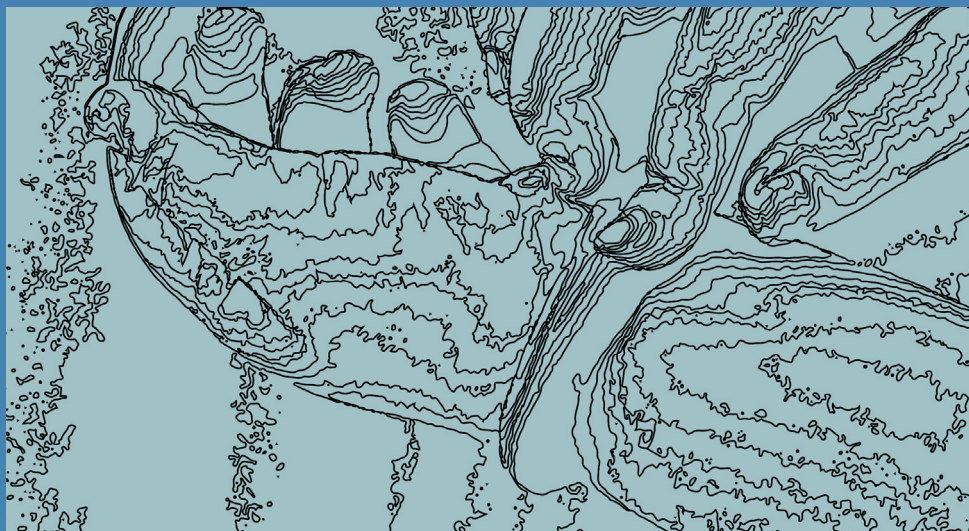


Experiências de estágio em Artes Visuais: diálogos sobre a docência



Priscila Anversa
Tharciana Goulart da Silva
(Orgs.)

Experiências de estágio em Artes Visuais:
diálogos sobre a docência

Conselho Editorial da AAESC

Consuelo Alcioni Borba Schlichta – UFPR

Federico Buján – UNA/UNR

Gerda Schutz Foerste – UFES

Isabela Frade do Nascimento – UFES

Luana Wedekin – UDESC

Sandra Makowiecky – UDESC

Sandra Regina Ramalho e Oliveira – UDESC

Vera Lúcia Penzo Fernandes – UFMS

Diretoria AAESC – Biênio 2020/2022

Presidenta: Cristiane Pedrini Ugolini

Vice-Presidenta – Giovana Bianca Darolt Hillesheim

1ª Secretária – Patrícia Maria Macedo Alves

2ª Secretária – Tauana Pizzolatto

1ª Tesoureira – Priscila Anversa

2ª Tesoureiro – Tatiana Cobucci Farias

Diretora de Promoção – Noeli Moreira

Vice-Diretora de Promoção – Sandra Margarete Abello

Diretora de Divulgação – Luzia Renata Yamazaki

Vice-Diretora de Divulgação – Micheline Raquel de Barros

Conselho Fiscal:

Silemar Maria de Medeiros da Silva

Luciana Cesconetto Fernandes da Silva

Sandra Fachinelo

COLEÇÃO FORMAÇÃO EM ARTES

Associação de Arte Educadores de Santa Catarina –AAESC
editoraaaesc@gmail.com

Parceria:

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Centro de Artes - CEART

Capa:

Vitória Martins

Projeto Gráfico:

Tharciana Goulart da Silva

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Ficha catalográfica

Experiências de estágio em artes visuais [livro eletrônico] :
diálogos sobre a docência / organizado por Priscila Anversa,
Tharciana Goulart da Silva. -- Florianópolis, SC : AAESC, 2021.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-88730-08-9

1. Artes visuais 2. Artes - Estudo e ensino 3. Arte - Estudo e
ensino (Estágio) 4. Professores de arte - Formação
profissional 5. Professores - Estágios I. Anversa, Priscila. II.
Silva, Tharciana Goulart da.

21-96679

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores de arte : Formação profissional :
Educação 370.71

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Organizado por:
Priscila Anversa
Tharciana Goulart da Silva

Experiências de estágio em Artes Visuais: diálogos sobre a docência



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA

CEART
CENTRO DE ARTES • UDESC

Florianópolis - SC
AAESC
2021

SUMÁRIO

Apresentação	9
Cristiane Pedrini Ugolini	
Itinerários pedagógicos do Estágio em Artes Visuais na Educação Infantil	17
Priscila Anversa	
Procedimentos de coleta na formação docente de Artes Visuais: O Projeto Poético Pedagógico “Coletas Docentes”	40
Tharciana Goulart da Silva	
Esboçando o desenho de uma professora-artista	59
Luanda de Oliveira Rainho Ribeiro	
O berço da civilização no berço da educação: o ensino de diversidade étnico racial no Estágio 1	79
Eduarda Vilma Nascimento	
Utilização de recursos pedagógicos para compreensão e produção de videoarte	97
Larissa Albalustro e Vitória Martins	

