

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA**

SUELEN APARECIDA DA SILVA QUEMEL

**ATIVIDADES CRIADORAS COM PINTURA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA
IMAGINAÇÃO DAS CRIANÇAS**

**MARINGÁ
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA**

**ATIVIDADES CRIADORAS COM PINTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO DAS
CRIANÇAS**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado ao Curso de Pedagogia, como
requisito parcial para cumprimento das
atividades exigidas na disciplina do TCC.

Coordenação: Prof. Dr. Roger Domenech
Colacios.

Orientação: Prof. Dr. Vinícius Stein.

MARINGÁ
2022

SUELEN APARECIDA DA SILVA QUEMEL

**ATIVIDADES CRIADORAS COM PINTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO DAS
CRIANÇAS**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Vinícius Stein (Orientador) - UEM

Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito - UEM

Prof. Dr. João Paulo Baliscei - UEM

Data de Aprovação
28/04/2022

AGRADECIMENTOS

Registro meus agradecimentos a todas as pessoas e instituições que de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa apresentada, em especial:

- ao orientador, professor Dr. Vinícius Stein;
- às professoras e aos professores que fizeram parte da minha trajetória escolar e acadêmica;
- a todas as instituições educativas pelas quais já passei;
- às professoras colegas de trabalho da Escola Municipal John Kennedy da cidade de Jandaia do Sul, Paraná, Brasil;
- a Deus, por me capacitar, proteger e cuidar de todos os meus dias;
- a minha família, principalmente, meus pais, Juliana Fernanda da Silva Quemel e Gerson Fernandes Quemel, e minha irmã, Luana Fernanda Quemel, por investirem e acreditarem em mim durante todo este período;
- às minhas amigas de graduação, particularmente, a Daniele dos Santos Cardoso, que foi companheira essencial na troca de conhecimentos, experiências e desenvolvimento de atividades;

Encerro este ciclo de quatro anos, com ideias e pensamentos muito diferentes daqueles que eu possuía no início do curso. Sinto gratidão por tudo aquilo que aprendi para desenvolver com propósito o meu trabalho.

QUEMEL, Suelen Aparecida da Silva. **ATIVIDADES CRIADORAS COM PINTURA NA PRÉ-ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO DAS CRIANÇAS**. 71 f.). Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Vinícius Stein. Maringá, 2022.

RESUMO

Apresenta como temática orientadora: materiais e recursos didáticos na realização de atividades criadoras com pintura para o desenvolvimento da imaginação das crianças na pré-escola e tem como objetivo geral: sistematizar princípios teórico-metodológicos que possam orientar a realização de atividades criadoras com pintura no uso de materiais e recursos didáticos, tendo em vista o desenvolvimento da imaginação das crianças na pré-escola. Metodologicamente, trata-se de pesquisa com delineamento bibliográfico e amparo teórico-metodológico orientado pela Teoria Histórico-Cultural e estudos da Cultura Visual. Parte do seguinte problema de pesquisa: Considerando o uso de materiais e recursos didáticos, que princípios teórico-metodológicos podem contribuir para a realização de atividades criadoras com pintura a fim de possibilitar o desenvolvimento da imaginação das crianças na pré-escola? Os resultados foram estruturados em três seções. A primeira, aborda os conceitos de: atividade criadora, pintura e imaginação e enfatiza como o trabalho com atividades criadoras com pintura pode possibilitar o desenvolvimento do processo psíquico da imaginação. A segunda, trata sobre o ensino de arte em instituições de pré-escola na atualidade. A terceira, cita diferentes materiais e recursos didáticos que podem contribuir com o trabalho docente na realização de atividades criadoras com pintura. Conclui que: práticas pedagógicas que possam desafiar as crianças a realizarem atividades criadoras com pintura a partir de diferentes materiais e imagens, pode contribuir com o desenvolvimento da imaginação e da criação infantil.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil. Imaginação. Criação. Pintura.

ABSTRACT

It presents as a guiding theme: teaching materials and resources in carrying out creative activities with painting for the development of children's imagination in preschool and has as general objective: to systematize theoretical-methodological principles that can guide the realization of creative activities with painting in use of teaching materials and resources, with a view to developing children's imagination in preschool. Methodologically, it is a research with a bibliographic design and theoretical-methodological support guided by the Historical-Cultural Theory and studies of Visual Culture. It starts from the following research problem: Considering the use of teaching materials and resources, what theoretical-methodological principles can contribute to the realization of creative activities with painting in order to enable the development of children's imagination in preschool? The results were structured in three sections. The first one addresses the concepts of: creative activity, painting and imagination and emphasizes how working with creative activities with painting can enable the development of the psychic process of imagination. The second deals with the teaching of art in preschool institutions today. The third cites different materials and teaching resources that can contribute to the teaching work in carrying out creative activities with painting. It concludes that: pedagogical practices that can challenge children to carry out creative activities with painting from different materials and images, can contribute to the development of children's imagination and creation.

Keywords: Child development. Imagination. Creation. Painting.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Double de Regina Silveira.....	23
Figura 2 – Luz/Zul de Regina Silveira.....	24
Figura 3 - Fly to Baku at Phillips de Pury London de Rashad Alakbarov.....	25
Figura 4 - Cabeça (Tête) de Pablo Picasso.....	32
Figura 5 - Les Demoiselles d'Avignon de Pablo Picasso.....	33
Figura 6 – Atividade das Frutas Apostila Estação Criança.....	43
Figura 7 – Atividade da Família Apostila Estação Criança.....	44
Figura 8 - Blue ou Moby Dick de Jackson Pollock.....	56
Figura 9 - Full Fathom Five de Jackson Pollock.....	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

PIC – Projeto de Iniciação Científica

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ARTEI – Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens

DTP – Departamento de Teoria e Prática da Educação

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. CONCEITOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA CRIAÇÃO	14
2.1 - Definição de atividade criadora	14
2.2 - Atividade Reconstituidora ou Reprodutiva e Atividade Criadora ou Combinatória	16
2.3 - Arte e desenvolvimento da imaginação infantil	18
2.4 - A pintura e o uso da cor	21
3. O ENSINO DE ARTE NA ATUALIDADE	29
3.1 - Arte Contemporânea	30
3.2 - As práticas pedagógicas na Educação Infantil	34
3.3 - A Base Nacional Comum Curricular no ensino de Arte	41
3.4 - Ações pedagógicas que podem contribuir com as produções em Arte	47
4. MATERIAIS E POSSIBILIDADES NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM PINTURA	54
4.1 - Materiais e propostas na realização de atividades criadoras com pintura na perspectiva de Cunha	54
4.2 - Meninos, meninas e a escolha de materiais	64
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	70

1. INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, apresenta uma pesquisa cuja origem está vinculada a estudos realizados no Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Maringá – PIC/UEM. Assim, reapresenta resultados da pesquisa intitulada “Atividade criadora e Artes Visuais na pré-escola: conceitos e possibilidades para o desenvolvimento da imaginação”. A investigação foi feita pelas estudantes: Daniele dos Santos Cardoso e Suelen Aparecida da Silva Quemel, sob orientação do professor Dr. Vinícius Stein.

O intuito inicial do PIC foi o de realizar uma pesquisa em dupla, como de fato fizemos. Contudo, à medida em que realizávamos os estudos para atender àquele projeto, decidimos produzir textos distintos com especificidades entre nós, visando a elaboração do TCC. A pesquisa realizada pela estudante Suelen Aparecida da Silva Quemel se aprofundou em questões sobre a pintura e Arte Contemporânea. Já os estudos realizados pela aluna Daniele dos Santos Cardoso, foram fundamentados em conteúdos sobre desenho e estereótipos. Assim, partimos de um projeto de PIC comum, mas para o TCC, tratamos de questões distintas.

Neste texto, propusemos como temática orientadora: os materiais e recursos didáticos na realização de atividades criadoras com pintura para o desenvolvimento da imaginação das crianças na pré-escola.

Segundo o marco legal LDB 9.394/96 que organiza as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2021) “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. É oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, e em pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Para além da legislação, outra referência para compreender como se organiza esta etapa da Educação Básica, é dada pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018). De antemão, ressaltamos que a expressão “ensino de Arte” presente neste trabalho, não se encontra no texto da BNCC (2018), uma vez que o documento aborda, na etapa da Educação Infantil, a organização curricular constituída a partir de campos de experiências. São eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos;

Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Deste modo, quando propomos o ensino de Arte, não encontramos respaldo na BNCC, embora percebamos que há proximidades com o campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” (BRASIL, 2018).

Apesar de ser um documento relevante, segundo Filipe et. al, (2021), a Base Nacional Comum Curricular reduz a Educação a somente um conjunto de aquisição de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nas crianças. Sendo assim, optamos por não utilizar o documento como ponto de partida inicial aos nossos estudos, uma vez que, como dissemos, a ideia de “ensino de Arte”, que nos mobilizou a pesquisa, não aparece no documento.

Considerando as leituras e os conhecimentos adquiridos por meio do PIC, levantamos a hipótese de que a prática pedagógica que possibilita diferentes experiências com materiais e recursos didáticos na realização de atividades criadoras com pintura, pode contribuir com o desenvolvimento do processo psíquico da imaginação das crianças. Tendo finalizado o trabalho, como mostramos adiante, nossa hipótese foi confirmada.

Na proposição do projeto, fomos mobilizados pelas seguintes questões: O que é atividade criadora? Quais materiais e recursos didáticos podemos utilizar na realização de atividades criadoras com pintura? Atividades criadoras com pintura podem possibilitar o desenvolvimento da imaginação da criança?

Esse conjunto de perguntas mobilizou a formulação do problema de pesquisa sistematizado na sentença a seguir: Considerando o uso de materiais e recursos didáticos, que princípios teórico-metodológicos podem contribuir para a realização de atividades criadoras com pintura a fim de possibilitar o desenvolvimento da imaginação das crianças na pré-escola?

Conforme mencionamos, a proposição do projeto de pesquisa inicialmente para o PIC e, posteriormente, para o desenvolvimento do TCC, foi mobilizada pelas experiências que tivemos durante o curso de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. Destacamos especialmente a participação no Curso de Extensão “Arte, Educação e Infâncias: ensinando e brincando de arte com crianças de até cinco anos” (Processo 2564/2020), coordenado pelo professor Dr. João Paulo Baliscei e promovido pelo curso de graduação em Artes Visuais/UEM, Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens - ARTEI e Departamento de Teoria

e Prática da Educação - DTP. Destacamos especialmente a aula “Imaginação e criação na infância” ministrada pelos docentes: Dr. Vinícius Stein e Dra. Eloiza Amália Bergo Sestito Silva, pois incentivou o interesse pela temática.

Quando propomos o projeto para o TCC, elaboramos um objetivo geral da seguinte forma: Sistematizar princípios teórico-metodológicos que possam orientar a realização de atividades criadoras com pintura no uso de materiais e recursos didáticos, tendo em vista o desenvolvimento da imaginação das crianças na pré-escola. Além disso, também havíamos definido objetivos específicos, sendo eles: Identificar referências bibliográficas que abordem os conceitos de: atividade criadora, pintura e imaginação; Identificar pesquisas que tratam sobre o ensino de arte em instituições de pré-escola na atualidade; Citar diferentes materiais e recursos didáticos que podem contribuir com o trabalho docente na realização de atividades criadoras com pintura; Compreender teoricamente como o trabalho com atividades criadoras com pintura pode possibilitar o desenvolvimento do processo psíquico da imaginação.

Para o desenvolvimento da pesquisa, como delineamento na metodologia, utilizamos a pesquisa bibliográfica (GIL, 2002), modalidade em que são utilizados materiais já elaborados, constituídos prioritariamente de livros e artigos científicos. Segundo Gil (2002) basear a pesquisa utilizando prioritariamente materiais já publicados permite aos investigadores/as contemplar fenômenos que não poderiam pesquisar diretamente.

Assim, em um primeiro momento, havíamos proposto a Teoria Histórico-Cultural como principal campo teórico-metodológico para a compreensão do objeto de pesquisa. De fato, esse referencial foi mantido, mas, utilizamos também o referencial dos estudos da Cultura Visual, por meio dos trabalhos de Cunha (1999), Cunha (2017), Cunha (2021), Ostetto (2011), Richter (1999) e Richter (2017), por exemplo.

Iniciamos a pesquisa com a leitura do livro “Imaginação e criação na infância” (VIGOTSKI, 2018) que aborda questões que possibilitam refletir sobre práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de educação infantil. Outras obras indicadas pelo orientador que tratavam sobre a temática, também foram utilizadas e, a partir das referências de autores presentes nesses textos, buscamos conhecer um pouco mais sobre eles por meio de suas produções registradas na plataforma Currículo Lattes.

Uma delas foi a autora Luciana Esmeralda Ostetto. No texto informado pela autora, constatamos que ela possui formação de base em Pedagogia, possui Mestrado e Doutorado em Educação, e atualmente é professora da Faculdade de Educação - Universidade Federal Fluminense. Suas atividades articulam ensino, pesquisa e extensão no campo da educação, com foco na educação infantil e também na formação de professores. Neste sentido, a autora trabalha com alguns temas como arte e infância, educação infantil e prática pedagógica, dentre outros. Uma de suas obras que utilizamos foi “Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis” (OSTETTO, 2011).

Também visitamos a página da autora Susana Rangel Vieira da Cunha. A pesquisadora é formada em Artes Visuais, também possui Mestrado e Doutorado, sendo ainda, Pós-Doutora em Educação. Possui experiências com ênfase em Educação a partir dos seguintes temas: educação infantil, infâncias e ensino de arte. O seu texto “Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil” (CUNHA, 1999) também foi utilizado para a elaboração deste trabalho.

Realizamos ainda, levantamento de bibliografias relacionadas à temática e aos objetivos da pesquisa, na plataforma da Revista Olhar de Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Identificamos o item “Práticas artísticas contemporâneas, crianças e docência: experiências estéticas”. Nele, localizamos e nos interessamos por algumas obras. Dentre elas, utilizamos: “Materiais da/de Arte para as crianças” (CUNHA, 2021); e o texto “Amassar, riscar, rasgar e mover (-se): proposições para aproximar arte contemporânea das crianças na Educação Infantil” (ROCHA e BALISCEI, 2021).

Diante disso, apresentamos, em três seções, uma síntese dos resultados atingidos. Na primeira, empreendemos a partir dos estudos da Teoria Histórico-Cultural, por meio das pesquisas desenvolvidas por Vigotski (2018), uma breve exposição sobre o conceito de atividade criadora, até adentrarmos nas contribuições da pintura e do uso da cor nas propostas de trabalho do professor. Nosso intuito, foi discorrer sobre o desenvolvimento da criação e do imaginário infantil, enfatizando sobre como essas propostas podem contribuir com a aprendizagem das crianças nas produções em Arte.

Na segunda seção, apresentamos algumas mudanças sobre a forma em como os artistas produzem suas criações por meio da chamada Arte Contemporânea, tratamos sobre a maneira em que grande parte dos professores têm trabalhado

atualmente com as produções em Arte, o que a BNCC aponta sobre esse ensino e suas limitações, assim como alguns exemplos que podem contribuir com a aprendizagem das crianças. Nossa intenção, foi demonstrar a necessidade de atualizarmos nossas práticas durante o ensino de Arte em nossas escolas.

Na terceira seção, tratamos sobre as contribuições de possibilitar às crianças diferentes suportes e ferramentas durante atividades de criação, e também, as diferenças que existem ainda nos dias atuais em relação a escolha de materiais por meninos e meninas. Demonstramos as contribuições de disponibilizar às crianças diversas possibilidades para serem desafiadas e desenvolverem suas criações, assim como questões que são reforçadas pelo pensamento da sociedade quando classifica e segrega os gêneros, ditando como homens e mulheres devem ser. Ao final, apresentamos nossas considerações finais buscando sintetizar e reforçar posicionamentos defendidos durante o decorrer do texto.

2. CONCEITOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA CRIAÇÃO

Para Stein (2019) é comum nas instituições de Educação Infantil, ouvirmos frases sobre Arte e criação, que trazem consigo as seguintes perspectivas: Algumas crianças nascem com um dom para a Arte; As crianças possuem uma imaginação muito fértil; As crianças são artistas natos; Faça um desenho livre utilizando a sua imaginação. Reflexões essas, sobre atividade criadora, demonstram concepções comuns e norteiam muitas intervenções pedagógicas direcionadas por professores.

Nesta seção, diante de distintas ideias que envolvem a criação, nos amparamos ao conceito de atividade criadora a partir de pesquisas da Teoria Histórico-Cultural, uma vez que compreendemos que o entendimento conceitual em relação aos processos de criação, pode propiciar a análise das ações realizadas nas escolas, bem como a efetividade destas propostas para o desenvolvimento da criação.

Inicialmente, quando propomos essa investigação que apresenta os resultados a seguir, nos interessava identificar o conceito de atividade criadora, pintura e imaginação, bem como, compreender se o trabalho com atividades criadoras com pintura pode possibilitar o desenvolvimento do processo psíquico da imaginação. Para isso, nos questionávamos: O que é atividade criadora? Atividades criadoras com pintura podem propiciar o desenvolvimento da imaginação das crianças? Tratamos sobre isso a seguir.

