar com/na areia, ouvissem as orientações. No entanto, elas foram criativas, participativas nas trocas de ideias, de forma surpreendente, e durante as atividades práticas se posicionaram criticamente em todos os instantes, de maneira que nossa inquietação quanto à forma pela qual iriam lidar com a efemeridade do desenho fosse superada positivamente.

De fato, pudemos estabelecer uma relação de comparação entre a atividade de Arte ministrada pela professora regente¹², pois observamos a aula da disciplina durante o nosso estágio, e a proposta realizada por nós, o que nos faz reiterar a necessidade de uma formação específica para que essas produções sejam melhor exploradas. Dado o próprio relato de B. cuja fala sinaliza a falta de perspectiva sobre uma utilização potencializadora de um espaço que está a todo momento disponível e de fácil acesso no ambiente escolar, além do material que também se encontra em abundância naquele espaço.

Destacamos que, de fato, o papel do pesquisador/professor/artista proporciona a ampliação de repertório artístico para as crianças no percurso da Educação Infantil, logo a formação específica é para além de necessária e fundamental já nesta etapa, assim como para as etapas finais da educação básica. Portanto, ao professor/pedagogo, deveria ser propiciada a formação sistemática direcionada à atuação em sua área, mas que

¹² B. é formada em licenciatura em pedagogia há aproximadamente 10 anos.

coubesse ao professor licenciado em Artes Visuais a garantia de atuação no campo do Ensino da Arte.

Finalizamos, constatando nossa responsabilidade com a valorização de todo repertório que a criança, mesmo com pouca idade, carrega consigo para que ela mesma possa compreender o valor de sua produção e da produção de seus pares, além de vigorar todo potencial criativo e imaginativo que desde pequenos, todos possuímos.

Referências

BIO: Andres Amador. [2018?]. Disponível em: <<https://andresamadorarts.smugmug.com/Site-Files/Site-Pages/BioStatement>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

CRUZ, Maria Nazaré da. **Desenvolvimento cognitivo em Vygotsky: entre os ideais da matemática e a harmonia da imaginação**. Caxambu: ANPED. 2005. Disponível em <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 09 mai. 2019.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortêz, 1993.

GÓES, Margarete Sacht. **As marcas da cultura nos desenhos das crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2009.

IAVELBERG, Rosa. **Desenho na educação infantil**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2013.

_____. **Interações entre a arte das crianças e a produção de arte adulta**. Florianópolis: ANPAP, 2008, pg 1425 -1436. Disponível em <<http://anpap.org.br/anais/2008/artigos/129.pdf>>. Acesso em: 30 abr 2019.

MELO, Lucimara Santos. **O desenho infantil e suas etapas de evolução**. Sergipe. Faculdade São Luis de França. 2016. Disponível em <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_2.pdf>. Acesso em: 27 abr 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. 2011. Disponível em <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>> acesso em: 10 de abril de 2018.

PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende, MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Revista Diálogo Educacional**. Paraná, v. 16, n. 50, p. 809-829, 2016. Disponível em:

<<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2860/2782>>.
Acesso em: 2 nov. 2018.

SOUSA, Joemil de. **Pescador de estrelas**. Belo Horizonte: Editora Lé. 4. ed. 1991.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A imaginação e a Arte na Infância**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2009.