Do bestiário medieval ao portfólio digital: artes visuais e avaliação no Ensino Fundamental 112
Bárbara Cremasco Napolitano e Leonardo José Koch Viricimo

(Des)aprendendo a desenhar: vivenciando o desenho no campo ampliado na Educação Infantil 128
Caio Villa de Lima, Gabriele de Almeida Honório e Rafaela Gonçalves

Notas sobre experiência: relações entre Estágio de Artes Visuais na Educação Infantil e John Dewey 151
Miguel Vassali

Relatos, reflexões e práticas narrativas no Colégio de Aplicação - UFSC 171
Marcello Ferreira Carpes

Ensaio sobre experiências a partir dos cinco sentidos no contexto da Educação Infantil 185
Ana Zanette Marcon e Alice Salvador Pereira

APRESENTAÇÃO

Esta publicação, de organização das professoras Priscila Anversa e Tharciana Goulart da Silva, é um convite à reflexão sobre a relevância do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais. No decorrer do livro, temos acesso a dez artigos que nos levam a pensar sobre o papel do estágio na experiência docente. Os textos, escritos pelas professoras e pelos estudantes, revelam articulações sobre a realidade do estágio e reafirmam a importância da percepção deste enquanto prática de pesquisa.

Oriundos de experiências de estágio ocorridas no ano de 2019 nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e Estágio Curricular Supervisionado III (UDESC), os artigos destacam inquietações vivenciadas pelos estudantes durante suas atuações em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Finais. Através do olhar para a prática e para a teoria exercitado por esses professores em formação inicial, a leitura do livro permite desvelar a necessidade da documentação sobre as práticas pedagógicas, bem como, nos propõe adensar os conteúdos, metodologias, teorias

educacionais, entre outros aspectos inerentes ao exercício de estágio e que permeiam o ensino de arte na educação básica e a licenciatura em Artes Visuais.

Deste modo, os textos convidam a pensar os processos de docência em arte, uma vez que refletem o cenário educacional e abarcam o contexto de estágio diante da realidade posta, com vistas a tecer debates, propor questionamentos e buscar caminhos que correspondam aos anseios, contribuindo com a qualificação da experiência docente.

Embora cada texto possua uma especificidade a ser discutida, abundam reflexões sobre o ato de ensinar, coadunando o entendimento de que todo exercício de docência é um processo intenso de pesquisa, que gera transformações nos sujeitos e nas instituições como um todo. Desta feita, o livro inicia com as vozes das professoras das disciplinas de Estágio, as quais, não por acaso, situam o leitor e apontam aspectos pontuais ocorridos em suas experiências, seguindo-se os relatos dos estudantes, que dimensionam as bases teóricas e empíricas para a realização dos respectivos estágios.

Itinerários pedagógicos do Estágio em Artes Visuais na Educação Infantil de Priscila Anversa enfatiza o ensinar artes na Educação Infantil. Os estágios preconizam a escola e o ensino de arte, oportunizando entender a Educação Infantil no âmbito do ensino, apesar de suas particularidades. É parte da prática do professor compreender métodos, conceitos e teorias que envolvem os processos de ensino, e este é um aspecto discutido no texto.

Não há mais como negar que o ensino de arte promove o desenvolvimento humano, artístico e estético nos sujeitos, e isso inicia na etapa da Educação Infantil. Pensar como usar ludicidade (brincadeiras intencionais e planejadas) como recurso no processo educativo de crianças para o ensino de arte é ponto de partida para a criação dos objetos pedagógicos, que serão o caminho para aprender através e com a arte.

Neste texto já temos uma ideia de como a leitura deste livro será esclarecedora, delicada e enriquecedora e como as soluções foram discutidas para chegar no melhor resultado possível: a beleza do ato de ensinar.

Procedimentos de coleta na formação docente de Artes Visuais: O Projeto Poético Pedagógico “Coletas Docentes” de Tharciana Goulart da Silva, nos esclarece como é a estrutura e formação dos estágios curriculares do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina. Entender como os processos de como se dá o conhecimento e como aplicá-los para nas aulas de artes, fazendo com que teoria e prática estejam, assim, interligadas de maneira clara na resolução das problemáticas do ensino de artes na escola. O texto também nos remete e explica como ocorreu o projeto “Coletas Docentes” e as relações com o colecionar e suas práticas e os resultados dessa busca/pesquisa em memoráveis trabalhos dos alunos/professores.

Luanda de Oliveira Rainho Ribeiro apresenta seu estágio Curricular Supervisionado III, realizado com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental no Colégio de

Aplicação UFSC, na cidade de Florianópolis (SC), tendo como foco a figura humana. O texto nos faz refletir sobre o fazer artístico onde Luanda consegue, através da sua caminhada como artista, inspirar alguns alunos, e sua inquietude em como ensinar quando o outro parece não compreender e sentir da mesma forma.