2.1 - Definição de atividade criadora

Vigotski (2018) no primeiro capítulo do livro *Imaginação e Criação na Infância*, apresenta uma definição de atividade criadora. O autor argumenta sobre o seguinte conceito: “Chamamos atividade criadora do homem àquela em que se cria algo novo” (VIGOTSKI, 2018, p.13). Nesse sentido, segundo o autor, as criações podem ser tanto externas quanto internas, ou seja, podem ser tanto aquelas manifestadas pelos humanos ao mundo em forma de objetos, quanto aquelas que são relacionadas as suas emoções e armazenadas em suas mentes.

Richter (1999) também argumenta sobre o conceito de criação. O ato de criar, para a autora, consiste em recombinar, combinar e complexificar novas formas, a fim

de possibilitar uma satisfação prazerosa de uma interação. Durante a construção de noções, não basta apenas que as crianças desenhem, pintem ou modelem. Elas precisam explorar o que possuem a sua disponibilidade a partir de uma provocação. Assim, podem enriquecer seus sistemas de significações por meio dessas trocas. Em nossa avaliação, essas características descritas pela autora podem ser aproximadas à dois conceitos explicados por Vigotski (2018): o de associação e o de dissociação. Desse modo, sem esgotar o assunto, o primeiro conceito remete a ideia de reunir os fatores dissociados e modificados, por meio da junção de bases diferentes e formas variadas, e o segundo conceito, condiz com a ideia de fragmentar um conjunto complexo em partes, modificando e exagerando no ato das produções.

Compreendemos nesse sentido, que o desenvolvimento da criação ocorre quando produzimos novos elementos, a partir das referências que nos cercam, ou seja, é por meio das nossas experiências, que somos levados a arquitetar novas produções.

Ao tratar sobre isso, Stein (2019), utilizando termos que remetem diretamente aos escritos de Vigotski, descreve que a criação de algo novo requer, de um lado, o reconhecimento do caminho em que se efetivou a criação, ou seja, das experiências anteriores do próprio indivíduo; assim como, de outro, o conjunto de saberes produzidos coletivamente durante o decorrer dos anos pelos seres humanos. Para tornar nítidas as suas afirmações, o autor destaca o seguinte exemplo: “[...] Uma criança que segura um pincel e faz alguns registros com tinta sobre uma tela pela primeira vez, por exemplo, realiza um gesto novo, pois até então não havia realizado esse movimento por si mesma. [...]” (STEIN, 2019, p. 3-4). Nessa lógica, na perspectiva do autor, o ato de segurar um pincel e fazer novos registros com tinta pela primeira vez, é uma novidade parcial, ou seja, é novo apenas em relação ao desenvolvimento e experiência daquela determinada criança, não sendo uma inovação em relação as experiências dos seres humanos produzidas coletivamente, uma vez que esse exercício, já vem sendo realizado por muitas pessoas durante o decorrer do tempo. Portanto, embora a ação da criança seja criadora de maneira particular, deve ser reconhecida pelo seu modo reconstituítor ou reprodutor, pois apesar de ser um ato novo em seu percurso, ela está reproduzindo ou reconstituindo uma ação já realizada anteriormente por outros indivíduos.

A seguir, com o intuito de evidenciar as características deste processo, apresentamos as especificidades da atividade de caráter reconstituidor ou reprodutor e combinatório ou criador.

2.2 - Atividade Reconstituidora ou Reprodutiva e Atividade Criadora ou Combinatória

Conforme Vigotski (2018), existem dois tipos de atividade criadora. São elas: a reconstituidora ou reprodutiva e a combinatória ou criadora. A atividade reconstituidora ou reprodutiva, consiste nas ações humanas que estão diretamente relacionadas a memória. Como descreve o autor, esta modalidade “[...] está intimamente ligado à memória; sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes. [...]” (VIGOTSKI, 2018, p.13).

Assim, de acordo com as palavras do autor, sua característica primordial é a reconstituição de experiências já desenvolvidas pelos seres humanos, ou seja, a reprodução de uma determinada ação já vivenciada, que se internalizou na consciência do indivíduo. Além disso, a memorização só é possível em função da plasticidade cerebral. Segundo Vigotski (2018, p. 14), o conceito plasticidade remete a propriedade de uma substância que possibilita ser modificada e preservar os aspectos dessa modificação.

Recuperamos o exemplo exposto por Stein (2019, p. 4) no qual o autor faz a seguinte afirmação evidenciando como ocorre o processo de atividade reconstituidora ou reprodutora:

[...] a criança que segura um pincel e faz registros com tinta sobre uma tela foi capaz de realizar esse movimento com intencionalidade e consciência de seu gesto após tê-lo repetido inúmeras vezes. A maneira como segura o pincel, a quantidade de tinta que deixa nas cerdas e as formas que registra na tela são indícios das experiências que a criança teve anteriormente. Sendo capaz de segurar o pincel, aplicar tinta sobre o instrumento e transferi-la para um suporte poderá, mediante experimentação e instrução, aprender diferentes técnicas de pintura e, nesse processo, após numerosas tentativas, será capaz de realizar composições tecnicamente e conceitualmente mais complexas [...]

Com isso, o autor expressa que experiências compartilhadas socialmente podem propiciar o desenvolvimento da memória das crianças, visto que, ao reproduzirem ações anteriormente criadas, se reportam diretamente a vivências já realizadas que estão armazenadas em suas mentes.

Contudo, assim como as crianças reproduzem modelos que observam ao seu redor, também, por inúmeras vezes, causam encantamento nos adultos quando apresentam ideias, comportamentos e atitudes inusitadas e inovadoras frente a situações não vivenciadas por elas anteriormente. Essas ações, na concepção de Vigotski (2018), remetem ao caráter criador ou combinatório da atividade humana. Conforme explica, toda obra da humanidade que tem por característica o resultado de novas figuras ou ações, e não a reprodução de ações já vivenciadas anteriormente, são aspectos desta atividade.

Contribuindo com as reflexões descritas sobre atividade criadora ou combinatória, apresentaremos também um exemplo: uma criança, ao combinar características de animais distintos, em apenas uma imagem, acaba criando novas figuras como: animal com cabeça de leão, corpo de elefante e cauda de peixe, ou então, animal com rosto de cavalo, pés de galinha e mãos de urso, dentre inúmeras outras maneiras de se criar algo novo.

Nesse viés, de acordo com Stein (2019), os seres humanos além de conservarem e reproduzirem experiências anteriormente vivenciadas, também reelaboram essas ações criando novas situações e comportamentos. Em síntese, a partir destas concepções, compreendemos que para que os indivíduos desenvolvam diversas criações, é fundamental expandir as experiências desse sujeito criador, uma vez que sua imaginação será composta por aspectos já vivenciados por ele.

Considerando estes apontamentos, fomos levados a pensar nas seguintes questões: como a Arte contribuiu com o desenvolvimento da imaginação da criança? Como as ações com pintura podem favorecer a aprendizagem delas? Quais possibilidades podem ser empregadas em sala de aula a partir da utilização do uso da cor?

Trataremos a seguir, sobre alguns aspectos do desenvolvimento da imaginação das crianças e de como o trabalho educativo envolvendo ações com pintura e o uso da cor em instituições de Educação Infantil, podem contribuir com o desenvolvimento do processo criativo delas.

2.3 - Arte e desenvolvimento da imaginação infantil

O ensino de Arte na Educação Infantil, conforme Cunha (2017) ocorre a partir da interação das crianças com outros objetos do conhecimento como o desenho, a pintura, modelagem, dentre outros. Desse modo, é assim, que o processo expressivo se constituiu. Para que ele seja desencadeado, possua significado e possibilite leituras e expressões plurais sobre o mundo em relação às crianças, é necessário envolvê-las em intervenções pedagógicas que se configurem como desafiadoras.

Com isso, Ostetto (2011) enfatiza que a arte não ocorre de forma isolada, mas sim, compreende o controle corporal, a coordenação, o equilíbrio, a motricidade, o sentir, o pensar, dentre outras habilidades que possibilitam o desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, mencionando o quão intensamente a pintura influencia e contribui na organização e apropriação do pensamento simbólico em modo de constituição, Richter (1999) expõe que, enquanto linguagem, a pintura necessita ser entendida em sua inerência simbólica e material e não deve ser desarticulada e isolada das brincadeiras infantis. Nessa direção, a autora apresenta inúmeros exemplos de como a pintura pode ser empregada no contexto da Educação Escolar. Ela menciona diferentes suportes e instrumentos, como demonstra a citação a seguir:

A pintura, o ato de tingir superfícies com cores, pode e deve dialogar com o ato de desenhar, modelar, colar, montar objetos, cenários, ambientes, painéis, fantasias. A criança pode tingir diferentes superfícies: papel (de diferentes cores, texturas e dimensões) e papelão, pedras e pedrinhas, argila, madeiras, galhos, areia, taquaras, tecidos e, inclusive, a superfície do corpo. Para tanto existem diferentes tipos de tintas solúveis em água e variados instrumentos pictóricos: pincéis, rolos, espumas, mãos e dedos [...] (RICHTER, 1999, p. 39-40).

Nesse sentido, Richter (1999) enfatiza que a prática com as cores condiciona a criança a demonstrar de forma visível, o que ela sente, o que conhece, podendo atingir profundidade na formação de significações, modificando a utilização superficial de materiais, e ainda, evitando bloqueio de processos de criação.

Para isso, a autora também argumenta ser fundamental expandir qualitativamente nas instituições de Educação Infantil, atividades lúdicas que

permeiem a construção de objetos, criação de símbolos, por meio de distintas vivências expressivas, uma vez que entre os 2 e 7 anos de idade, a criança perpassa pelo enriquecimento do pensamento simbólico, permitindo-a dialogar com o mundo, consigo mesma e com os outros indivíduos. Portanto, como descrevemos, a criação está exatamente relacionada às experiências do sujeito.

Assim, a autora explana que essa comunicação só ocorre porque os seres humanos podem imaginar por meio de símbolos. Em suas palavras: “[...] A imaginação é a poderosa ferramenta que, ao sustentar o sentir, sustenta o raciocínio e, por ambos, cria o sonho. Além de permitir a construção de um imaginário social, constituído em sua cultura e tempo histórico (RICHTER, 1999, p. 40).

Reforçando seu argumento, Richter (1999) aponta que a habilidade de simbolizar, que nos identifica humanos, aparece a partir dos nossos dezoito meses de vida, possibilitando o conhecimento de novas experiências, por meio de uma ação que não é visível, a imaginação.

Aproximamos o conceito de imaginação apresentado por Richter (1999) ao apresentado por Vigotski (2018). Para o autor, a imaginação consiste em poder criar gradativamente novos níveis de composições combinando elementos primários da realidade e, em seguida, imagens de cunho fantástico. Assim, expõe que a primeira forma de relação entre a imaginação e a realidade, condiz no sentido de que, toda obra de imaginação, se desenvolve através de elementos oriundos da realidade e presentes nas experiências anteriores dos indivíduos. Nesse sentido, ele aponta que, quando analisamos cientificamente as criações fantasiosas como os contos, as lendas, mitos e sonhos, por exemplo, podemos entender que, apesar de parecerem distantes da realidade, essas criações só são possíveis porque elas partem de elementos que de fato, existem na experiência real dos indivíduos.

Nesse contexto ainda, Vigotski (2018) afirma que o comportamento humano não é isolado, e por isso, está sujeito ao conjunto de experiências acumuladas por meio de distintas atividades, o que, em nossa avaliação, pode ser aproximado à Richter (1999) quando registra que, brincando com a imaginação, a criança é capaz de aprender inúmeras atividades como, desenhar, falar, cantar, modelar, dançar, pintar, dentre outras, desenvolvendo composições cognitivas e emocionais que lhe possibilitam a organização da sua subjetividade e, ao mesmo tempo, a organização do mundo que lhe cerca. Em síntese: por meio de suas experiências, a criança é capaz

de compreender melhor quem ela é, e também o que está fora dela (o que o mundo é). Nas palavras da autora:

Ao mesmo tempo em que a criança descobre o mundo exterior e nele exerce ações, sua imaginação se desenvolve. Pelo imaginário, encontra possibilidades de vinculações e conexões com o mundo, batizando o itinerário interior. Na dinâmica do agir, a criança se confronta com os outros, com o real, ao fazer descobertas e realizar invenções, ao sentir alegrias e dores, ao viver apegos e conflitos. Passa a conhecer suas possibilidades de ação e também seus limites (RICHTER, 2017, p. 59).

Nessa mesma perspectiva, Ostetto (2011) afirma que o pensamento das crianças se assemelha ao dos poetas, visto que, elas são capazes de produzir poesia com objetos, com seu próprio corpo e com as palavras, pensando metaforicamente e expressando seus conhecimentos através de diferentes linguagens recriadas e criadas a partir da cultura em que permeia seu cotidiano. Desse modo, a poesia deve ser compreendida como o universo da arte que envolve sentimentos, pensamentos, emoção e razão, se constituindo em gestos, movimentos, cores, formas e sons. Todavia, a autora também faz uma crítica a partir das palavras de Andrade (1976, apud OSTETTO, 2011, p. 2) em relação a escola e o ser poético da criança, quando conclui que: “[...] a escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo.”

É preciso, portanto, se atentar a possibilidade de desenvolvimento de expressões poéticas das crianças, mas não esperar que elas sejam desenvolvidas espontaneamente. Essa reflexão é mobilizada pelas pesquisas de Cunha (2021) que, a partir de suas vivências de trabalho, observa que muito das atividades designadas às crianças nas instituições de Educação Infantil são pautadas em uma abordagem baseada na Livre Expressão, na qual não há interferência dos professores nos processos criativos, investigativos, expressivos e imaginativos da criança. Nesse contexto, são negadas a elas as possibilidades de descobrir, criar, imaginar, transformar, expressar, dentre outros.

Acreditamos que o trabalho pautado na abordagem da Livre Expressão além de deixar de lado muitas formas de aprendizagem, ainda busca acreditar em "capacidades inatas", isto é, que as pessoas possuem um dom para a Arte e que por isso, não teriam a necessidade de conhecer novas aprendizagens. Visão esta, que vai em direção contrária a perspectiva que ampara metodologicamente esse trabalho,

ou seja, que as crianças aprendem a partir de experiências e referências em que são envolvidas.

Em síntese, consideramos que os professores interferem de vários modos nos processos de aprendizagem de suas crianças. Por isso, é fundamental, no exercício docente, criar situações pedagógicas que possam desafiar, ampliar, reafirmar e valorizar os conhecimentos infantis em todos os campos do conhecimento, especialmente em relação à Arte.

Como demonstra Richter (1999), essa afirmativa se aplica ao contexto da Educação Infantil, pois, como mencionamos anteriormente, o processo de simbolização se manifesta a partir dos dezoito meses e, pode ser observado de modo mais evidente entre os dois e sete anos, por meio dos recursos de linguagem simbólico-artística, que a criança através da sua capacidade lúdica, estética de interpretar, perceber e pensar, pode se expressar pela Arte. Segundo a autora, através do imaginário, a criança se depara com probabilidades de vinculações e conexões com o mundo através de alegrias, dores, descobertas e conflitos, pois, ela exerce ação nesse ambiente. Desta forma, mediante a experimentação e atribuição de significados em diálogo com os que estão ao seu redor, é que a criança começa a conhecer suas probabilidades de ação, assim como, seus limites.

Nesse sentido, assim como Richter (1999) e Vigotski (2018) apontam sobre as contribuições de se ampliar o conhecimento de mundo da criança, como já exposto nesse trabalho, Ostetto (2011) também enfatiza que quanto maior for o repertório de experiências dessa criança, maior será sua capacidade em estabelecer diálogo com as “coisas do mundo” (OSTETTO, 2011, p. 5).

Considerando estas questões, abordaremos a seguir, a especificidade da pintura, sinalizando como ela pode contribuir com o desenvolvimento da imaginação infantil e como as crianças se relacionam com o uso da cor em atividades pedagógicas desenvolvidas por professores.

2.4 - A pintura e o uso da cor

A pintura, como estratégia educativa, contribuiu com a organização e apropriação de um pensamento plástico-visual em processo de desenvolvimento. Desse modo, como linguagem, pode ser compreendida em sua especificidade

simbólica e material, contudo, não deve ser desarticulada de outras ações lúdicas das crianças (RICHTER, 2017).

Richter (2017) avalia que, por vezes, tanto na escola como também na família, a ação do pintar se restringe apenas a coloração de formas lineares. A autora critica essa forma simplificada, quando afirma:

Aquele que desenha para posteriormente preencher com a cor acaba por não concluir expressivamente seu desenho pela espera do complemento colorido. E a cor perde a espontaneidade, condenada pela imposição do espaço já demarcado pela linha [...] (RICHTER, 2017, p. 72).

Segundo Richter (1999), pintar e desenhar são ações diferentes que reproduzem imagens que mobilizam nosso imaginário. Portanto, enquanto a ação do pintar consiste em criar figuras por meio de superfícies de cor, desenhar, se refere ao ato de criar figuras através de linhas. Conforme a autora, a ação do pintar para a criança funciona como um jogo, ou seja, através da brincadeira, por intermédio da cor, explora suas experiências vividas, e nesse sentido, ela aponta que na escola, esta dimensão do real, é trabalhada minimamente.