O texto *O berço da civilização no berço na Educação: o ensino de diversidade étnico racial no Estágio 1*, de Eduarda Vilma Nascimento, realizado no Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) Hassis, nos leva a refletir sobre a questão do racismo na escola. No Brasil são as crianças e adolescentes negros os primeiros a largarem a escola, e este é um dado importante, uma vez que a escola nem sempre dimensiona esta questão. Mas como ensinar diversidade racial para crianças de 6 anos? Eduarda relata sua experiência neste estágio, pontuando que a escola pode e deve ser um local de discussão sobre a questão da diversidade, sendo que esse é o compromisso do Estado, mas também dos docentes.

Larissa Albalustro e Vitória Martins utilizaram a produção de videoarte em suas aulas com uma turma de sétimo ano do Instituto Estadual de Educação (IEE), onde o tema das aulas foi o Folclore com ênfase nos trabalhos de Franklin Cascaes. A tecnologia está na vida de nossos adolescentes desde cedo, mesmo em escolas com uma porcentagem de alunos de baixo poder aquisitivo. Uma grande parte dos alunos têm acesso a celulares, como citado no texto, e o uso que se faz dessa tecnologia, muitas vezes é limitado a jogos e redes

sociais. A experiência de uso do celular em sala como recurso para o ensino de arte é o ponto de partida deste estágio.

No texto de Leonardo José Koch Viricimo e Bárbara Cremasco Napolitano o foco do estágio ocorrido com uma turma de 6º ano no Instituto Estadual de Educação (IEE) foi o Dia das Bruxas, surgindo o projeto *Bestiário de monstros e criaturas*, baseando-se no princípio descritivo desse tipo de literatura e seu conteúdo fantástico, e usando o Instagram para criação de um portfólio. O uso de redes sociais pode ser muito útil para aproximação dos estagiários com os alunos, criando vínculos e por vezes facilitando o diálogo que muitos não conseguem realizar presencialmente na sala de aula.

No texto *(Des)aprendendo a desenhar: vivenciando o desenho no campo ampliado na Educação Infantil* de Caio Villa de Lima, Gabriele de Almeida Honório e Rafaela Gonçalves, o desenho foi o foco, mas de uma maneira a extrapolá-lo em sua forma tradicional. Introduzir a criança a utilizar papéis de grande formato possibilitou vivências de percepção do corpo e do movimento. A infância é uma fase de experimentações, mas muitas vezes interrompidas por regras de controle, como por exemplo as cores corretas das coisas, impedindo ultrapassar o “óbvio”, que, na verdade, não existe.

O texto de Miguel Vassali revisa os estudos de John Dewey e faz uma relação entre o estágio de Artes Visuais na Educação Infantil e seus estudos sobre lógica e filosofia, trazendo o conceito de arte como experiência. Várias experimentações

foram propostas e depois analisadas através das teorias de John Dewey, onde o foco é estimular a curiosidade e a partir da experiência e, por ela, apreender conteúdos.

A problemática de como resolver situações de preconceito, gerado pelos alunos, que muitas vezes trazem esses pré-conceitos já enraizados em suas famílias é o foco de Marcello Ferreira Carpes, que através do texto *Relatos, reflexões e práticas narrativas no Colégio de Aplicação – UFSC*, problematiza os jogos na formação do aluno. A criação de um personagem faz com que se desnude muito das personalidades do criador, possibilitando que essa ação seja o meio de expressar o que está prejudicando o processo de aprendizagem e interação com colegas. Essas experiências vivenciadas nos estágios nos fazem pensar em como o professor pode agir em determinadas situações.

Ensaio sobre experiências a partir dos cinco sentidos no contexto da Educação Infantil de Alice Salvador Pereira e Ana Zanette Marcon, apresenta o estágio realizado no Núcleo de Educação Infantil Municipal Hassis (NEIM) com o projeto “Brincando com os sentidos”, o qual visava estimular os cinco sentidos do corpo humano. O texto aborda ações efetuadas com crianças entre três a quatro anos e discute como gerar interesse e entusiasmo nos pequenos, apresentando as atividades, os artistas e as estratégias de aprendizagem.

Os Estágios Supervisionados são essenciais para que os estudantes/futuros professores possam entender as relações entre teoria e prática. Ao ler os textos, pude lembrar de

minha experiência como estagiária nos anos 90, constatando na prática a teoria discutida nas aulas sobre as mais diversas concepções e estudos. Era interessante perceber que a teoria efetivamente se mostrava no cotidiano das aulas.

No decorrer da leitura, muitas frases foram escritas com: “Será que vamos conseguir dar conta? Será que as crianças vão participar das propostas? Será que vão entender o conteúdo? E se der errado, o que fazer?” E pensando hoje, após algumas décadas de formada, ainda faço essas perguntas para cada novo ano letivo que começa.

Parabéns às organizadoras - responsáveis pelos estágios -, e aos alunos, futuros professores de Artes Visuais. Essa leitura é um convite à reflexão sobre múltiplas questões relacionadas aos desafios e possibilidades da docência em Artes Visuais.

Cristiane Pedrini Ugolini
Presidenta AAESC 2020-2022

ITINERÁRIOS PEDAGÓGICOS DO ESTÁGIO EM ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Priscila Anversa

O percurso formativo que decorre do Estágio é, sem dúvida, singular, tanto pela expectativa que se engendra nos estudantes, quanto pelo esforço que os move na busca de captar a realidade concreta em vista da elaboração teórica mobilizada desde o ingresso no curso.

O Estágio Curricular Supervisionado no curso de Artes Visuais acompanha a ordem dos segmentos da educação básica¹. Deste modo, a organização dos estágios compele ao estudante galgar o trajeto docente pelo início, na Educação Infantil, balizando a primeira experiência na docência para a maioria dos estudantes, consolidando-se, portanto, como espaço congruente para pensar o ensino e a arte na escola.

A compreensão do ato de ensinar – cujo movimento é possibilitado pelo conjunto de ações que o estágio forja –, concebe ao estudante em formação a dimensão do ensino

¹ O primeiro estágio, situado na 4ª fase do curso, acontece na Educação Infantil; já o Segundo estágio ocorre na 5ª fase, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais; o terceiro é realizado na 6ª fase do curso, no Ensino Fundamental – Anos Finais; e, por fim, o quarto e último estágio intercorre na 7ª fase do curso, no Ensino Médio ou EJA.

como ato de partilha com o outro, enquanto transmissão e socialização de conhecimentos, pois, afinal, nós nos formamos quando o outro partilha conosco. Essa é a essência do ser social.

As concepções pedagógicas discutidas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I vão nesta direção: convocam a pensar a beleza do ato de ensinar, de transmitir conhecimentos, que é a condição humana, que é nossa marca. Receber do outro, apropriar-se de um conteúdo que o outro transmite é belo, e isso nos constitui humanos.

Neste sentido, o Estágio I prima, entre outras coisas, por pensar o destinatário da ação pedagógica (as crianças), tanto nesta jornada de formação na licenciatura, quanto no exercício profissional da docência. Assim, a intencionalidade pedagógica permeia o projeto de formação humana na promoção do desenvolvimento *omnilateral* a todas as crianças. A riqueza deste entendimento assenta-se ao compreender o papel do processo educativo institucional para a humanização das crianças desde a mais tenra idade, culminando no compromisso com um ensino de arte desenvolvente. O conceito vigotskiano de *obutchénie*² (LONGAREZI & PUENTES, 2017) nos permite entender a mediação como fonte do desenvolvimento humano, uma vez

² A teoria de Vigotski entende que a organização correta da *obutchénie* resulta no desenvolvimento intelectual da criança. A *obutchénie* em si é um momento necessário e universal para que se desenvolvam na criança não apenas as características humanas não-naturais, mas também aquelas historicamente formadas.

que o desenvolvimento deriva da atividade compartilhada e orientada por um par mais desenvolvido, guiando o processo de apropriação pelo sujeito das riquezas culturais humanas.

Em vista disso, a preocupação em qualificar a experiência educativa das crianças e a experiência pedagógica dos estudantes no Estágio I motivou a elaboração de objetos pedagógicos antes³ e durante o semestre do estágio, compreendendo-os como recursos impulsionadores da aprendizagem significativa, elementos de “ampliação do acesso dos estudantes ao conhecimento sistematizado” (FONSECA DA SILVA, 2007).

Com base nessa premissa, o presente texto discutirá a formação inicial na Licenciatura em Artes Visuais a partir do Estágio Curricular Supervisionado I, examinando também como os objetos pedagógicos contribuem no processo de aprendizagem a partir das experiências de alguns estudantes, coadunando com a reflexão sobre o papel do professor enquanto sujeito que forja, através de ação deliberada, o acesso ao conhecimento aos estudantes para os quais se destina seu trabalho.

A importância do estágio na formação docente

O Estágio Curricular Supervisionado constitui o momento mais expressivo de formação do professor para o

³ Na disciplina Prática de Ensino I, a qual antecede o estágio e versa sobre práticas pedagógicas para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais, iniciou-se a discussão sobre o conceito de objeto pedagógico e a concepção preliminar desses.

exercício da docência. Em parte, porque é especificamente no estágio que há o contato concreto e direto com a realidade escolar, e porque nele se engendram as condições empíricas e teóricas para se confrontar com a prática social.

Desta forma, o estágio é entendido como momento que proporciona a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, através de uma série de ações, como a participação efetiva na vivência escolar, a elaboração do projeto, a atuação em sala de aula na escola, a avaliação conjunta dos alunos e do processo em si e a organização de ações pedagógicas (SANTA CATARINA, 2016). Este decurso corrobora para a compreensão do estágio como um lugar dinâmico que impacta e perpassa duas instituições, constituindo-se, portanto, como condição incipiente à crítica e à reflexão na universidade.

Compreende-se que a licenciatura em uma universidade estadual forma preferencialmente profissionais para a escola pública, e neste sentido destaca-se que o estágio é, por este motivo, realizado em instituições de ensino públicas. Partindo do entendimento da escola como espaço do conhecimento, ela é um dos únicos lugares de acesso aos conhecimentos historicamente elaborados, sobretudo às famílias de camadas mais desfavorecidas econômica e socialmente. Logo, o contexto de ação no Estágio I é a escola pública, o que caracteriza esta disciplina como espaço de discussão crítica e política frente aos desafios do atual cenário educacional brasileiro.