De acordo com a autora, pintar é, primordialmente, misturar e temperar as cores, além de fabricá-la, até obter a cor desejada. Avalia que essa atividade é, para a criança, um ato prazeroso, pois experimenta de forma lúdica os materiais que estão a sua disposição. Assim, para Richter (1999), a partir do momento em que a criança vislumbra que a cor que possui em seu suporte não é igual a nenhuma outra dos potes, ela se defronta com uma grande admiração, e continua por inúmeras vezes, se aventurando em tentar reproduzir o que criaram novamente.

Ainda, para a autora, a criança mistura, porque se manifesta a curiosidade lúdica de observar o que acontece se combinar de maneira espontânea, distintas cores, ou quando também, busca determinada cor que almeja alcançar. Para elas, essas ações, aparecem como brincadeiras muito prazerosas, e à medida que uma precoce conceituação seja apontada, pode haver o bloqueio da intensificação da experiência infantil.

Richter (1999) afirma que para as crianças, brincar e ver com cores, é uma comemoração. Desse modo, para a escritora, aprender a ver é estar focado nas distinções cromáticas. Nessa direção, a autora faz uma crítica, ao fato de a cor ser sempre subordinada ao desenho, uma vez que, nesse sentido, a linha é a

representação da ideia, sendo somente posteriormente, seguida de apenas um complementar colorido. E por esse motivo, segundo Richter (1999), a cor é pouco enfatizada em planejamentos pedagógicos sendo reconhecida enquanto conhecimento, linguagem e expressão, ou seja, habitualmente em muitas instituições de educação, é possível observar a pintura, como somente um instrumento para preencher lacunas do planejamento do professor, o que comumente é relatado “para passar tempo”.

Outro elemento pouco explorado pelos adultos de acordo com Richter (1999), é a luz. Atividades de projeções com transparências, brincadeiras com retroprojetores, dentre outras, são muito atraentes para as crianças. Assim, para a autora, para quem exerce o ato de pintar, a pintura possibilita a descoberta do mundo pela luz.

Nas imagens abaixo, podemos visualizar criações desenvolvidas por meio da utilização da luz. Na primeira imagem, como podemos observar, a artista Regina Silveira além de trabalhar com sombras, especialmente, utiliza da luz e da projeção de luz que aparece em formas perspectivadas, apontando assim, uma comparação visual entre um cubo real, bem como a ilusão de um cubo projetado sobre o plano da parede.

Figura 1 - Regina Silveira. Double, 2003. Projeção, madeira, pintura automotiva e vinil adesivo, 80 m2. Centro Cultural do Banco do Brasil, SP.



FONTE: <<https://docplayer.com.br/51900603-Anamorfose-a-perspectiva-no-trabalho-de-regina-silveira.html>>

Diferentemente da primeira imagem, nesta obra da mesma autora, podemos visualizar que a mesma é constituída a partir de um elemento arquitetônico de um edifício, onde, na janela, a palavra luz é escrita a partir de um adesivo vinílico. Observamos ainda, na parede ao lado, que a luz natural do dia possibilita e projeta o desenho da palavra escrita de uma outra perspectiva.

Figura 2 - Regina Silveira. Luz/Zul, 2003. Projeção e vinil adesivo, 60 m2. Centro Cultural Banco do Brasil, SP.



Fonte: <<https://docplayer.com.br/51900603-Anamorfose-a-perspectiva-no-trabalho-de-regina-silveira.html>>

Já nesta próxima obra, o artista Rashad Alakbarov, utiliza objetos plásticos coloridos transparentes e uma fonte de luz para possibilitar uma imagem projetada. É possível observamos que o autor usa de diferentes cores como o amarelo, azul, verde, dentre outras, para possibilitar a projeção da figura em uma parede.

Figura 3 - Rashad Alakbarov. Fly to Baku at Phillips de Pury London. Galeria de Pury, Londres.



Fonte: <<https://www.hypeness.com.br/2013/09/artista-utiliza-luzes-e-sombras-para-criar-incriveis-desenhos-na-parede/>>

Consideramos que, estas criações, dentre muitas outras, podem se tornar referências para professores explorarem a utilização da luz no contexto das atividades da Educação Infantil. Em sala de aula, a disposição de diferentes objetos, suportes e materiais em relação ao uso da luz podem possibilitar distintas atividades criadoras quando também relacionadas às pinturas desenvolvidas pelas crianças.

Assim, como já enfatizado nesse trabalho, pintar, misturar para as crianças é um ato que elas parecem se sentir realizadas. Ostetto (2011), nesta perspectiva, também pontua que as crianças possuem grande prazer em se melear e misturar os ingredientes que encontram a sua disposição, até mesmo, os disponíveis na natureza. Por isso, pedrinhas, barro, areia, poça de água da chuva, dentre outros elementos disponibilizados pelo ambiente, são objetos de encantamento que devem fazer parte

da exploração da criança, pois também são materiais que podem ser utilizados para criação.

Ademais, Richter (1999) argumenta que o brincar com as tintas, com as cores, com os pincéis, entre outros materiais pictóricos, permite com que a criança vivencie não apenas o mundo material e cultural ao seu redor, mas também, permite que ela expresse sensações, sentimentos, sonhos, fantasias através de imagens.

A autora afirma que utilizando espaços vazios, ela é capaz de refletir e relatar sobre sua experiência naquele momento. Para Richter (1999, p. 51) “pintar sempre será diferente de perceber pinturas, apesar de serem ações complementares: o ver pode estimular o fazer e o fazer pode enriquecer o ver, complexificando-os.”

Portanto, para a autora, visualizar pinturas e pintar, são coisas diferentes que, no entanto, se complementam, uma vez que, ao vermos determinada pintura, esta, pode influenciar em nossa ação criativa, assim como, quando esta ação criativa é posta em prática, pode se enriquecer a partir do que já foi vivenciado.

Richter (1999) afirma que a pintura pode surgir da maneira como lidamos com o pincel e pela forma em que nossas mãos conduzem a matéria colorida. Expõe que determinamos, através dos movimentos gestuais, a obtenção de cores fortes, fracas, longas e curtas ou até mesmo, amplas e contidas. A escritora ainda afirma, que a ação de mexer e remexer as coisas, experimentando, possibilita a criança experiências semióticas, provocando desafios através da simbolização. Conclui que “[...] ninguém cria do nada, e muito menos para nada. [...]” (RICHTER, 1999, p. 56).

Aproximamos esta ideia à pesquisa de Vigotski (2018), quando escreveu que o sujeito, como um ser histórico, produz criações ao quais são passadas de geração em geração, resultando em elementos para imaginação. Portanto, os elementos históricos podem nos respaldar e servir como exemplos que nos inspiram.

Relatando sua percepção durante as experiências com o seu trabalho, Richter (1999) menciona que no início do contato com a pintura as crianças não se preocupam em buscar diferentes tons para pintar, e então, utilizam diretamente as cores dos potes que estão à sua disposição. Contudo, conforme seu desenvolvimento, elas começam a se atentar pelas misturas das cores, uma vez que acreditam, que para se obter uma nova cor, existe uma relação de ordem e não de quantidade da massa colorida. Nesse sentido, quando necessitam criar tons diferentes, questionam os adultos sobre como devem fazer para produzir tons mais fortes ou fracos. Assim, enfatizamos ser

fundamental a mediação dos professores diante o desenvolvimento das criações das crianças para que possam auxiliá-las durante seu processo de aprendizagem.

Vigotski (2018) nessa mesma perspectiva, ao tratar sobre a utilização das vivências do outro, argumenta sobre a segunda lei que rege a atividade de criação e imaginação. Segundo ele, as experiências anteriores alheias ou sociais são utilizadas para criar novas combinações da experiência. Entendemos que a frase “[...] pra ficar mais forte como faço?”, dita por uma criança e trazida por Richter (1999, p. 48) em seus escritos, pode ser associada a segunda lei do autor. Assim, compreendemos que no discurso apresentado, ela busca utilizar as experiências do outro para criar.

Sendo a cor fundamental para compor através de nossos olhos o mundo que nos cerca, a autora, enfatiza que desse modo, ela é sensação, pois, não acontece no apenas nosso mundo físico, e sim, no mundo psíquico, pois se institui com a nossa memória, através das nossas expectativas, relações e desejos de fundamentar um mundo que almejamos para nós.

Para ela, a pintura é uma dinâmica que recupera ações passadas ao constituir significações por meio da cor. Em suas palavras:

[...] pela ação pictórica, aquele que pinta apropria-se subjetivamente da experiência, pois, na pintura, o que é representado não é o objeto, seu duplo, mas a experiência do gesto sobre a materialidade da cor [...] (RICHTER, 2017, p. 67).

Além disso, segundo Cunha (1999), a escolha das cores para a criança, parte daquilo que ela compreende que mais se diferencia da superfície, ou seja, se ela se defronta com uma superfície escura, provavelmente escolherá cores claras, e vice e versa. Portanto, é fundamental que os adultos não façam análise de cunho psicológico quando as crianças optam por tons mais escuros para criar, visto que nesse período da infância é um engano pensar que as crianças relacionam a cor com um caráter emocional. Em suas pesquisas posteriores, reforça esse argumento escrevendo:

[...] Sendo assim, não devemos fazer análise de cunho psicológico quando as crianças escolhem as cores preto, roxo, verde-escuro, marrom, etc., para produzirem seus trabalhos. É um equívoco, nesse período, relacionar cores a estados emocionais [...] (CUNHA, 2017, p. 34-35).

Nessa perspectiva, Richter (1999) expõe que para quem pinta, se relaciona com a cor, como substância concreta, pois, para tanto, a cor consiste em ter profundidade, espessura e exuberância, possibilitando ao pintor, um sentimento intenso. A produção pictórica, possibilita de acordo com a autora, que as criações nasçam coloridas, e por esse motivo, a criança exerce possibilidades lúdicas, por meio do ato provocativo da cor, vislumbrando novos mundos, inclusive, o afetivo.

Contudo, se pautando em algumas questões que envolvem o olhar para a cor dentro da sala de aula, Richter (1999, p. 44) questiona:

Que oportunidades são oferecidas às crianças para explorarem prazerosamente as diferentes possibilidades de matizes e tons que podem ser visualizados ao misturarem as tintas? Quais as oportunidades oferecidas intencionalmente para instigar e desafiar o curioso olhar infantil? Que espaço e tempo é destinado a diversão de ver cores se transformando?

Nossas referências, tem nos apontado que, em sala de aula, atividades que permeiam as criações em Arte são trabalhadas minimamente, e quando acontecem, se sobressaem práticas que condicionam sempre as mesmas imagens com os mesmos materiais, por meio de visões simplificadas dirigidas as crianças. Assim, são produzidas na maioria das vezes, as mesmas figuras e os mesmos objetos, bem como, são realizadas ações que ainda se respaldam em imagens simplificadas e estereotipadas, distantes do campo da Arte de modo geral e, especialmente, distante da Arte Contemporânea que trataremos adiante.

Dando continuidade a estas ideias, na próxima seção, apresentaremos como o ensino de Arte vem sendo desenvolvido nas escolas em nossos dias atuais, levando em consideração também, alguns apontamentos do documento norteador de ensino no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular. Além disso, exemplificamos algumas práticas pedagógicas envolvendo o ensino de Arte que poderiam ser desenvolvidas com as crianças nas instituições de Educação Infantil visando o desenvolvimento da imaginação e criação delas.

3. O ENSINO DE ARTE NA ATUALIDADE

Na seção anterior, abordamos o conceito de atividade criadora principalmente segundo as pesquisas da Teoria Histórico-Cultural. Percebemos que esse referencial envolve o processo de criação no que corresponde a relação dialética entre o reproduzir e criar, uma vez que enquanto a atividade reprodutora, ligada à memória, possibilita a conservação das representações originadas das experiências vividas, a atividade combinatória ou criadora, ligada à imaginação, permite a reorganização dessas representações, dando assim, origem a algo novo.

Além disso, descrevemos sobre as contribuições de se expandir o repertório visual das crianças em ações pedagógicas envolvendo o ensino de Arte, especialmente, em atividades que utilizam da pintura e do uso das cores, visando o desenvolvimento da criação e imaginação infantil.

Ocorre que, como apresentaremos a seguir, a partir de pesquisas desenvolvidas por nossas referências, constatamos que, muitas práticas pedagógicas atuais, estão distantes daquilo que defendemos metodologicamente neste trabalho, ou seja, direcionar às crianças, atividades que possam desafiá-las assim como ampliar o seu conhecimento de mundo a partir de diferentes registros produzidos durante o decorrer da humanidade.

Seguindo os estudos de Ferraz e Fusari (2010), Stein (2018) escreve que o ensino de Arte foi marcado por distintas linhas pedagógicas e ideológicas que foram designadas à Arte ao longo da história. Concordamos com o autor quando pontua que diante disso, entende que muitas das decisões tomadas pelos docentes na organização e no planejamento do trabalho pedagógico na contemporaneidade estão ligadas as metodologias para o ensino de artes visuais que perpassaram o tempo.

Na proposição da pesquisa, dos quais os dados apresentamos nesta seção, interessava-nos compreender como ocorre o ensino de Arte nas instituições de pré-escola na atualidade. Mobilizados diante disso, nos perguntávamos: Como são desenvolvidas práticas pedagógicas envolvendo o ensino de Arte nas instituições de Educação Infantil? Como os professores podem trabalhar a partir da Arte que permeia os nossos dias atuais? O que a Base Nacional Comum Curricular trata sobre o ensino de Arte? Quais práticas pedagógicas podem contribuir com o desenvolvimento da imaginação e criação das crianças envolvendo o ensino de Arte?

3.1 - Arte Contemporânea

Os pesquisadores Rocha e Baliscei (2021) evidenciam ser fundamental que as crianças tenham contato com a Arte Contemporânea pois, ela oportuniza possibilidades tanto para elas quanto para os professores dessa área. Os autores consideram a Arte Contemporânea como conhecimento relevante para o desenvolvimento da criança que frequenta a Educação Infantil.

Ocorre que, apesar dessa relevância, conforme evidencia as pesquisas de Cunha (2021) e Carvalho (2021), a Arte Contemporânea é pouco utilizada no contexto da formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil.

Ao tratarem sobre a Arte Contemporânea, Rocha e Baliscei (2021) enfatizam que contrariamente aos artistas clássicos e modernos, artistas contemporâneos possuem a característica de se distanciar dos padrões estabelecidos, os ressignificando. Sobre isso, os autores citam Cunha (2017, apud ROCHA e BALISCEI, 2021, p. 9) que esclarece:

Diferentemente do que ocorreu em outros períodos históricos, a arte contemporânea não tem como característica um conjunto de artistas com afinidades formais, estéticas, temáticas. O que caracteriza a maioria dos artistas é a postura exploratória, contestatória e crítica dos grandes paradigmas da arte, entre eles, a dissolução das categorias clássicas como pintura, escultura, desenho e os padrões estéticos da beleza clássica. Também se nota entre os artistas atuais a valorização e documentação dos processos, as obras como propulsoras de questionamentos sociais, políticos, não encerrando mais verdades nelas próprias, mas abrindo possibilidades para que o espectador complete a obra com suas referências.

Diante disso, Rocha e Baliscei (2021) reconhecem que incluir imagens da Arte Contemporânea no cotidiano das instituições de Educação Infantil não é um exercício fácil. Segundo eles, isso ocorre porque, muitas das expressões dessa forma de criação artística causam desconforto, pois não trabalham com a ideia hegemônica de “beleza”, além de não apresentarem composições óbvias. De modo geral, as produções desenvolvidas pelos artistas contemporâneos tendem a causar inquietações, estranhamentos e reflexões sobre aspectos que envolvem a sociedade, bem como suas questões culturais, políticas, dentre outras.

Comparamos estas questões às ideias de Carvalho (2021) que também afirma que discussões sobre Arte Contemporânea muitas vezes geram desconforto nos professores, muitas vezes por fatores como:

[...] a) a ausência de conhecimento sobre arte e, mais especificamente sobre arte contemporânea e suas (possíveis) relações com a infância; b) a ausência de discussões sobre arte contemporânea na formação inicial dos professores, muitas vezes decorrente da falta de priorização de tal conteúdo na disciplina de artes nos currículos dos cursos de Pedagogia; c) o estranhamento causado pelas obras de arte contemporâneas, pelo fato de as mesmas convocarem o professor a deslocar-se do papel de espectador, para assumir uma posição de interlocutor e produtor de sentidos do que se apresenta como obra; d) a ausência de repertórios teóricos e imagéticos sobre arte contemporânea, em decorrência de falta de contato com espaços expositivos (sejam eles presenciais ou virtuais), leituras de referência sobre a temática, formação específica sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido por artistas do tempo presente etc.; e) a *dificuldade de problematização de uma estética convencional* (COCCHIARALE, 2006) que há décadas vem constituindo os modos como os professores têm se relacionado com a arte e definido o que é considerado belo ou ainda o que pode ser nomeado como arte (CARVALHO, 2021, p. 48-49, grifo do autor).

Sobre isso, como pesquisadora e estudante do curso de Pedagogia, reconheço que meu contato com as primeiras discussões referentes à Arte Contemporânea e infância ocorreram a partir da participação de cursos de extensão, entre eles, “Arte, Educação e Infâncias: ensinando e brincando de arte com crianças de até cinco anos” e “Pintura na escola: O que a arte pode nos ensinar”, além de pesquisas desenvolvidas para a elaboração de um Projeto de Iniciação Científica, pois, durante a graduação, poucos foram os estudos envolvendo a área de Arte.

Considerando que a Arte, sobretudo a Arte Contemporânea, tem por característica o questionar a nossa sociedade, bem como, a cultura em que está ao nosso redor, acreditamos, em diálogo com os autores que amparam essa pesquisa, ser urgente a necessidade dos cursos de formação de professores abordarem tal temática a fim de possibilitar discussões e diálogos sobre o mundo em que vivemos.

Recuperando a historicidade da Arte, Cunha (2021) escreve que após a metade do século XX ocorreram mudanças em como fazer Arte e em como as pessoas se relacionavam com ela. Diversas foram as transformações realizadas pelas Vanguardas Artísticas. Experiências até então nunca pensadas com técnicas e

materiais surgiram, sem a inquietação de enquadrar as criações em definições já existentes.

Para exemplificar sua reflexão, a autora menciona alguns artistas como Picasso e Braque, já no início do século XX, que utilizaram materiais como jornais, capas de revistas, dentre outros para realizarem suas produções, modificando muitos conceitos antigos sobre a Arte.

Figura 4 - Pablo Picasso, 1913-14, Cabeça (Tête). Papel colorido recortado e colado, guache e carvão sobre papelão, 43,5 x 33 cm, Scottish National Gallery of Modern Art, Edimburgo.



Fonte: <<https://www.culturagenial.com/as-obras-essenciais-para-compreender-pablo-picasso/>>

Como podemos visualizar, nesta obra de Pablo Picasso, o artista utilizou a partir da colagem, pedaços de papel e jornais em sua criação. Conforme fica nítido, não há na figura um retrato fixo do que até então na época se expressava, mas sim, uma abstração desenvolvida pelo autor.

Figura 5 - Pablo Picasso. Les Femmes d'Alger (O. J. 1911-12). Óleo sobre tela. 243.9 x 233.7. Museu de Arte Moderna, Nova Iorque.



Fonte: <<https://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/pablo-picasso-revolucionou-arte-do-seculo-xx-com-producao-volumosa-genial-22539297>>

Nesta obra do mesmo autor, podemos visualizar traços diferentes na composição da face e estrutura corporal das personagens. Portanto, como já explanamos anteriormente, neste período perpassado pelo artista, há uma expansão na perspectiva do desenvolvimento das obras artísticas.

Sobre a pintura, Cunha (2021) escreve que, uma das linguagens mais aplicadas na Arte Ocidental, em meados do século XIX houve também um incessante e contínuo processo de transformação em relação à forma realista de se pintar e os modos de se marcar a superfície. Certamente, como aponta Cunha (2021) obras que eram formadas por borrões, manchas, ou até mesmo formas que não expressavam contorno definido, não foram aceitas na época, pois divergiam da tradição secular, até mesmo em relação ao seu conteúdo que tinha por característica a representação de pessoas comuns e ocorrências rotineiras. Todavia, apesar da não aceitação das criações naquele contexto, o legado dos que romperam com os estereótipos impostos por aquela sociedade, ou seja, os Impressionistas, abriram novas possibilidades para olhar, representar e pintar o mundo de maneiras distintas.

Assim, segundo a autora, após as mudanças evidenciadas no século XX, a expressão que antes era entendida como comunicação de sentimentos as pessoas, passou a não ser uma das principais características em relação as obras de Arte. Outras surgiram, como por exemplo, o entendimento de que as criações não tem a intenção de transmitir apenas uma mensagem, mas, sim, possibilitar múltiplas leituras.

A Arte Contemporânea, quando abordada na Educação Infantil, nesse entendimento, possibilita com que os professores assumam posturas ativas e exploratórias como apontam Rocha e Baliscai (2021). Os autores ainda consideram que inserir e ampliar o repertório acerca das imagens, linguagens e ações da Arte Contemporânea, não significa abandonar ou abolir as criações Clássicas e Modernas da História da Arte, pelo contrário, oportuniza com que elas, possam ser revisitadas e exploradas para que dialoguem com outras imagens sobre as diferenças e semelhanças que apresentam em seus temas, por exemplo.

Ocorre que, apesar das mudanças evidenciadas durante o decorrer da história, a Arte trabalhada nas escolas na contemporaneidade é distante das criações produzidas pelos artistas atualmente. As vivências e trajetórias da pesquisadora Cunha (2021), em diferentes contextos educacionais, indicam que na escola, a maneira como se pensa e se organiza o trabalho pedagógico em Arte, muitas vezes, estão desatualizadas. O enquadramento imposto pelas modalidades tradicionais, ainda se evidencia em muitos planejamentos que não permitem com que o desenho, a pintura, e gravura e o tridimensional possam dialogar entre si produzindo outras linguagens. Trataremos sobre essas questões a seguir.

3.2 - As práticas pedagógicas na Educação Infantil

Assim como já exposto por nós nesse trabalho, ao enfatizar sobre as concepções e ações pedagógicas, Cunha (2021) afirma que as propostas no campo da Arte nas escolas estão muito distantes do contexto atual em relação as produções artísticas.

Aproximamos a ideia de Cunha (2021) às de Ostetto (2011) quando considera que nas instituições de Educação Infantil deve ser muito enfatizada a necessidade de se ampliar as vivências e experiências culturais da criança por meio de uma prática pedagógica que envolva as distintas linguagens da infância. Contudo, assim como aponta a autora, o que se sobressai é a delimitação da criação visual através de um trabalho que visa sempre um produto por meio das seguintes condutas “[...] ‘o mesmo para todos’, ‘sigam o modelo’, ‘é assim que se faz’ (OSTETTO, 2011, p. 5).

Assim, conforme fica nítido, anteriormente, enfatizamos que as referências são importantes. Entendemos que o problema não é o modelo em si, afinal, estamos

afirmando que as crianças aprendem a partir de referências, assim como as criações que se amparam no real. Contudo, não somos a favor de orientações que reduzem e colocam repertórios como únicos e inquestionáveis nas atividades infantis, limitando a percepção e a imaginação.

Nesse viés, o que geralmente ocorre, é que as instituições de educação acabam não aproximando a Arte produzida em nosso tempo, atualizando seus conhecimentos, o olhar e a forma de se produzir nos últimos anos não encorajando as crianças a experimentarem.

Nesse sentido, Cunha (2021) afirma que as produções desenvolvidas pelas crianças, muitas vezes, passam despercebidas pela escola que não se apropria desses momentos para produzir cenas pedagógicas em Arte. Justificando suas palavras, a autora destaca que o distanciamento entre Arte Contemporânea e o pensamento poético das crianças não é percebido pelas escolas, pois muitas destas, ainda se fundamentam na Arte de outro tempo.

É necessário ponderar também que, por vezes, nem a Arte de outros tempos é mencionada, e menos ainda diferentes técnicas de criação visual. Richter (1999) argumenta que, a partir de suas experiências de trabalho, notou o quanto o ato de pintar por vezes, é utilizado de modo pouco frequente nas escolas. A autora enfatiza o quanto as crianças são restringidas de vivenciarem de maneira lúdica, o contato com tintas e instrumentos pictóricos, ao mesmo tempo que, enquanto conhecimento, a pintura não é trabalhada de forma a permitir diálogo entre o mundo e o indivíduo. De acordo com Richter (1999, p. 39) “[...] A cor não existe, nem como imagem visualizada, nem como matéria transformada pelo gesto do corpo sensível e inteligente.”

Desta forma, considerando sua experiência profissional e a observação de contextos educativos, a autora avalia que o uso da cor é realizado em uma lógica dissociada entre conceito e experiência sensorial humana. Assim, parece que a cor, quanto elemento a ser percebido é inexistente, e são válidos apenas os discursos verbais embasados em definições e conceituações pré-estabelecidas.

Nesse sentido, por meio dos argumentos expostos até aqui, podemos refletir sobre muitas intervenções de professores em sala de aula, onde comumente, apresentam à criança apenas uma característica das demais que existem em um objeto, principalmente no âmbito da cor. Exemplificando, em atividades que envolvem

a criação do aluno, habitualmente quando se direcionam para a ilustração e o preenchimento da figura do sol, costumam o pintar sempre de amarelo.

Também, em relação a mistura de cores, em inúmeras vezes, o professor costuma sempre contar o resultado final da combinação, antes mesmo da criança experimentar o que ocorre no ato da atividade. Para tanto, práticas como essas, resultam na padronização em relação a cor, e se desarticulam da perspectiva de ensino/aprendizagem que identificamos no decorrer dessa pesquisa, ou seja, de ampliar as referências e as experiências das crianças para que possam desenvolver criações que não estejam vinculadas aos tradicionais estereótipos impostos pela sociedade.

Richter (1999) ainda enfatiza, que são inúmeras as restrições de práticas cristalizadas que são impostas à criança no ato de pintar. São discursos que muitas vezes se pautam nas seguintes orientações: “[...] *Não misturem as cores! Não sujem as cores nos potes!*” (RICHTER, 1999, p. 445-46, grifo da autora). Assim, a ação da pintura se torna pouco interessante seja pelo discurso do adulto, como também, por materiais inadequados para tornar possível a criação.

Nesse sentido, muito comparado o ato de pintar com a sujeira, Richter (1999, p. 53. Grifo do autor) escreve sobre alguns discursos comumente observados em sala de aula “[...] *Não sujem a mesa, nem o chão! Cuidado para não sujem a roupa! Não pode sujar o papel ou o colega! [...]*”.

Desta forma, assim como aponta a autora do texto, são afirmações como essas que inúmeras vezes, já são acompanhadas com expressão de irritação por parte do adulto. Por isso, assim como afirma Ostetto (2011) é imprescindível que os professores reflitam sobre suas concepções em relação à sujeira, uma vez que quando se trata da exploração de materiais úmidos, líquidos e viscosos (prática que contribui de forma expressiva para a ampliação das possibilidades da criança) é necessário se sujar, sair do lugar, pois são condições favoráveis ao ato de pintar.

Ressaltamos nesse momento, no entanto, que nossas ideias não estão associadas ao paradigma espontaneísta, que, conforme mencionamos anteriormente, trata-se de abordagem pautada na ideia de que as crianças possuem um dom para criar, e que portanto, a intervenção do professor, o contato com a linguagem gráfico-plástica e os materiais expressivos não contribuem para a aquisição dos saberes por elas; sendo necessário que os docentes apenas encaminham atividades livres e

possibilita materiais para que criem livremente sem qualquer intervenção pedagógica (Cunha, 2017).

Nesse sentido, não somos contrários à ideia de que os professores devem orientar as crianças. Acreditamos que o problema não é o ato de orientar, mas sim, de realizar orientações que não contribuam com o desenvolvimento da criação infantil.

Rocha e Baliscei (2021) amparados nas reflexões de Cunha (1995) escrevem que a prática e o ensino de Artes Visuais na educação básica vem sendo abordadas a partir destas concepções espontaneístas e pragmáticas. Essas concepções, como explicam os autores, partem do entendimento que a Arte e a criatividade são advindas de “dons” e competências naturais as crianças.

Como explicam os autores, eles acreditam que a expressão e a sensibilidade não são inatas, assim como, as crianças não são “gênios artistas”, uma vez que, habilidades artísticas, desde a infância, necessitam ser desenvolvidas e potencializadas por meio de desafios que as provoquem a refletirem para além daquilo que já sabem.

Assim como é indispensável a intervenção dos professores para que possam contribuir com o desenvolvimento infantil, por outro lado, em nossa avaliação, também pode ocorrer com que sua interferência de modo inadequado na criação, restrinja as experiências das crianças. Isso ocorre, quando por exemplo, são expostas apenas uma forma dos modos de desenhar, pintar, modelar, ser ou agir.

Alusivo a isso, a autora aponta que o ato posterior à pintura, em muitas práticas pedagógicas, não integra a criança como ação conjunta com a mediação do adulto para a reorganização do espaço utilizado para a ação do pintar. Portanto, o que ocorre, é que o professor fragmenta esse momento, não oportunizando uma outra importante aprendizagem: a organização individual e coletiva da criança.

Ademais, Richter (1999) afirma que as cores, atraem o olhar da criança, fazendo com que elas imaginem marcas cada vez mais extraordinárias e brilhantes. Para a autora, em muitos planejamentos e intervenções pedagógicas na Educação Infantil, a abordagem da cor pautadas em definições e conceituações, ainda é muito presente, se sobressaindo sobre as experiências com as matérias coloridas, isto é, o jogar com as cores. Desse modo, se prioriza a palavra, deixando de lado, a ação lúdica, desprovida de significado para a criança. Exemplificando: “[...] Seria o mesmo que ensinar o corpo a jogar futebol apenas falando e explicando sem permitir que o corpo jogue com a bola no pátio!” (RICHTER, 1999, p. 47).

Outra intervenção pedagógica frequente nas instituições de Educação Infantil, segundo Ostetto (2011), são práticas comumente sistematizadas da seguinte maneira: apenas folhas brancas de tamanho A4 são destinadas para as crianças desenharem; as revistas são entregues somente para rasgarem ou recortarem; massinha para modelarem; e tinta para fazerem pintura, onde, após o término dessas atividades, as mesmas, são guardadas nas conhecidas pastas de trabalhinhos.

Ao tratar sobre isso, Cunha (2021) ressaltando ser alarmante que a ideia do desenho deve ser ampliada e modificada em âmbito escolar, escreve que é necessário o compreendermos em uma perspectiva expandida e que não esteja vinculado a apenas folhas brancas, formato A4.

Ocorre que, como aponta a autora, o que atualmente são vistos em sala de aula, são atividades que entregam desenhos prontos, moldes para colorirem, desenhos temáticos, datas comemorativas, dentre tantos outros exercícios que vinculam a ideia de educação tecnicista e que não abrangem a exploração de materiais ou propiciam os processos de criação.

Assim, em relação à prática pedagógica, a autora menciona que tem observado nas escolas, apenas folhas A4 para as crianças aprenderem a misturar as cores, por meio de duas figuras geométricas, cada uma com uma respectiva cor primária, seguidas de um sinal de mais e igual.

Contribuímos com as reflexões de Cunha (2021), enfatizando que outra ação pedagógica muito frequente nas escolas em relação ao uso da tinta, são atividades que contemplam a pintura das mãos das crianças para “marcar” suportes a serem entregues em datas comemorativas como o dia dos pais e o dia das mães. Ou ainda, o uso da tinta nas mãos para preencher espaços, como por exemplo, a retratação de folhas de árvores em atividades que abrangem o tema natureza no planejamento do professor. Ressaltamos que são esses, exercícios geralmente guiados pelas mãos dos docentes que não permitem com que os alunos usufruam das possibilidades e utilizem seus movimentos corporais.

Sobre isso, Cunha (2021, p. 15) reforça

[...] as ações pedagógicas em Arte não devem estar centradas nesses exercícios inadequados em pintar pequenas formas geométricas ou desenhos prontos para serem pintados. No que se refere à pintura, a forma é consequência do gesto e nunca deve estar aprisionada em uma linha do desenho [...].

Em relação aos espaços e as imagens disponibilizadas em paredes na pré-escola, Ostetto (2011) afirma que, não são simples decorações, ou seja, tais figuras não são neutras, pois, condicionam o nosso modo de ver, uma vez que possuem uma história, um discurso que integram a sua constituição. Por esse motivo, a autora enfatiza que desse modo, todos esses repertórios visuais atuam como “[...] ‘modelos de ser e agir’ [...]” (OSTETTO, 2011, p. 8), isto é, acabam por determinar em relação a criança como devem ser, do que devem mais gostar e sobretudo, como devem ser educadas principalmente quando os educadores validam esse processo.

Compreendemos nesse sentido que, é muito mais significativo para as crianças em sala de aula, que suas produções estejam expostas para indicar momentos de rotina, ao invés de imagens estereotipadas de personagens que determinam formas de ser e de agir.

Trazendo exemplos de personagens da Disney, Barbie, dentre muitas outras figuras que já fazem parte do cotidiano infantil fora do espaço escolar, a autora aponta que esses são repertórios que não ampliam a imaginação da criança, pois formata e determina a visão delas em relação ao mundo, ou seja, os personagens midiáticos do dia a dia acabam por servir de referência em relação ao que a criança deve achar feio, bonito, o que é ser forte ou fraco, dentre muitas outras características que delimitam o imaginário infantil na apreciação do mundo.

Se de um lado, não devemos negar a existência dessas imagens nos espaços de Educação Infantil (conforme detalhamos na seção 3), por outro, nesse momento queremos destacar que é fundamental ampliar os repertórios visuais das crianças. Portanto, é necessário assinalar que, cabe aos professores refletirem sobre seus gostos e sua maneira de ver, pois isso implica no que deve ou não ser exposto em paredes, restringindo consequências como

[...] empobrecimento das possibilidades de produção das crianças, revelado na forma como tentam transferir para seus desenhos, pinturas, construções aqueles modelos, por meio da cópia ou deixando de desenhar porque não “sabem fazer” daquela maneira, reproduzindo o modelo disponível (OSTETTO, 2011, p. 8-9).