O estágio é também o momento preliminar de instrumentalização do futuro professor de Artes Visuais, pois a partir dele o estudante se defronta com a realidade e exerce objetivação efetiva na medida em que elabora o trabalho pedagógico. Ao planejar uma ação pedagógica estão pressupostas as concepções de criança, de infância, de ser humano, de desenvolvimento, de educação, de ensino, de intencionalidade do ato pedagógico, da função social da escola e dos próprios conteúdos curriculares. Assim, estas concepções e o planejamento vão, pouco a pouco, constituindo o professor em formação como sujeito que tem a responsabilidade de educar, ensinar e guiar o processo de apropriação pela criança das riquezas culturais humanas.

O planejamento, construído a partir o projeto de estágio, vem a ser a objetivação central do “ser” professor. Pressupõe ter clareza do objetivo e conhecer o destinatário: em nosso caso, crianças de zero a cinco anos de idade. Implica, portanto, conhecer o contexto de atuação e a necessidade do grupo naquele momento, entender o nível de desenvolvimento a ser alcançado, compreender as condições em que as crianças vivem e se desenvolvem, além de ter lucidez do próprio cenário de trabalho – os recursos que a escola dispõe ou não – para então pensar conteúdo e forma pelos quais o ensino se constituirá. Assim, um sistema inteiro é convocado pelo psiquismo na elaboração de um planejamento, configurando essa ação como o suprassumo da ação pedagógica que antecede a atuação em sala de aula.

Segundo Duarte (1993), a formação dos indivíduos se dá justamente na medida em que a estes é possibilitada a apropriação das objetivações do gênero (humano), pois aquilo que de fato nos caracteriza como humanos não se transmite pela hereditariedade, mas pela cultura.

O ensino de determinado conteúdo exige que determinadas condições estejam postas, mas essa análise implica considerar quem são as crianças a quem se pretende ensinar esse conteúdo e quais recursos mediarão o processo de ensino-aprendizagem. (PASQUALINI, 2010, p. 73).

Neste sentido, pensar os conteúdos, os recursos e as condições que se quer proporcionar às crianças implica compreender o que se pretende produzir através do ensino escolar. Envolve, igualmente, ter ciência plena do seu objeto de conhecimento – as Artes Visuais – e sobre como a criança aprende e se desenvolve.

O conhecimento é uma apropriação necessária para promover a complexificação do desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, para além, a formação estética e artística. Neste horizonte, o Estágio em Artes Visuais na Educação Infantil possibilita entender a importância de um trabalho pedagógico desenvolvente, na medida em que a disciplina abarca a relação entre conhecimento e desenvolvimento psíquico no âmbito das Artes Visuais, especialmente no que se refere ao papel do professor e à função do atendimento escolar institucional,

reverberando, desde o primeiro estágio, a dimensão política da formação docente. Para o aprofundamento dessa discussão, o tópico a seguir discutirá como o ensino de arte pode promover, desde a Educação Infantil, o desenvolvimento humano, artístico e estético nos sujeitos.

Caminhos para pensar uma educação desenvolvente em arte

O entendimento da especificidade do ensino de arte é crucial para a elaboração do planejamento de um trabalho pedagógico que contribua para o desenvolvimento pleno e à formação artística e estética das crianças, no sentido de compreender os aspectos essenciais para atuar na Educação Infantil a fim de promover o desenvolvimento *omnilateral* das crianças. Os caminhos percorridos na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I possibilitaram a discussão do objeto do ensino de arte, ao mesmo tempo colocando em questão o objeto da Educação Infantil.

Nesta direção, foi importante destacar a historicidade dos processos de criação artística, compreendendo-a como ação humana que é motivada pela essência humana, ou seja, pela atividade criadora (VÁZQUEZ, 2010). Para este autor, a atividade criadora leva o ser humano ao conhecimento da essência dos fenômenos e o enriquece com novos conhecimentos. Ele ressalta que o ser humano é rico de necessidades materiais e espirituais, e que desde os primórdios

da humanidade, os seres humanos captam a natureza e a transformam, seja por necessidades materiais imediatas, ou por necessidades espirituais, de elevação da consciência e dos sentidos, igualmente necessárias à sobrevivência. A cada novo instrumento e objeto criado, o ser humano refinou sua mão e sua consciência, tornando-se, com isso, mais humano, convertendo o natural em objeto humano. Foi essa consciência de sua criação, de seu produto mais eficaz ou mais perfeito que o anterior – acompanhada de certo prazer, de certa satisfação consigo mesmo, tanto na criação quanto na contemplação do objeto criado repleto de conteúdo humano –, o que pouco a pouco tornou o ser humano, humano.