Sobre essas questões, Cunha (2017) reforça ser necessário levar para o ambiente visual da sala de aula, imagens e objetos realizados pelas crianças, e não só imagens midiáticas. Ela sugere que no início das intervenções dos professores, que deixem a sala e outros ambientes escolares com informações visuais mínimas.

Ao passo que os trabalhos e projetos forem sendo desenvolvidos por elas, as produções gráficas-plásticas poderão compor esses cenários por meio da participação delas e ainda, serem renovados a partir das novas produções infantis.

Assim, como já exposto em nossos escritos, em muitas práticas pedagógicas, o que se sobressai são atividades que reafirmam a padronização do desenho, da pintura, e também da cor. Diante disso, recuperamos a pesquisa de Cunha (1999), quando afirma que, muitos adultos, inclusive os próprios professores, ao deixarem de lado o desenvolvimento da linguagem gráfico-plástica após o período da infância, quando adentram na instituição da escola, que por vezes destaca mais a questão da linguagem verbal, acabam internalizando formas padronizadas em relação a produção de imagens, isto é, os chamados estereótipos que não permitem com que as crianças desenvolvam sua própria linguagem.

Assim, a autora destaca que esses princípios são reafirmados quando em sala de aula, as decorações só envolvem a árvore com maçãs, o ser humano representado como figura de palito, o desenho do professor sempre envolvendo estas formas, o discurso que reforça por exemplo a pintar sempre o céu de azul, e outras inúmeras ações que condicionam as crianças a criarem somente imagens estereotipadas atribuídas pelos adultos.

Outro aspecto destacado e criticado pela autora, é em relação a maneira como as produções das crianças são disponibilizadas de forma uniforme, em outras palavras, painéis sempre bordados com papel crepom ao redor, folhas de desenhos e pinturas soltas fixadas em paredes, suportes sempre de cartolina, papel ou EVA. Para além disso, também paredes sempre cheias de decorações, excesso de estímulo visual, não permitindo que as crianças se sintam desafiadas a criarem novas imagens. Nessa lógica, Ostetto (2011, p. 10) ainda questiona

[...] Quantas vezes disponibilizamos às crianças diferentes tipos de papéis como base para suas produções gráfico-pictóricas? Costumamos oferecer papéis em diferentes tamanhos para escolherem quais são mais adequados ao que pretendem fazer/dizer/expressar? Quantas vezes lhes perguntamos quais são suas preferências?

Para Ostetto (2011), por não haver restrições fixas acerca de como produzimos Arte, é necessário pesquisar, mergulhar naquilo que não conhecemos e possibilitar

experiências com diversos materiais, formas e objetos comumente não utilizados na criação artística, pois, esse trabalho compreende e integra a produção com arte.

Diante estas considerações, a seguir, destacamos algumas características designadas pela Base Nacional Comum Curricular que apresenta conteúdos que todas as crianças e jovens brasileiros/as de escolas públicas e privadas precisam desenvolver durante as três etapas da Educação Básica. Neste momento, nosso intuito é o de apresentar como o documento aborda o ensino de Arte e como ele deve ser desenvolvido nas instituições de pré-escolas.

3.3 - A Base Nacional Comum Curricular no ensino de Arte

Segundo Rocha e Baliscei (2021), a Educação Infantil condiz com o período inicial de escolarização. Assim, é nessa fase que a criança passa a se integrar com outros ciclos sociais, que não somente o seu núcleo familiar, por meio do contato com os Centros de Educação Infantil.

Nesse sentido, a nível nacional, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, (BRASIL, 2018) é a diretriz curricular de caráter normativo que recomenda a partir do cuidar e do educar, que os profissionais ampliem as experiências das crianças para além das vivências do seu círculo familiar.

O campo da Educação Infantil no documento está organizado a partir de campos de experiências. Assim, dos cinco Campos de Experiência abordados pela BNCC, interessa-nos o intitulado “Traços, sons, cores e formas”, que em nossa avaliação, destina maior atenção à área da Arte e orienta os professores quando escreve:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras (BRASIL, 2018, *apud* ROCHA e BALISCEI, 2021, p. 3).

A partir dos estudos de Lavelberg (2018), Rocha e Baliscei (2021) apontam as críticas as quais a autora destina à BNCC (BRASIL, 2018). Segundo os autores, o

documento apresenta a Arte um caráter instrumental, e que ainda, exhibe retrocessos em relação a outras diretrizes educacionais. Eles escrevem que, a Arte, foi realocada para a área de Linguagens dividindo espaços desiguais em relação a Língua Portuguesa e a Educação Física. Além disso, também afirmam que é o único componente que não evidencia variações na redação das unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades do 1º ao 5º ano dessa etapa da Educação Básica, bem como, ainda, não há uma orientação específica para o ensino de Arte, como um componente curricular.

A partir da análise realizada por Rocha e Baliscei (2021) em relação à BNCC (BRASIL, 2018), os autores constataram que o documento, por si só, não enfatiza que os professores devem trabalhar com a Arte Contemporânea, visto que, em nenhum momento do seu texto, ela registra direcionamentos, conteúdos ou referências, deixando a metodologia e abordagens, sob responsabilidade dos profissionais da educação.


Para os autores, um profissional formado na área das Artes Visuais, ainda, poderá refletir em intervenções, atividades e referências que vão além das concepções espontaneístas e pragmáticas de Arte, bem como, que extrapolem os limites da Arte Clássica e Moderna. Ocorre que, conforme os escritores, grande parte dos professores que atuam na Educação Infantil, não são muitas vezes, capacitados artisticamente para trabalharem nesse nível de ensino, uma vez que, como já enfatizamos, a Arte não é caracterizada como um componente específico na Base Nacional Comum Curricular.

Diante destas reflexões, os autores argumentam que, nesse sentido, as crianças acabam sendo ensinadas a partir de concepções que se sobressaem os gostos pessoais, estéticos e em temas agradáveis que resultam no que geralmente visualizamos nas escolas, ou seja, desenhos impressos, produção de lembrancinhas para datas comemorativas, além de atividades em painéis que abordam formas e representações estereotipadas.

Durante experiências de Estágio Não Obrigatório no município de Jandaia do Sul – PR, nas turmas de infantil IV de uma instituição de ensino público, observamos que grande parte das atividades dirigidas às crianças pela docente, faziam parte de uma apostila. As figuras abaixo foram retiradas deste material chamado de “Estação Criança” (2019), volume três, da editora FDT. Nelas, são abordadas atividades que estruturam o manual do professor. Assim, além dos exercícios, logo abaixo, são



expostos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, o conteúdo, os materiais sugeridos, como o professor deve dar início a atividade, como deve ser o seu desenvolvimento, e ainda, um bloco de referências intitulado “mais ideias”.

Figura 6 – Atividade das Frutas Apostila Estação Criança



NOME _____

É HORA DO LANCHE! SERÁ SERVIDA UMA SALADA DE FRUTAS. QUE DELÍCIA! PINTE PARA DEIXAR AS FRUTAS DAS DUAS MESAS **IGUAIS**.

CIRCULE SUA FRUTA PREDILETA. *Resposta pessoal.*

VINTE E SETE 27

BNC: OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

(D43009) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

(D43040) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.

(D43048) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e relato de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

(D43188) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

(D43376) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

(D43395) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.

Conteúdo

- **Oralidade, leitura e escrita:** discriminação visual; expressão oral; vocabulário; escrita; leitura.
- **Matemática:** contagem.
- **Natureza e sociedade:** alimentação; gosto pessoal.
- **Expressão artística:** pintura; modelagem.

Material sugerido

- Lápis de cor.

Para início de conversa

Pergunte aos alunos:

- O que vocês costumam comer no lanche?
- Que frutas costumam comer?
- Quais são suas frutas preferidas?

Desenvolvendo a atividade

Inicialmente, peça aos alunos que descrevam a cena. Leia com eles o enunciado da atividade.

Proponha aos alunos que observem bem a mesa com as frutas pintadas e escolham uma fruta de cada vez para pintar.

Peça a eles que levantem um dedo para cada banana que voem no cacho. Pergunte: “Quantos dedos vocês levantaram?”. Depois, compartilhe com os alunos a seguinte adivinha:

O que é, o que é?
 Toda camisa tem.
 Se for regata não tem.
 Você encontra na fruteira
 E na mangueira também.

Resposta: Manga.

Texto elaborado pelas autoras desta coleção.

Escreva na lousa a palavra **manga** e leia junto com os alunos. Converse com eles sobre os diferentes sentidos dessa palavra. Pergunte se conhecem essa fruta.

Mais ideias

- Proponha uma brincadeira oral: “Foi ao pi-que-nique e levei...”. Cada aluno, na sua vez, completa a frase. Não vale repetir o que já foi dito. Para direcionar a brincadeira, oriente os alunos: “Agora vamos levar frutas”, “Agora, brinquedos...”.
- Organize, com a colaboração dos pais, o **Dia da Vitamina**. Cada criança traz uma fruta e o grupo propõe diversas combinações. Depois, você mostra como lavar bem as frutas e prepará-las para levar ao liquidificador (descascar, tirar caroços e picar). No final, pergunte aos alunos o que acharam do sabor.
- Proponha aos alunos que usem massinha para modelar as frutas da mesa. Explique a eles que essas frutas são “de merminha” e não devem ser levadas à boca.

Fonte: <<https://issuu.com/editoraftd/docs/estacao-v3-mpe>>

Figura 7 - Atividade da Família Apostila Estação Criança

BRINCADEIRAS E OFICINAS

DESENHE A SUA FAMÍLIA. DEPOIS, COLE PAPEL PICADO COLORIDO PARA ENFEITAR A MOLDURA.

BHCC: OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

(DESD006) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.

(DESD010) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

(DESD018) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.

Conteúdo

- **Matemática:** contagem.
- **Natureza e sociedade:** relações familiares.
- **Expressão artística:** desenho; colagem.

Material sugerido

- Lápis de cor ou gizão de cera.
- Papel colorido picado.
- Cola.
- Cartaz "Ajudante do dia".

Para início de conversa

Antes do início da atividade, converse com os alunos sobre a família deles. Pergunte quantas pessoas eles desenharam. Ajude-os na contagem.

Desenvolvendo a atividade

Leia com os alunos o enunciado da atividade. Inicialmente, oriente-os a fazer o desenho da família.

Estimule os alunos a falar sobre o desenho que fizeram. Em seguida, oriente-os na colagem do papel picado para enfeitar a moldura.

Nota sobre

- Aproveite a oportunidade para capturar o cartaz "Ajudante do dia" da coleção. Diga aos alunos que pequenas tarefas podem ser feitas por eles, como ajudar você a debulhar o material para os demais alunos, tornar essa atividade um hábito em sala de aula.

13

Fonte: <<https://issuu.com/editoraftd/docs/estacao-v3-mpe>>

Na figura 1, a atividade orienta que a criança pinte da mesma forma as frutas da segunda mesa, observando a primeira e circule a fruta que mais gosta. Já na figura 2, por meio de dois pequenos retângulos, a criança deve desenhar sua família e, posteriormente, colar papéis picados em torno do que o exercício chama de moldura.

Nesse sentido, compreendemos que há propostas de desenvolvimento para a criança nas atividades, como por exemplo, estabelecer relações de comparação, expressar ideias e vivências, contudo, enfatizamos que é necessário ir além destas propostas que limitam as formas de como se produzir Arte.

Assim, apresentar propostas de atividades a partir de diferentes referências, fazer com que as crianças se sintam desafiadas e reflitam sobre como podem desenvolver um exercício, são ações que o professor deve propiciar a elas. Trabalhar

com diferentes materiais, suportes, e não somente se limitar a pintura e ao desenho em folhas A4, assim como as imagens acima apresentam e como grande parte das escolas da atualidade atuam.

Baliscei e Fabri (2019) a partir dos estudos de Cunha (2017), enfatizam que, em muitas instituições de Educação Infantil, o potencial de criatividade das crianças ainda nos dias atuais, é considerado como inato e espontâneo, isto é, muitos profissionais destas instituições educativas acreditam que as crianças possuem um “dom” para produzir Arte. Nessa perspectiva, a educação escolar e o professor podem em relação ao desenvolvimento do sujeito infantil promover com que as produções infantis fiquem abandonadas a um “[...] fazer livre [...]” (BALISCEI e FABRI, 2019, p. 5) que não é orientado pelo docente.

Na figura 1 apresentada acima, é possível visualizar estas perspectivas. Em um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento abordados para a atividade, o documento apresenta “Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem [...]” (ESTAÇÃO CRIANÇA, 2019, p. 27).

Nas palavras de Cunha (2017), na aquisição da linguagem gráfico-plástica, o papel do docente não deve ser o de possibilitar às crianças folhas e lápis de cor para que desenvolvam criações aleatoriamente, como no caso dos desenhos livres, exercícios de motricidade fina como por exemplo pintar formas geométricas, fazer o recorte de linhas onduladas e bolinhas de papel com crepom.

Em atividades consideradas livres, ao invés dos professores apenas disponibilizarem materiais, devem propiciar que as crianças sejam desafiadas a explorar os materiais em todas as suas possibilidades. Essa atividade que poderia vir a ser simplista, pode se transformar em um exercício instigador e de descobertas sobre as propriedades dos materiais, compreendendo também, o conhecimento de hipóteses das crianças sobre o que será trabalhado. Cunha (2017) apresenta como pode ocorrer esta ação

[...] Começamos pela exploração do suporte, o papel, lançando perguntas do tipo: quando foi inventado o papel? Como era feito e usado o papel? Como será que é feito o papel hoje? Que papéis conhecemos? Em que papéis podemos fazer marcas? Todos? As marcas ficam no jornal, no celofane, no papel de bala, na toalha de papel, no papelão de caixas? Por que as marcas ficam diferentes se o lápis é o mesmo? O que determina as diferenças: o lápis ou a qualidade da superfície? Depois passamos ao lápis de cor: que tipos de verdes, vermelhos, amarelos, marrons, etc., temos? Quais os mais

claros e os mais escuros? Tal azul é parecido com o azul do mar, com o dos olhos da nossa colega ou do carro da professora? [...] Enfim, perguntas que desencadeiam a curiosidade em relação ao que as crianças estão trabalhando e que possam levá-las a relacionar esses novos conhecimentos com outros saberes e com seus saberes iniciais [...] (CUNHA, 2017, p. 18-19).

Conforme a autora, a partir dessas diversas questões, surgirão conhecimentos significativos sobre os materiais e à própria expressão, uma vez que, eles são veículos que tornam visível o invisível. Ligando as crianças a um tema por meio de perguntas, as cerceando com outras imagens, propondo a exploração de materiais, poderemos observar que os registros infantis possuem relação com o que foi descoberto individualmente, assim como, pelos grupos. Registros que muitas vezes, não necessariamente serão realistas ou semelhantes a abordagem discutida, mas, registros significativos que possam expressar visões particulares e imaginativas sobre os objetos de conhecimento.

Em relação a figura 2, assim como já descrito, é possível observarmos um pequeno espaço para o desenvolvimento da criação da criança. Sobre isso, Cunha (2017, p. 27) escreve que os trabalhos gráfico-plásticos delas, não necessariamente, precisam ser individuais e realizados em papel pardo ou folhas de A3 ou A4. A autora exemplifica

[...] podem ser tridimensionais, móveis e serem confeccionados de sucata, plásticos, tecidos, latas, caixas e outros materiais. Professores e crianças podem partir de uma ideia conjunta. Por exemplo, se o projeto de trabalho se refere ao meio ambiente, o professor propõe a ambientação, estimulando as crianças a estabelecerem relação entre os materiais disponíveis e os elementos do meio ambiente conhecidos pelas crianças no projeto, perguntando, por exemplo: como um plástico ou pedaço de tecido poderá virar um lago? Que materiais podemos utilizar para mostrar as diferentes folhas de árvores? Como faremos uma caverna?

Considerando práticas como estas, Cunha (2021) em seus estudos, revela que apesar de visualizar práticas e concepções de Arte de outro tempo muito presente em nossa atualidade, assim como já descrito, a autora também relata que, contudo, tem observado na última década propostas que se sobressaem a utilização de materiais e instrumentos para além das tradicionais listas de materiais, brinquedos que são transformados em suportes, ou ainda, experimentações que não visam apenas um produto final. Para ela, são ações de algumas professoras que tendem a buscar

aproximar a Arte dos dias de hoje às crianças. A seguir, evidenciamos algumas possíveis intervenções pedagógicas que podem contribuir com o trabalho docente. Não se tratam de receitas prontas a serem seguidas, mas, sim de situações que podem facilitar a visualização de outras formas de se trabalhar com o ensino de Arte.

3.4 - Ações pedagógicas que podem contribuir com as produções em Arte

Por meio de suas pesquisas, Ostetto (2011) considera o educador como pessoa-chave para mediar o processo de criação da criança. De acordo com ela, compartilhando suas experiências com o imaginário infantil, o professor vai aprendendo sobre seu próprio ser poético. Nesse sentido, resgata seu eu-criador, ampliando suas possibilidades através de buscas e escolhas. Assim, por fim, acaba se tornando um sujeito privilegiado que caminha em busca de novas infinitas aventuras poéticas.

Considerando esses apontamentos, entendemos que é preciso com que os docentes voltem a brincar com materiais, se divertindo com suas próprias descobertas e juntamente as crianças e o processo expressivo infantil, desenvolvam criações por meio de aventuras inusitadas.

Para isso, as instituições de Educação Infantil devem ser espaços que ofereçam diversas linguagens expressivas, uma vez que as crianças conhecem o mundo por meio dos cinco sentidos, ou seja, visão, tato, olfato, audição, paladar, assim como, do movimento, da curiosidade, repetição, imitação, brincadeira e jogo simbólico (Cunha, 2017).

Como aponta a autora, perceber e registrar as impressões para as crianças sobre o mundo, ocorre por meio de um processo contínuo – processo expressivo – que se modifica a partir do contexto em que elas possuem contato com diferentes linguagens, materiais expressivos, bem como, a partir de intervenções dos adultos e outras crianças.

Durante seu desenvolvimento, a criança além de perpassar pelo processo de descoberta espacial, também possui um grande desejo em relação a exploração de materiais. Nessa fase, tudo vira “meleca”, que perpassa pelas superfícies convencionais, roupas ou até mesmo, pelo corpo. Assim, Cunha (2017, p. 34), ensina como podemos produzir essas substâncias apontando,

[...] Muitas melecas podemos fazer com as crianças, como as tintas artesanais confeccionadas com grudes de maisena cozida e pigmentos comestíveis de bolo, de gelatinas ou de sucos em pó. Nos grudes caseiros, podemos controlar a consistência para que as crianças possam sentir as diferenças pelo tato.

Portanto, contrariamente as ações que não se respaldam em expandir o conhecimento de mundo da criança, enfatizamos a partir das considerações de Vigotski (2018), as contribuições de propiciar vivências e experiências para a criança, a fim de possibilitar conhecimento dos mais diversos elementos presentes na realidade, para que sua imaginação se torne produtiva e significativa. Nas palavras do autor:

[...] Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mas ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativas e produtiva será atividade de sua imaginação (VIGOTSKI, 2018, p. 25).

Relacionando essas considerações aos estudos de Cunha (2017), a autora afirma que é dever do professor propiciar e incentivar outros olhares, relações e comparações formais, espaciais, cromáticas e de materiais. Se não forem desafiadas, as crianças apenas continuarão a reproduzir aquilo em que já descobriram vindo a fixá-los como modelos únicos em que se sobressairão os estereótipos.

Nessa lógica, segundo Cunha (1999) é necessário que os professores da Educação Infantil percebam que a forma como observam as representações visuais, influenciará a criança quando esta, for produzir suas visualidades. É fundamental que os docentes deixem de lado seus próprios estereótipos, observem sua formação cultural, a fim de permitir com que as crianças desenvolvam quanto a sua forma de se expressar. Para tanto, uma das maneiras do professor romper com estas concepções é relembrar seu processo expressivo individual retornando a brincar com diversos materiais, expondo suas descobertas quanto a cor, forma, e relacionando ao processo da expressão infantil, juntamente com o seu próprio processo de desenvolvimento.

As orientações de Cunha (1999), em nossa avaliação, podem ser aproximadas às reflexões de Vigotski (2018). O autor argumenta sobre as contribuições das ações dos adultos no processo de desenvolvimento das crianças, enfatizando que, é por meio do processo de imitação que elas copiam e transformam atitudes que escutaram

e observaram dessas pessoas, reelaborando impressões já vivenciadas através de suas brincadeiras, e por isso, como descrito anteriormente, a necessidade de envolver as crianças com diversas fontes de experiências significativas.

Enfatizando esta questão, Cunha (1999) afirma sobre as contribuições de fornecer as crianças outros objetos produzidos em distintos contextos históricos, como as imagens da história da arte, vídeos, fotografias, vestimentas, brinquedos, dentre outros inúmeros elementos que possibilitam com que a imaginação infantil amplie seu repertório de informações.

Com relatos, a partir de regências voltadas ao universo infantil com crianças de quatro e cinco anos de idade, Baliscai e Fabri (2019) conduziram intervenções em um Centro Municipal de Educação Infantil a partir de imagens que retratavam o movimento Impressionista. Ainda, utilizaram e analisaram junto as crianças características visuais dos personagens “Os Smurfs”, como também, debateram sobre suas configurações familiares.

Os autores descrevem que, consideram os filmes “Os Smurfs”, uma boa opção para que se possa relacionar as imagens do cotidiano das crianças com conteúdos específicos que fazem parte das Artes Visuais. Eles ainda avaliam que a utilização da cor azul empregada na pele dos personagens é uma característica que os diferencia de outras imagens que comumente são mostradas nas instituições de Educação Infantil, e assim, se distancia de representações convencionais e estereotipadas.

Com isso, durante toda as intervenções, os autores buscaram promover leituras e debates em torno das imagens de “Os Smurfs”, chamando a atenção para as especificidades dos personagens impressos individualmente, propiciando com que as crianças identificassem suas características físicas e psicológicas. Eles ainda relatam o estranhamento das crianças quando evidenciaram por exemplo, que Valente e Vaidoso se vestiam com saia e utilizavam como adereços, flores e espelhos “[...] as crianças questionaram-nos se os meninos poderiam usar adereços que, socialmente, têm sido atribuídos às mulheres e à feminilidade [...]” (BALISCEI e FABRI, 2019, p. 8).

Embasados nos estudos de Nunes e Martins (2017), os autores enfatizam a necessidade da mediação docente ao promover atividades e reflexões que possibilitem questionamento e problematização das normativas que envolvem as identidades culturais, como o gênero, por exemplo.

Aproximando as imagens dos personagens “Os Smurfs” com as produções impressionistas, os autores, destacaram junto as crianças, a presença da cor azul nas

imagens, as propondo a realizar desenhos tendo as produções artísticas como referência. Os professores nesse sentido, contaram uma história para as crianças dizendo que os lápis azuis sumiram, e que, desse modo, elas necessitariam utilizar outras cores para colorir o céu e o mar. Diante a fuga dos lápis azuis, os docentes também levaram para a sala, outras imagens impressionistas que retratavam outros modos de se colorir esses elementos. Conforme Baliscei e Fabri (2019) o intuito de levar outras figuras como referência, possibilitou a ampliação do referencial visual e artístico das crianças, ainda que momentaneamente, ao produzirem e desvincularem o céu a cor azul.

Analisando os escritos e as intervenções realizadas pelos autores, consideramos que realizaram importantes mediações. Assim como já evidenciado por nós anteriormente, os professores tiveram o cuidado em aproximar referências ao cotidiano das crianças, as problematizando e questionando, possibilitando também que as crianças criassem a partir de outros contextos que não os estereotipados.

Nesse sentido, segundo Ostetto (2011), para que nós como docentes consigamos garantir oportunidades de criação para as crianças, é necessário mobilizar os sentidos delas em torno de elementos significativos propiciando o enriquecimento de suas experiências. Entretanto, como aponta a autora, o que inúmeras vezes ocorre, são professores com receio de desconsiderarem o conhecimento de mundo da criança, acabam não se permitindo socializar os distintos bens culturais produzidos pelos seres humanos. Nas palavras de Ostetto (2011, p. 7) “[...] é imprescindível disponibilizar acervos que, como dizíamos, ampliem as relações das crianças com o universo artístico-cultural e, com isso, ampliem suas possibilidades de criação.”

Assim como Ostetto (2011) descreve sobre as contribuições de possibilitar as crianças, o contato com diversos objetos para ampliar o repertório de imagens e objetos das crianças, Cunha (2017) enfatiza ser fundamental disponibilizar a elas, diversos elementos produzidos em diferentes épocas e contextos.

Citando um discurso de uma criança, relatando seu entusiasmo por ter criado novas cores, Ostetto (2011) argumenta sobre a exigência do olhar que as crianças enfatizam quando pintam, uma vez que demonstram seu ânimo, pedindo para que os adultos observem a sua criação, compartilhando suas sensações e descobertas visuais. Nesse sentido, destacamos ser fundamental pensarmos sobre a postura do professor diante as atividades de pintura, ou seja, estar sempre dialogando e atento

as criações dos alunos, e não executando outras atividades que não estejam ligadas ao que foi direcionado a criança.

Ademais, para a autora, os adultos possuem um ritmo e um tempo determinado advindo das instituições educativas, por meio de uma lógica do tempo, do horário, da cobrança. Todavia, o tempo da criança é outro, uma vez que ela gosta de brincar e experimentar. Assim, Richter (1999) afirma ser necessário que os professores adentrem no processo de experimentação, descoberta, juntamente com as crianças. Compreendemos, nesse sentido, que é fundamental que eles propiciem condições para o desenvolvimento da criança.

Em relação ao trabalho com os materiais em sala de aula, Cunha (2021) registra que desde o manuseio de um simples lápis, é pertinente desenvolver uma cena pedagógica para que as crianças possam conhecer, explorar, experimentar e criar.

Citando Borges (2017), que aponta uma possibilidade para a escolha e utilização dos materiais, a autora escreve:

[...] é desejavelmente que apresente às crianças os materiais disponíveis sem que haja um direcionamento prévio ao uso, por exemplo: um guarda-chuva para além de nos proteger da chuva pode ser um excelente suporte de pintura ou um ventilador de gigantes... deixe e possibilite que as crianças manipulem e façam usos próprios dos materiais; [...] procure evitar os materiais convencionais disponíveis nas escolas e destinados para as aulas de arte, como: caneta hidrocor, tinta guache e folha A3 branca...em tempos de sustentabilidade e de uma consciência ambiental global opte pelo que há de descartável: bonecas velhas que ninguém brinca e que iriam para o descarte, caixas de papelão dos mais diferentes tamanhos, retalhos de roupas, tinta feita de beterraba, a argila que endureceu ou a terra que tem no pátio... (BORGES, 2017 apud CUNHA, 2021, p. 9).

Sobre isso, a autora cita algumas práticas que poderiam se tornar possíveis em sala de aula. Ações pedagógicas que vão além de utilizar os objetos em seus aspectos funcionais, mas, sim, como possibilidade inventiva. São elas:

[...] o grampeador é para o adulto grampear folhas e não é entendido como um instrumento para desenhar; brinquedos danificados são descartados quando poderiam ser transfigurados ou justapostos formando objetos híbridos; sobras rasgadas, amassadas de papéis são desprezadas quando serviriam para imaginar o que aquelas formas sugerem; fitas adesivas são usadas para prender folhas nas paredes ou unir caixas e não são aproveitadas como linhas para

estruturar formas em suportes que não sejam papéis, mas a própria mesa, espelhos, parede, piso da sala (CUNHA, 2021, p. 12).

Para a escritora, é fundamental uma escuta sensível e atenta sobre as demandas das crianças, leitura de suas produções gráfico-plásticas para que elas possam ampliar o que já conhecem, bem como, mediações provocativas que possam fazer com que vivenciem diálogos com o pensamento das obras dos artistas.

Além disso, é fundamental que os docentes conheçam e compreendam a gênese do desenvolvimento gráfico-plástico para planejar e organizar situações de aprendizagem que atendam às necessidades infantis, entendam as formas visuais produzidas pelas crianças e experienciem os materiais expressivos considerados como veículos de expressão (Cunha, 2017). Sobre isso, a autora argumenta

Ler o repertório de imagens infantis não se restringe a uma pergunta do adulto diante da produção de uma criança: “O que é isso?”, quando a criança rabisca alguma forma que não entendemos. Nessa pergunta, está implícito que aquilo que criança está realizando deve ser uma imagem realista e objetiva de algo. Muitas vezes, não há intencionalidade de representação por parte da criança, mas, diante da pergunta do adulto, ela responderá que está fazendo algo cognoscível, alterando, assim, sua exploração imagética em função da expectativa do adulto (CUNHA, 2017, p. 17).

A autora explica que buscar conhecer as imagens das crianças, deve anteceder as ações de registro, por meio de diálogos sutis, anteriores e sensíveis que devem ocorrer entre docente e criança antes mesmo das produções gráficos-plásticas.

Ela ainda, indica um procedimento que é pouco realizado nas instituições de Educação Infantil, que é a possibilidade de que as crianças possam realizar leituras sobre suas produções. Para isso, é necessário possibilitar momentos em que possam entender seus percursos na aquisição da linguagem gráfico-plástica, visualizando as mudanças que irão ocorrendo ao longo de seus processos de pintar, bordar, desenhar, melear, rasgar e bagunçar.

Cunha (2021, p. 34) registra em suas pesquisas que a partir do que é observado, comparado e documentado pelos docentes sobre as criações infantis, é necessário fazer uma série de perguntas como “[...] Qual nossa intencionalidade pedagógica? O que é fundamental e necessário para criar cenas pedagógicas diante de nossa intencionalidade pedagógica: por que fazer, o que pretendemos e como fazer? [...]”

Segundo a autora, se não conseguirmos responder a estas perguntas, muitas vezes o trabalho desenvolvido pelo professor ocorrerá por meio de atividades em grande parte das vezes repetitivas e sem sentido tanto para nós, como para as crianças.

Ao tratar sobre os marcadores de superfícies, Cunha (2021) descreve que os pincéis, são os principais objetos encontrados nas escolas. Segundo ela, no entanto, essa possibilidade deve ser ampliada, com o corpo, por exemplo, que poderia ser explorado como um instrumento para pintar. Não só as mãos, mas sim, braços, barriga, cotovelos, cabelos, pescoço, pés e pernas.

A partir disso, na próxima seção, tratamos sobre possibilidades e estratégias educativas visando o trabalho com a Arte Contemporânea por meio de diversos materiais e instrumentos que podem contribuir com o desenvolvimento de ações pedagógicas. Apresentamos ainda, como meninos e meninas têm lidado com a escolha de objetos para realizarem suas criações dentro das instituições de Educação Infantil.

4. MATERIAIS E POSSIBILIDADES NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM PINTURA

Na seção anterior, apresentamos as características e mudanças nas formas de se produzir Arte a partir das do movimento da Arte Contemporânea. Vimos que, o rompimento com as até então configurações de se criar, abriu espaço para a utilização de novos materiais, instrumentos e possibilidades pelos artistas.

Contudo, mesmo com diversos modos de se desenvolver criações, assim como já descrevemos, nas instituições de Educação Infantil, o que ocorre é que, em muitos casos, o ato de criar novas atividades com diferentes objetos, a partir de distintas referências, é trabalhada minimamente com as crianças, ou até mesmo, limitada pelas ações dos professores por meio de estereótipos.

Nessa direção, salientamos como a Base Nacional Comum Curricular, trata sobre o ensino de Arte, pontuando em síntese, algumas críticas e limitações que o documento aborda sobre o trabalho pedagógico para com esta área. Ainda, também destacamos algumas possibilidades para se desenvolver práticas pedagógicas em Arte considerando ações com a utilização de distintas fontes de referências e materiais para as produções infantis.

Nesta seção, consideramos necessário a partir destas novas formas de se produzir criações, citar exemplos de diferentes materiais e recursos didáticos que poderiam contribuir com o trabalho docente no desenvolvimento de atividades criadoras com pintura. No início da proposição deste projeto, nos questionávamos: Quais materiais e recursos didáticos podemos utilizar na realização de atividades criadoras com pintura? Existe diferenças entre materiais utilizados por meninas e meninos? Sobre isso, trataremos a seguir.

4.1 - Materiais e propostas na realização de atividades criadoras com pintura na perspectiva de Cunha

Cunha (2021) relata que experienciar materiais pode ampliar a compreensão pedagógica, cultural, social, histórica, sensível e sensorial de professores e crianças. A autora ainda argumenta que os materiais são meios para dar consistência à

expressão e pensamento, e, por isso, precisam ser utilizados e pensados como consequência das propostas em Arte. Para ela, os materiais são veículos para a produção de ideias.

A autora descreve uma lista de objetos, vestimentas, alimentos, dentre outros recursos que foram visualizados por ela em produções contemporâneas da Arte. São eles:

Prendedores de roupas, engradado, meia, sapato, rosário, brinquedo, talheres, guardanapo de crochê e de papel, pelotine, conduíte, trincha, aplainador, soquete, formas de empada e de bolo, bacia, tacos de parquê, sacola de compras, guarda-chuva, parafuso, desentupidor de pia, escorredor de massa, livros, sal, areia, troncos de árvores, carvão, tijolo, assento de cadeira, chocolate, gelo, barbante, fitas adesivas, cera depilatória, ralador, mangueira [...] (CUNHA, 2021, p. 2).

Posteriormente, continuando a citar outra lista com ferramentas como “Folhas brancas, cola líquida e em bastão, pincéis, tinta guache ou têmpera, giz pastel, giz de cera, lápis de cor, conjunto canetas hidrocor, aquarela, argila, massa de modelar [...]” (CUNHA, 2021, p. 2), ela evidencia que, esses, certamente são os conhecidos em lista de materiais escolares como materiais de Arte. Além disso, comparando as duas listas descritas, a escritora afirma que, na primeira, há diferentes objetos e materiais de diversos aspectos, enquanto na segunda, ocorre uma redução da versatilidade e abundância dos materiais.