Conforme explicitam Abreu e Duarte (2019), é por meio da atuação no mundo que o ser humano forja socialmente sua subjetividade e essa, por sua vez, não é inata, mas construída socialmente na medida em o ser humano atua no mundo. É na infância que os processos de desenvolvimento da subjetividade e da intelectualidade começam a acontecer, e o ensino escolar promove o desenvolvimento das funções psicológicas, como a memória, o pensamento, a imaginação, a atenção e a linguagem, através da apropriação do conteúdo por parte da criança.

Entendendo a particularidade da Educação Infantil como segmento de ensino, a disciplina de Artes é, em síntese, a experiência de imersão na cultura e nas relações sociais. O ensino de arte promove o desenvolvimento da sensibilidade estética e da capacidade criadora, qualificando a experiência emocional individual singular, sobretudo na medida em

que a conecta às questões históricas universais do gênero humano e dos grupos sociais particulares. Essa condição para o desenvolvimento estético mediado deve ser assegurada a todas as crianças, uma vez que não ocorre de forma natural e espontânea. A percepção e a sensibilidade, portanto, precisam ser educadas. Em conformidade à Pasqualini (2018, p. 158):

é preciso garantir as condições para a formação da capacidade imaginativa e para a atividade criadora. Para tanto, cabe à escola proporcionar a nossas crianças o acesso e a relação ativa com diferentes modalidades artísticas desde suas primeiras experiências escolares.

O trabalho pedagógico no âmbito das Artes Visuais precisa possibilitar às crianças a ampliação das referências e experiências por meio do contato com manifestações artísticas de diferentes sujeitos, espaços e tempos, desenvolvendo as bases da consciência estética através da apreciação e da criação artística, promovendo a compreensão essencial da representação simbólica enquanto meio historicamente elaborado pelo ser humano para expressar e transmitir ideias, pensamentos, emoções, desejos, etc.

Para a efetivação destes pressupostos, os conteúdos e recursos precisam estar permeados por experiências lúdicas, onde as crianças consigam estabelecer relações entre a sintaxe visual, a recepção/leitura da arte e a criação. O Estágio I constitui, portanto, um momento singular de imersão na conjuntura apresentada, o qual

requer elaboração teórica ricamente embasada, em vistas a contemplar as relações acima mencionadas adicionando-se o exame do contexto, do grupo particular, do conteúdo almejado e, por fim, da ação pedagógica que melhor atenda às necessidades.

O tópico seguinte apresentará algumas vivências do Estágio I, ocorrido no segundo semestre de 2019 no NEIM Hassis, em Florianópolis, com a intenção de ilustrar o trabalho desenvolvido na disciplina e refletir sobre o processo de ensinar arte na Educação Infantil. Cabe mencionar que a disciplina contemplou o estudo e a elaboração de um objeto pedagógico, o qual foi empregado como recurso ao longo do processo de atuação, concebido ora como desencadeador de uma prática inicial, logo num primeiro contato com os pequenos, ora no entremeio do processo, ora no fim do percurso, e em alguns casos, em todos os encontros com as crianças. Sendo assim, os fragmentos de experiências a serem aqui relatadas irão incidir sobre os objetos pedagógicos, os quais serão particularizados e conduzirão o exame dessas vivências, dialogando com o conceito de mediação derivado dessa prática.

Experiências de estágio: o objeto pedagógico como fio condutor dos processos de ensino e aprendizagem

Tendo em vista a elaboração de um objeto pedagógico como parte avaliativa da disciplina, tornou-se necessário, inicialmente,

compreendê-lo em sua dimensão educativa. Para Mendes, Fonseca da Silva e Schambeck (2012, p. 33), objeto pedagógico é

todo instrumento criado pelo professor e/ou pelo aluno ou, ainda, um material já pronto, adaptado para uma determinada atividade, com o objetivo de ampliar as potencialidades de aprendizagem dos estudantes. [...] Também são considerados pedagógicos se puderem ser utilizados em propostas educativas que tenham como objetivo romper práticas tradicionais de ensino. [...] Na experiência educacional, os objetos pedagógicos ganham papel central na atenção dos estudantes pela possibilidade de percepção do objeto artístico, da técnica de sua produção e dos conceitos veiculados na obra do artista, com uma interface lúdica.

A imprescindibilidade do caráter lúdico se deve ao próprio entendimento das especificidades dos grupos etários da Educação Infantil, uma vez que a ludicidade é um importante recurso no processo educativo de crianças. Evidentemente, as atividades guias/dominantes, ou seja, as ações responsáveis por produzir neoformações no psiquismo se distinguem, porque em cada período há uma atividade que guia, que é principal e que atua, portanto, na reestruturação do psiquismo. Embora essa categorização das atividades guias tenha sido extensamente abordada na disciplina, não será aprofundada aqui, mas ressalta-se a fundamental importância em entender como as crianças aprendem, sobretudo para contribuir efetivamente com seu desenvolvimento.