Fazendo referência ao pintor Jackson Pollock, Cunha (2021) argumenta que em meados do século XX, se visualizava o rompimento dos materiais tradicionais da Arte. Assim, “Objetos de todos os tipos são materiais para nova arte: tinta, cadeira, luzes elétricas e néon, fumaça, água, meias velhas, um cachorro, filmes, mil outras coisas que serão descobertas pela geração atual de artistas.” (KAPROW apud FERREIRA; COTRIN, 2006 apud CUNHA, 2021, p. 5).

Na imagem, o artista Pollock utiliza guache através da técnica do “gotejamento”, para desenvolver sua criação. Visualizamos que a cor azul domina toda a imagem e as formas em preto, amarelo, laranja e branco formam a composição desta criação.

Figura 8 - Jackson Pollock. Blue ou Moby Dick (1943). Museu de Arte de Andaluz.



Fonte: <<https://www.todamateria.com.br/jackson-pollock/>>

Com os avanços da pintura no século XX, também entre as obras de Pollock, podemos observar na imagem abaixo, que pinceladas diferentes das convencionais que faziam parte de até então, de grande parte das obras, foram utilizadas. Neste caso, o intuito do artista era o de propiciar a continuidade da linha que era realizada inclusive a partir da viscosidade das tintas. Além disso, na superfície da obra, materiais como pregos, tachas, botões, chaves, moedas, um cigarro rasgado, fósforos e tampas de tubos de tinta foram utilizados para compor os traços da imagem.

Figura 9 - Jackson Pollock. Full Fathom Five (1947). Tinta e óleo. Dimensão: 50 7/8 x 30 1/8" (129,2 x 76,5 cm). Galeria de *Abstract Expressionist New York*.



Fonte: <<https://www.todamateria.com.br/jackson-pollock/>>

Nessa direção, já nos dias atuais, segundo Cunha (2021), em exposições de Arte Contemporânea, é possível observar uma grande quantidade de materiais compondo as obras que são habituais em nosso cotidiano. Citando-os, descreve

[...] prendedores de roupas, lupas, brinquedos infantis, objetos decorativos e utilitários, absorventes íntimos, panelas, guardanapos, fumaça, gelo, nuvens, fuligem, cera depilatória, roupas, cabelos, sapatos, sal, água, revistas, jornais, livros, TVs, rádios, projetores, motores, etiquetas, sacolas, malas, pentes, escovas de cabelo, armários, talheres, pratos, troncos, árvores, grãos, folhas, pedras, tijolos, entre tantos outros objetos e materiais passam a ser a “matéria prima” da Arte (CUNHA, 2021, p. 5).

Nessa perspectiva, segundo a escritora, objetos utilizados cotidianamente são materiais da Arte, pois, ao serem atribuídos a outros contextos e composições, eles consolidam outros significados. Diante destas afirmações, aproximamos os escritos de Cunha (2017, p. 32) que escreve

Após o berçário, quando as crianças iniciam a estruturar a linguagem verbal e o andar, começam a compreender que os objetos têm funções específicas: o copo para beber, a colher para comer, o pente para se pentear, o giz de cera para marcar superfícies. Podemos, então, começar a disponibilizar os primeiros materiais e instrumentos específicos das artes visuais.

Nesse sentido, conforme já afirmamos, a utilização de materiais tradicionais pictóricos e gráficos foram sendo alterados a partir das Vanguardas Artísticas. Ocorre que o exercício de dar mais de um significado para o mesmo significante, retirando objetos de seu contexto e utilizando instrumentos diversos presentes em nosso cotidiano, ainda não ocorre em grande parte das escolas. Para Cunha (2021, p. 7), qualquer material, em suas palavras, “[...] dos perenes aos efêmeros como fumaça, gelo, alimentos, vento [...]” devem ser pensados como materiais-veículos da Arte.

No entendimento da autora, é urgente e fundamental revermos o que compreendemos por materiais da Arte. É necessário ampliar as ideias que temos sobre eles, buscando explorá-los de diversas formas. Em sua concepção, no entanto, de nada adianta termos uma infinidade de instrumentos e suportes, todavia, repetirmos os mesmos estereótipos pictóricos e formais que utilizam pincéis e folhas A4.

Alinhando expressões com as proposições da Arte Contemporânea, Cunha (2021) escreve que em âmbito escolar, circulam denominações para os materiais de Arte. Uma delas advém dos Estudos Lúdicos que permite com que diversos significados, usos e oportunidades sejam mobilizados nos processos inventivos das crianças. Assim, materiais comuns, como

[...] sucatas e da natureza, [...] colheres de pau, copos, embalagens, guardanapos, roupas, caixas, prendedores, bacias, retalhos de madeira e tecidos, panelas, pedras, cacos de tijolos, galhos, troncos, cestos, penas, [são utilizados,] entre tantos outros materiais banais que as crianças passam a atribuir significados em torno deles [...] (CUNHA, 2021, p. 7-8).

Ao tratar sobre a denominação “[...] materiais expressivos [...]” para os materiais de Arte na escola, Cunha (2021, p. 7) aponta que eram conhecidos desta maneira, pois, esses, seriam o modo pelo qual, possibilitariam que os artistas expressassem seus sentimentos.

Assim, na perspectiva de Cunha (2021, p. 7), se até mesmo as relações público-obra, bem como, as intencionalidades dos artistas foram modificadas, também é pertinente que nos contextos escolares, a denominação “[...] materiais expressivos [...]” passe por uma revisão quanto ao seu significado. A autora sugere “[...] materiais desacomodadores [...]”, ou até mesmo, “[...] perturbadores [...]”, para ficarem em acordo com os ideais da Arte contemporânea. (CUNHA, 2021, p. 7).

Ainda, uma outra denominação que Cunha (2021) relaciona as ideais da Arte contemporânea é a expressão “[...] materiais provocadores [...]”, cunhada por Diefenthaler (2019, apud, CUNHA, 2021, p. 8). Segundo a autora, os materiais entendidos como provocadores podem incentivar a experimentação, interação, bem como a exploração, assim como muitas obras, que para ela, possuem por característica a intencionalidade de nos provocar a pensar, relacionar e até mesmo a criar.

Compreendemos nesse sentido, que as três expressões redigidas por Cunha (2021) se aproximam das proposições da Arte Contemporânea pois, além de expressarem a utilização de materiais diversos para as produções, como já exposto por nós, também propagam a ideia de possibilitar a criação de outros significados a um mesmo significante, isto é, dar ao mesmo objeto, vários contextos.

Nessa mesma lógica de aproveitar materiais e objetos que são comuns e que podem ser geradores de múltiplos significados, a autora escreve sobre as experiências de Reggio Emilia que aponta o uso desses recursos, “[...] materiais não estruturados [...]” como possibilidade para a criação de novas conexões com ferramentas já conhecidas (CUNHA, 2021, p. 8).

Ao tratar sobre a utilização de “materiais não convencionais” Holm (2007 apud Cunha, 2021, p. 9) aponta uma série de questões

[...] Quando se oferecem diferentes possibilidades às crianças pequenas, usando materiais próprios para que elas criem imagens, que experiências poderíamos vivenciar junto com elas? Onde teria lugar esta experiência? Que materiais seriam mais adequados ao uso? O que fazer? [...]

A autora enfatiza o seu entendimento expressando que, não basta apenas propiciar o uso de materiais não convencionais e convencionais as crianças, é pertinente envolvê-las todas em uma cena pedagógica para que possam explorar suas possibilidades e potencialidades, os utilizando de outra forma que não a convencional e sem pensar em uma finalidade pré-estabelecida como alguma temática específica do planejamento.

Nesse sentido, os apontamentos de Cunha (2021) deixam nítido que não basta entregar em si os materiais as crianças, uma vez que eles não possuem o poder espontaneamente de provocar diferentes modos de utilização. É tarefa do professor orientar situações para que elas possam explorar esses instrumentos para ampliarem os seus repertórios tendo como referência, as proposições da Arte. Em síntese, é preciso recriar novos modos de utilizá-los e também, dar um outro sentido a eles.

A partir de suas experiências de trabalho como professor da Educação Infantil, Carvalho (2021) conta que as coleções sempre estiveram presentes em suas práticas com as crianças. De acordo com ele, diariamente, elas levavam para a instituição diversos objetos que eram compartilhados com os colegas, organizados, armazenados e expostos na sala de aula no espaço em que nomearam de “invenções”. Todos os artefatos que aparentemente para um público geral não teria utilidade, recebiam novos sentidos no espaço das aulas como relata o próprio autor

Recordo que, com o aumento dos objetos das coleções, as crianças passaram a levantar questionamentos sobre atributos de cor, peso,

textura e possíveis modos de organização. Além disso, passamos a catalogar os objetos a partir da construção de um álbum (tamanho A3), na qual as crianças, por meio de seus desenhos, realizavam o registro de cada um dos novos objetos que passavam a fazer parte das coleções. Paralelamente à catalogação imagética dos objetos, enquanto par mais experiente das crianças, eu exercia a função de escriba, registrando no álbum o nome dos objetos e a origem deles. Outro fato interessante de ser mencionado era o compartilhamento que eu realizava com as crianças das produções de artistas contemporâneos que trabalhavam com (e a partir de) coleções. Desse modo, os objetos coletados se tornavam elementos constituintes das *assemblages*, desenhos, montagens, colagens e demais produções das crianças, com base em uma estética de acumulação. Portanto, as coleções adquiriam um caráter contínuo, sendo ampliadas consideravelmente pelas crianças no decorrer dos meses do ano (CARVALHO, 2021, p. 44).

Com isso, como evidencia o autor, os objetos selecionados pelas crianças, são portadores de memórias afetivas pois possuem uma história desde o momento em que são coletados e, posteriormente, expandido e compartilhado com o grupo. Compreendemos nesse sentido, que coleções carregam um conjunto de histórias que são registradas na memória de pessoas, desenhos ou até mesmo escritos ao qual desenvolveram a partir de um exercício.

Nessa perspectiva, concordamos com o autor quando escreve que os materiais possuem peso, tamanho, cor, textura e forma, dentre outros, que podem possibilitar com que as crianças tenham diversas explorações multissensoriais, construções, e que, nessa direção, os diferentes objetos tem caráter potencial para se tornarem disparadores para o início de uma coleção, elemento fundamental para se trabalhar com crianças que frequentam a pré-escola.

Além disso, é oportuno nesse momento, quando tratamos sobre coleções, que façamos uma diferenciação entre colecionar e acumular. Segundo Carvalho (2021) muitos artistas contemporâneos tem produzido suas obras a partir de coleções, alguns deles Jac Leiner, Sara Ramo, Brígida Baltar, dentre outros. Conforme Oliveira (2017, apud CARVALHO, 2021, p. 46) “acumular é reunir objetos sem a preocupação com a sua organização”, enquanto em uma coleção “os objetos são selecionados, organizados, classificados e dotados de significado, o que lhes confere um valor representativo” (OLIVEIRA, 2017, apud CARVALHO, 2021, p. 46). Para Arantes (2010, apud CARVALHO, 2021, p. 48) “os objetos de uma coleção não são simplesmente retirados do cotidiano, mas são inseridos em uma nova concepção”.

Para iniciar uma coleção na pré-escola, é possível partir tanto de uma provocação do professor ou ainda, por meio da iniciativa das crianças. É pertinente, a partir de uma proposta como essa, que o docente reflita sobre possibilidades de armazenamento, organização e exposição dos materiais coletados. Além disso, registros podem ser realizados por meio de desenhos, fotografias, filmagens, vídeos, dentre outros, que possam possibilitar uma memória daquilo em que foi constituído. Vale ressaltar que também é imprescindível disponibilizar tempo para que possam explorar, brincar, criar, combinar materiais de acervos diversos, produzindo novas características em sala de aula (CARVALHO, 2021).

Segundo Carvalho (2021) amparado nos estudos de Blanco e Cidrás (2019), a prática pedagógica com crianças na pré-escola, deve estar centrada na experiência de meninos e meninas, sendo o processo, o elemento central da aprendizagem. Por isso, o trabalho a ser desenvolvido com relação as coleções, não deve ser pensado como tentativa de reprodução das obras dos artistas.

Em nosso entendimento, acreditamos que referências como obras de artistas contribuem com a prática das crianças, contudo, como professores, devemos desafiá-las a partir desses elementos a criarem novas composições a partir do que lhe foi apresentado. Concordamos com o autor quando escreve que no trabalho docente, é preciso considerar o processo de investigação, descoberta e a criação a partir do contato com diferentes materiais e suportes que devem ser possibilitados aos alunos.

Durante uma outra experiência com crianças, Carvalho (2021) conta que após terem recolhido diversas pedras que posteriormente foram organizadas em um pote transparente, os alunos solicitaram para que os estudantes da sala vizinha pudessem conhecer as novas peças da coleção ao qual tinham sido juntadas. O autor conta que após ter passado informações detalhadas sobre as pedras, assim como, o local em que haviam sido encontradas, percebeu que os pequenos começaram a notar diferenças de tamanho, cor e forma em que elas possuíam.

Reconhecendo esses diferentes aspectos, as crianças logo, separam as pedras conforme seus atributos, ou seja, médias, grandes, cores e formas. Além disso, vários registros de fotografias foram feitos para integrar o álbum de coleções da turma, onde, posteriormente, todo o material recolhido foi utilizado nas brincadeiras em envolviam construções e nos momentos de jogo simbólico em que esses objetos se transformavam em tijolos, animais, comida, dentre outros.

Assim, conforme já evidenciado por nós durante o texto, além de uma expansão dos materiais do cotidiano e dos materiais tradicionais riscantes, inovados durante a Arte contemporânea, as contribuições de propiciar as crianças o contato com diferentes objetos para as produções infantis. Para além disso, Cunha (2021) aponta que com os materiais pictóricos, como as tintas, por exemplo, essa renovação também ocorreu. Exemplificando diferentes artistas que empregaram o mesmo material-veículo explorados de maneiras diferentes em suas pinturas, a autora menciona, “[...] Nadin Ospina, Nuno Ramos, Gisela Waetge, Gottfried Helnwein, David Hockney, Maria Tomaselli Cirne Lima, Siron Franco, Adriana Varejão, Basquiat [...]” (CUNHA, 2021, p. 15).

No campo do desenho, a escritora relata que os materiais riscantes tradicionais, começaram a ser manuseados de outras formas, assim como o papel, que se tornou apenas mais um dos suportes, dentre muitos outros possíveis. Conforme Marcolino e Silva (2006 apud CUNHA, 2021, p. 10) William Kentridge “[...] desenha com carvão sobre uma tela, apaga e desenha novamente sobre essa mesma tela, criando uma forma de palimpsesto que evidencia os rastros visíveis”, assim, seus desenhos rasgados, são recompostos e animados com stop motion, compondo performances e instalações.

Já a artista Teresa Poesser, segundo Cunha (2021) fazendo o uso de 600 canetas BIC vermelhas, na exposição “Até que meus dedos sangrem”, 2019-2020, por meio de um linóleo branco fosco com dimensão de aproximadamente 20 metros quadrados, misturou diversas linguagens como gravura, fotografia e vídeo, expandindo a linguagem do desenho, bem como, os materiais-veículo que o integram.

Cunha (2021) ainda reitera que a concepção de desenho precisa ser modificada na escola. Para isso, ela menciona ser pertinente uma revisão do que são os materiais, assim como, do que é o desenho em nossos dias atuais por meio de uma ampliação de repertórios. Defendendo o trabalho de Segni Mossi no âmbito da Educação, a autora afirma que suas ideias estão na contramão do desenho como representação ou como finalidade de algo concreto e acabado, muito presente em nossas escolas.

Nessa perspectiva, entendemos que possibilitar as crianças diferentes materiais para a criação, bem como, distintos suportes, faz com que elas investiguem e reflitam sobre como podem desenvolver suas proposições. Ao escrever sobre isso, Gandini (2012, apud CUNHA, 2021, p. 13) destaca

Investigar e descobrir como um determinado material se apresenta e é transformado, ajudando a criança a adquirir conhecimento sobre o material em si – sobre a textura, forma, configuração, cor e aparência externa e interna. A criança aprende gradualmente que o material pode ser usado de muitas maneiras diferentes.

Ocorre que, assim como já escrevemos, se reportando ao contexto atual, Cunha (2021) expõe que apesar das modificações no campo da pintura, o material-veículo desse segmento, isto é, a tinta, com toda a sua potencialidade para criar novas cores e cobrir superfícies, acaba sendo pouco explorada em ambientes escolares. Conforme explica a autora, o que ela tem visualizado em cenários de pintura, são tintas industrializadas, em grande maioria das vezes, a guache, sempre com a mesma textura, consistência e qualidade.

Nesse sentido, a escritora declara que assim como a Arte em nossos dias atuais, busca outros recursos, a escola também precisa se atualizar e se aproximar de materiais diversos. Citando-os, Cunha (2021, p. 17) escreve

[...] objetos que servem para limpar copos, garrafas, mamadeiras, superfícies, vasos sanitários, carros, louças, assoalho, instrumentos para reparos e pinturas residenciais como espátulas de silicone, trinchas, broxas, pincéis largos, artefatos de cozinha como garfos, colheres, borrifadores, brinquedos entre tantos outros objetos de “longo alcance”, “provadores”, “desacomodares” de uso cotidiano que podem vir a transformar-se em instrumentos com grandes possibilidades para marcar as superfícies com tintas [...] (CUNHA, 2021, p. 17).

Reforçando suas palavras, ela indica que além do uso de outros instrumentos e marcadores para realizar propostas com a pintura, também é possível desenvolver possibilidades sem recursos, utilizando o contato, a borrifação, os respingos, dentre outros.

Especificamente sobre os suportes, Cunha (2021) comunica que os materiais não devem ficar restritos a apenas papel branco, retangulares e sem textura. A autora deixa nítido que eles podem ser qualquer material como caixas, pedaços de madeira, muros, calçadas, tecidos, sacolas, pedras, dentre muitas outras possibilidades de qualquer natureza para que sejam experimentados e transformados por todas as crianças. Em seus estudos afirma que

[...] as crianças necessitam de grandes superfícies de papel, não sendo adequado fornecermos folhas de tamanho ofício. O papel pardo em metro e os grandes formatos de papelões das embalagens, além de muito resistentes às ações e à água, são mais convenientes, pois pode-se forrar as mesas, as paredes e o chão com esses suportes. É interessante propormos atividades além das mesas, para que tanto a percepção visual como a gestualidade corporal, e em especial, os movimentos do braço e da mão sejam explorados de outras maneiras (CUNHA, 2017, p. 33-34).

Portanto, assim como apontam os estudos da autora, o adulto não deve impor um limite especial quanto a criação e exploração da criança, uma vez que esse aspecto será evidenciado pelo próprio corpo dela, ou seja, a maneira como o alcance da sua mão e de seu movimento, é o que determinará o espaço de atuação gráfico-plástica.

Continuando a tratar sobre tintas e marcadores, Cunha (2021) destaca Henry Matisse, que por problemas de saúde, necessitou criar uma nova possibilidade para desenvolver suas obras: pintar com tesoura. Para tanto, o artista recortava papéis coloridos com guache por sua auxiliar, e os colocava sobre uma superfície por meio de colagens. Conforme a autora, pinturas com tesoura quebram a ideia de que para pintar, é fundamental tinta e pincéis como únicos materiais e suportes.

Ressaltando em seu texto outros exemplos como Lia Menna Barreto e Joana Vasconcelos, Cunha (2021) aponta que a primeira, por meio da série Pinturas de Taiwan, empregou o uso de flores, animais, bonecas de plástico e bichinhos de pelúcia, utilizando ferro elétrico quente para vincular todos esses objetos citados. Já a segunda, com a série Pinturas de Crochê, utilizou peças tridimensionais de crochê de lã produzidos à mão para desenvolver pinturas que conciliavam artesanato doméstico. Ao tratar sobre essas artistas, a autora busca demonstrar que é possível pintar utilizando outros materiais que comumente são alheios ao universo da pintura.

Contudo, considerando os adereços que são direcionados a meninas e meninos pela visão da nossa sociedade que classifica o que ambos devem utilizar, fazer ou vestir, refletimos e nos questionamos se no trabalho com materiais comuns para tais, poderia haver desinteresse por parte das crianças para desenvolverem suas criações. Sobre isso, tratamos a seguir.

4.2 - Meninos, meninas e a escolha de materiais

Em experiências de Estágio Supervisionado em Artes Visuais, Baliscei e Fabri (2019) contam que a partir de observações em um Centro Municipal de Educação Infantil público de Maringá/PR, identificaram visualidades de personagens de desenhos animados extraídos pela Cultura Visual e muito comum entre as crianças de quatro e cinco anos de idade. Os autores contam que, esses personagens (Hello Kitty, Super-heróis, Fadas, dentre outros), não apenas eram levados por elas, como também, faziam parte dos espaços, recursos didáticos e intervenções pedagógicas elaboradas pelas docentes daquela instituição de ensino.

Conforme Baliscei e Fabri (2019), a partir das pesquisas de Nunes (2010), os estudos da Cultura Visual atuam como um campo de investigação que possibilita rupturas com as epistemologias tradicionais que envolvem o ensino de Artes Visuais, utilizando e problematizando os objetos e temáticas do nosso cotidiano porque considera que os sentidos atribuídos não são únicos, mas sim, mutáveis.

Em experiências de Estágio Supervisionado na Educação Infantil no município de Maringá – PR, constatamos que cenários como estes são muito presentes nas instituições de ensino. É comum observarmos meninas com bolsas e materiais da cinderela, bela adormecida, pequena sereia, enquanto os meninos, “trazem” consigo, personagens como super-heróis e carros. Durante as intervenções pedagógicas, também percebo ser habitual com que as docentes ao se referirem as meninas, utilizem o discurso “elas usam lacinhos”, ao passo que, os meninos, “utilizam bonés”.

A partir dos estudos de Cunha (2014), Baliscei e Fabri (2019) escrevem que, a autora denomina esses espaços que expõem um coletivo de imagens para fins de “[...] embelezamento [...]” (BALISCEI e FABRI, 2019, p. 2) mas também que resultam na significação de corpos, comportamentos e identidade dos indivíduos infantis como “Cenários de Educação Infantil. Nesse sentido, conforme explicam os autores, embora essas referências de personagens atuem como material de fácil aceitação pelas crianças – discurso utilizado pelos professores para justificar a presença dessas figuras -, elas ainda propagam interpretações que reforçam os estereótipos que essas visualidades propagam.

Diante disso, a representação de corpos, família, infância, raça, sexualidade, não eram problematizadas pelas docentes da Educação Infantil observadas pelos autores, ou seja, as diferenças culturais, étnicas, religiosas, não são representadas e os problemas reais, são esquecidos.

Com base nas pesquisas de Hernández (2007), Baliscei e Fabri (2019) argumentam que concordam com o autor quando escreve ser contudo, inapropriado extinguir tais figuras das intervenções docentes e contextos escolares, já que, a Cultura Visual faz parte do dia a dia dos indivíduos contemporâneos e podem lhes propiciar identificações, conhecimento e debates. Para tanto, é fundamental que os docentes desenvolvam estratégias e metodologias mais abrangentes para o ensino de Artes Visuais com o olhar crítico e formativo para com as imagens que fazem parte dos espaços educativos.

Sobre a escolha e utilização de materiais, Cunha (2021, p. 19-20) destaca

Em geral, pensamos que as crianças, meninos e meninas, escolhem e utilizam os materiais da mesma maneira, como se eles fossem “neutros”, porém, as escolhas sobre um objeto, uma cor e como usá-los, muitas vezes, estão relacionadas com as aprendizagens efetuadas pelas pedagogias culturais generificadas endereçadas à infância [...].

Isso porque, segundo a autora, em suas experiências com estagiárias do curso de Pedagogia, notou que em muitos desenhos realizados pelas crianças, elas apresentavam criações gráficas que identificou como “[...] ‘femininas e masculinas’ [...]” (CUNHA, 2021, p. 20).

Justificando suas palavras, a autora descreve vários cenários que observou. De acordo com ela,

[...] a organização espacial e composição, construção das formas, utilização de cores e símbolos, entre outras características, assim como os modos de utilizar os materiais, eram recorrentes e diferentes nos grupos das meninas e dos meninos. Percebemos que havia uma estética infantil generificada, produzida pelos diferentes artefatos culturais que, de muitas formas, reverberavam nas formas de representações das crianças (CUNHA, 2021, p. 20).

Assim, Cunha (2021) constatou que os marcadores de gêneros se sobressaem em produções gráfico-plásticas. Ela menciona que as cores lilás e rosa eram utilizadas no desenho das meninas, bem como formas padronizadas de coração, borboletas, flores, dentre outros. Já os desenhos dos meninos, eram compostos de cores fortes como preto, vermelho e amarelo, identificados em figuras humanas e de carros.

Os materiais para Cunha (2021) evidenciam que em relação aos meninos, seus interesses exploratórios se destacam na utilização de riscantes como o lápis de cor, o

giz pastel seco e carvão, ou seja, objetos que são capazes de deixar marcas fortes na superfície. Já as meninas, ao usarem materiais riscantes, sempre deixavam a ponta afinada e traços suaves. Também observado pela autora, que os meninos não se importavam com borrões deixados pelo seu corpo e roupa, inclusive, aproveitavam momentos como esses para inventar personagens ou situações, enquanto as meninas, não gostavam de vestígios sobre si.

Assim, Cunha (2021) relata que é necessário nos atentarmos sobre o quanto meninos e meninas pela ação das pedagogias culturais/visuais podem deixar de vivenciarem o contato com materiais, cores, formas e organização espacial de suas criações. Apontando caminhos, a autora escreve que é fundamental expandirmos o repertório das crianças, as colocando em contato com produções artísticas que não inferem marcadores de gêneros. Citando alguns artistas que podem contribuir com o trabalho docente, a escritora descreve “[...] Vicent Van Gogh, Wassily Kandinsky, Paul Klee, René Magritte, Marc Chagall, Joan Miró, Henry Matisse, Frida Kahlo, Tarsila do Amaral, Djanira [...]” (CUNHA, 2021, p. 22).

Para Cunha (2021), também é primordial desafiar as crianças a elaborarem suas criações com materiais que, em grande maioria das vezes, nossa sociedade classifica como para mulheres e meninas, ou então, homens e meninos. A autora ainda cita artistas que utilizam os mais variados objetos para desenvolverem seus trabalhos como, “[...] Élide Tessler, Cildo Meireles, Nuno Ramos, Chiaru Shiota, Ana Mendieta, Leon Ferrari, Marta Minujín, Jac Leirner, Nikki de Saint Phalle [...]” (CUNHA, 2021, p. 22).

Desse modo, como já escrevemos durante esse texto, as concepções de Arte foram se modificando durante o decorrer do tempo. No entanto, em muitas escolas, o trabalho pedagógico não tem alinhado ou até mesmo aproximado as mudanças nesse campo com as produções dos nossos dias atuais. Compreendemos que é fundamental oferecer e criar propostas desafiadoras com materiais tradicionais e comuns, utilizados em nosso cotidiano. Para tanto, é necessária muita pesquisa, para que como professores, desenvolvamos cenas pedagógicas que possam fazer com que nossas crianças experienciem o contato com as diversas formas de se produzir Arte, desconstruindo imagens estereotipadas herdadas pelo repertório da nossa cultura.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos realizados, enfatizamos que as instituições de Educação Infantil podem se apresentar como âmbitos de acesso à Arte e que podem promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças por meio de planejamentos que as aproximem de conhecimentos produzidos pelos seres humanos ao longo dos anos.

Inicialmente, por meio das pesquisas de Vigotski (2018) e dos estudos de Stein (2019), destacamos o conceito de atividade criadora e seus dois tipos: a reconstituidora ou reprodutiva e a combinatória ou criadora. A partir das argumentações, notamos que a capacidade de criação é desenvolvida do mesmo modo a capacidade da imaginação. Para isso, o acúmulo de experiências significativas necessitar existir para que haja o desenvolvimento de ambas. No contexto escolar, estas questões correspondem a oferta de conteúdos que possibilitem distintas referências para as crianças, por meio de intervenções pedagógicas. A pintura neste viés, é uma estratégia educativa que contribui com a apropriação e organização do pensamento, sendo um ato prazeroso, permite com que de forma lúdica, a criança experiencie os materiais que estão a sua disponibilidade.

Nesta lógica, somos contrários a abordagem baseada na Livre Expressão. Consideramos fundamental que o trabalho docente possibilite situações pedagógicas que possam ampliar o repertório visual das crianças durante o ensino de Arte.

Para isso, temos como mudanças na forma de arquitetar nossas criações, a Arte Contemporânea, que a partir da metade do século XX, evidenciou novas formas em como a humanidade pode se relacionar e fazer Arte. Muitos artistas, começaram a utilizar materiais até então nunca usados anteriormente, para produzir suas obras. Contudo, muitas instituições da pré-escola, ainda nos dias atuais, acabam por disponibilizar as crianças apenas materiais como tinta guache, papel kraft ou folhas A4 para que façam suas produções. Assim, acabam por limitar a percepção e imaginação delas. Além disso, como referências em paredes ou painéis, apenas desenhos da Disney, Barbie e afins, são disponibilizados para suas visualidades que acabam em suas atividades, por imitar apenas estes estereótipos as quais estão acostumadas a perceber.

Neste sentido, a própria Base Nacional Comum Curricular – BNCC, diretriz curricular de caráter normativo, em nenhum momento, exhibe um direcionamento aos

professores em relação ao trabalho com Arte Contemporânea, deixando metodologias e abordagens, a cargo dos professores. A apostila Estação Criança pautada nas discussões e objetivos da BNCC, por exemplo, em muitas atividades, direcionam as crianças ao fazer livre, sem intervenção do docente.

Assim, durante nossos estudos, discutimos as contribuições de se trabalhar com a Arte, envolvendo, desafiando e propiciando às crianças o contato com diferentes referências para que não reproduzam somente figuras estereotipadas que se fazem presentes no cotidiano de muitas escolas. Ressaltamos que não se trata de metodologias prontas a serem seguidas, mas sim, possibilidades de visualizar um trabalho pedagógico que ofereça distintas situações para ensino e aprendizagem das crianças.

Dessa forma, é necessário que os professores possuam um olhar para sua própria formação e percebam que podem interferir no desenvolvimento da criação infantil, isto é, a forma como observam as representações visuais, pode influenciar à criança ao desenvolver suas visualidades.

Para finalizar, sinalizamos que possibilitar as crianças o contato com diferentes materiais e suportes, bem como apresentar a elas distintas referências (obras de artistas e fotografias, por exemplo) pode contribuir para que elas ampliem suas experiências. Enfatizamos que qualquer material, produtos de limpeza, objetos, elementos da natureza, podem ser utilizados para diferentes criações. Além disso, ressaltamos que não existem materiais de meninos ou meninas. Concordamos com nossos autores quando escrevem que é preciso ampliar o repertório das crianças e as desafiar a desenvolverem criações que muitas vezes, nossa sociedade classifica como femininas ou masculinas.

REFERÊNCIAS

BALISCEI, João Paulo; FABRI, Josimari Zaghetto. “Os Smurfs” encontram Monet e outros impressionistas: estágio de docência em artes visuais na Educação Infantil. **Olhar de Professor**, v. 22, p. 1-17, 13 dez. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Crianças, coleções e Arte Contemporânea na pré-escola. *In*: CUNHA, Susana Rangel Vieira da. (Org.); CARVALHO, Rodrigo Saballa de. (Org.). **Arte Contemporânea e docência com crianças: inventários educativos**. Porto Alegre: Zouk, 2021. p. 43-64.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Materiais da/de Arte para as crianças. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-25, 24 abr. 2021.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. A IMPORTÂNCIA DAS ARTES NA INFÂNCIA. *In*: CUNHA, Susana Rangel Vieira da. (Org.); LINO, Dulcimarta Lemos (Org.). **As Artes no universo infantil**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017. v. 1. p. 11-54.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cenas pedagógicas em Arte: desafios, recriações e mudanças a partir da Arte Contemporânea. *In*: CUNHA, Susana Rangel Vieira da. (Org.); CARVALHO, Rodrigo Saballa de. (Org.). **Arte Contemporânea e docência com crianças: inventários educativos**. Porto Alegre: Zouk, 2021. p. 21-41.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. *In*: _____. **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-36.

FILIPPE, Fabiana Alvarenga.; SILVA, Dayane dos Santos.; COSTA, Áurea de Carvalho. **Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular**, Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/2021nahead/1809-4465-ensaio-S0104-40362021002902296.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed., São Paulo: Atlas, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. UNESP: Universidade Estadual Paulista, 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. CRIANÇAS PINTANDO: EXPERIÊNCIA LÚDICA COM AS CORES. *In*: CUNHA, Susana Rangel Vieira da. (Org.); LINO, Dulcimarta Lemos (Org.). **As Artes no universo infantil**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017. v. 1. p. 55-105.

RICHTER, Sandra. Manchando e narrando: o prazer visual de jogar com cores. *In*: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (org.). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 39-58.

ROCHA, Thalia Mendes; BALISCEI, João Paulo. Amassar, riscar, rasgar e mover (-se): proposições para aproximar arte contemporânea das crianças na Educação Infantil. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-21, 2 jul. 2021.

STEIN, Vinícius. **As crianças são artistas natas? Reflexões sobre a atividade criadora e as artes visuais na educação escolar**. *In*: II Encontro Internacional da Rede Visível, 2019, Londrina. II Encontro Internacional da Rede Visível. Londrina: Eduel, 2019. v. 1. p. 1-39.

STEIN, Vinícius. **Formação artística e estética de professores e crianças: Desenvolvimento da criação com artes visuais na Educação Infantil**. 140f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Marta Chaves. Maringá, 2018.

VIGOTSKI, L. S. Criação e Imaginação. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**; organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes- 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018. p.13-19.

VIGOTSKI, L. S. Imaginação e Realidade. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**; organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes- 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018. p. 21-36.

VIGOTSKI, L. S. O Mecanismo da Imaginação Criativa. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**; organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes- 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018. p. 37-44.