Diante do entendimento da singularidade do ensino desenvolvente na infância, a intencionalidade pedagógica veio

a ser um conceito de enorme importância nas discussões do Estágio I, uma vez que é pautada de forma empobrecida nos documentos que delineiam a Educação Infantil, especialmente quanto ao processo formativo das crianças. Em contrapartida, as interações e a brincadeira são termos frequentes na literatura acadêmica e nos documentos da Educação Infantil, em geral acompanhados da concepção de desenvolvimento espontâneo/natural e sob a perspectiva da não intervenção do adulto nas brincadeiras. Noutro trabalho, ressaltai o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, salientando que “a brincadeira, assim como quaisquer outras relações sociais, não acontece espontaneamente, mas é fruto de uma construção cotidiana.” (ANVERSA, 2019, p. 49). Ademais, a escola é o espaço da corporificação das brincadeiras intencionais e planejadas, visando gerar desenvolvimento.

É neste horizonte que se torna possível situar, nos debates empreendidos na disciplina de Estágio I, a categoria mediação como parte de um trabalho pedagógico caracterizado pela transmissão, pela socialização e pela partilha dos conhecimentos por parte do professor, cuja ação é destinada promover ensino que promova as máximas possibilidades de humanização da criança pequena. A mediação aqui discutida não é equivalente a um meio comum entre adulto (professor) e criança, mas uma relação que se estabelece para com as crianças de modo a potencializar a apreensão dos conceitos. Mediação é, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a fonte do desenvolvimento

humano, pois decorre da atividade compartilhada guiada por um par mais desenvolvido, este último entendido como figura central no processo educativo. Para ilustrar os aspectos até aqui mencionados, algumas vivências de estágio serão apresentadas, com vistas a ilustrar alguns dos projetos realizados e seus respectivos objetos pedagógicos.



Figura 1. Registro do grupo jogando o jogo da memória.
Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Com o título *Diversidade étnico racial na Educação Infantil*, Eduarda e Matheus pensaram, para o Grupo 6 vespertino, um mergulho nas discussões sobre racismo, igualdade e desigualdade social, vislumbrando trazer para o debate questões decorrentes da tessitura social das crianças, contextualizando os diversos conhecimentos sobre as mais plurais manifestações culturais e artísticas, como a valorização dos distintos grupos sociais dentro da sociedade. Para este estágio, Eduarda e Matheus confeccionaram um jogo da memória, com base em diferentes artistas e países, a fim de alargar conceitos sobre a arte no continente africano.

Particularmente nessa vivência foi possível evidenciar com bastante clareza o conceito de mediação explicitado anteriormente, cuja síntese versa sobre o adulto (professor) protagonizar, de forma planejada e intencional, a ação que conduzirá os pequenos em direção à aprendizagem, seja de um conhecimento cotidiano ou científico, conforme salienta Arce (2013, p. 10):

O ensino está permeando todo o trabalho educativo a ser realizado na Educação Infantil! Precisamos deixar para trás a ideia de que quando falamos em ensino este se reduz à aula expositiva, o ensino é a produção intencional da necessidade de conhecer, explorar, descobrir e, para isso, a transmissão, reprodução, imitação são essenciais.

É importante mencionar que a atividade guia/dominante nesta idade é o jogo de papéis, em que a criança

se desenvolve afetivo-emocionalmente na relação com o adulto. Para melhor entender a mediação educativa nesse caso, a concepção vigotskiana de Zona de Desenvolvimento Real/atual (ZDR) e de Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) oferece clareza quanto aos processos de apropriação de conhecimento por parte da criança. A ZDR diz respeito aos ciclos de desenvolvimento já percorridos e se expressa nas tarefas que a criança já domina e é capaz de realizar com autonomia. A segunda refere-se às funções psicológicas em processo de desenvolvimento e se expressa nas tarefas que a criança consegue realizar sob orientação.



Figura 2. Registro de uma criança produzindo seu manto do eu.

Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Assim como ao grupo acima mencionado, a proposta articulada por Isadora, Maristela e Miguel para o Grupo 4 matutino também foi conduzida por um jogo da memória como objeto pedagógico. *Nós, eles, eu* foi o título e tema de estágio do trio, cujas ações se destinaram a criar proposições com intenção pedagógica baseadas em teorias da educação e da arte, ancoradas na arte como formadora de conhecimento. Eles planejaram propostas que ampliassem a construção do eu, pautado na perspectiva e na realidade do outro. O jogo da *Memória Afetiva* ocorreu no último encontro com os pequenos como encaminhamento final do estágio e síntese de todos os conteúdos abordados no processo.

Com base na premissa *quem somos e o que estamos sentindo?* o jogo consistiu em cartas com retratos fotográficos impressos das crianças, realizadas na aula anterior, quando ocorreu ação performática com o *manto do eu*, a partir de estudos sobre o artista Bispo do Rosário.

O percurso deste grupo de estágio foi assentado numa gama de proposições lúdicas. Anteriormente às aulas, houve intensa produção de objetos, imagens, brinquedos, livros, falas etc., demarcando uma ação pedagógica deliberada. Essa acuidade contribuiu para que os pequenos pudessem mergulhar no mundo do eu, do nós e do eles sem se dar conta que estavam, de fato, apreendendo conceitos. O trio era obstinado a pensar propostas impregnadas de experiências, visando ensinar conceitos – valendo-se do entendimento de que a criança ainda não opera por conceitos abstratos, mas

por equivalentes –, as generalizações realizadas neste grupo particular revelam que é premente pensar as operações relativas à arte que irão constituir o pensamento conceitual dos pequenos. Para ensinar o que é o outro e quem somos nós, deslocando-se da esfera individual e concreta, foi necessário entender quais equivalentes poderiam ser empregados para substituir conceitos ainda abstratos às crianças. Ensinar o *eu* abstrato, o *eu* refletido no outro, o *eu* consciente, o *eu* social, o *eu* particular em cada artista selecionado demandou eleger elementos reais que pudessem substituir os elementos abstratos parcialmente.



Figura 3. Descobrimo as caixas misteriosas e seus respectivos objetos.

Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Alice e Ana também vislumbraram em seu estágio com outro Grupo 4 matutino, a elaboração conceitual em que se buscou explorar o corpo e os sentidos e criar experiências de desenvolvimento cognitivo, perceptivo e criativo a partir e através da arte.



Figura 4. Crianças realizando a Roda dos Prazeres.

Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Na imagem acima, as crianças experienciaram a *Roda dos Prazeres*, baseada na produção artística de mesmo nome da artista Lygia Pape. Sentadas em roda no chão com os potinhos de variados sabores, cores e cheiros, puderam adivinhar qual o gosto a partir da cor apresentada. Todos brincaram, incluindo as professoras, e ao final, as misturas foram usadas para a

pintura de um grande painel coletivo. Importante destacar que a ação do professor em brincar junto não subtrai da criança a elaboração lúdica; naturalmente, se assim fosse, não seria brincadeira, pois na brincadeira a criança é ativa. Todavia, a intencionalidade na criação da proposta pedagógica lúdica e a participação no próprio ato de brincar são aspectos essenciais ao professor, muitas vezes através de provocações à criança durante a própria brincadeira, ou mesmo conversando ao final, propondo uma reflexão.

Estes breves registros relatados testemunham o esforço dos estudantes em ensinar arte nos grupos singulares da Educação Infantil. Trata-se de uma pequena amostra de experiências de estágio realçando o empenho, por parte dos estagiários, em produzir situações lúdicas e formativas, em refinar cada encontro e pensar estratégias pedagógicas específicas para os respectivos contextos, configurando-se aspecto central desse estágio: o entendimento da educação escolar como mola propulsora do psiquismo, a qual não estaciona apenas no pensamento empírico e nos conhecimentos cotidianos, mas os enriquece e que vai além do que é sensorialmente percebido. Vai em direção à *omnilateralidade*, ao desenvolvimento pleno e, claro, à formação artística e estética.

Considerações finais

O percurso traçado neste texto objetivou situar a conjuntura do estágio para a formação docente, entabulando

reflexões sobre os caminhos que essa disciplina pode perpassar, com destaque para a necessidade de debates permanentes acerca do Estágio Curricular Supervisionado I, uma vez que ele inaugura temas de vital importância ao ensino de arte, quer seja sobre a aprendizagem, sobre o objeto da arte na escola, sobre o objeto da educação infantil, ou ainda sobre estratégias metodológicas que impulsionam o desenvolvimento infantil.

Foi por meio deste arcabouço teórico construído na disciplina que se tornou possível pensar a importância do conhecimento como impulsionador da aprendizagem e conseqüentemente do desenvolvimento, a beleza do ato de ensinar, a mediação enquanto atividade compartilhada e orientada que guia o processo de apropriação pelo sujeito das riquezas culturais humanas, a condição de ser social da criança, cujo desenvolvimento ocorre na medida em que se relaciona com o meio, entre muitos outros aspectos que elevaram, em maior ou menor grau, o entendimento do estágio como espaço primordial na formação inicial do estudante.

A compreensão de que é através da apropriação do conteúdo cultural humano que a criança desenvolve suas funções psicológicas possibilitou perceber a escola enquanto espaço institucional que promove o acesso ao desenvolvimento intelectual da criança, sobretudo às mais desfavorecidas econômica e socialmente, demarcando o debate sobre a imprescindibilidade em pensar processos efetivos de ensino e de aprendizagem.

A arte, neste horizonte, é entendida como ação em que o ser humano forja a subjetividade, cabendo ao ensino dessa proporcionar o desenvolvimento da sensibilidade estética através da apreciação e da criação artística aos indivíduos singulares, devendo ser assegurada a todas as crianças desde a Educação Infantil. O desenvolvimento de potencialidades que as crianças acumulam para sua formação estética e a ampliação dos conhecimentos é um processo intencional e planejado; levando-se a cabo, é um processo educacional bastante sério, pois Educação Infantil é, antes de qualquer coisa, escola, e, portanto, comprometida com o processo de ensino. Por fim, para que as crianças interpretem o mundo e atuem nele, transformando-o, é importante não perder de vista que esta ação precisa ser movida pela necessidade. A escola tem um importante papel em estimular suas crianças a serem ricas de necessidades estéticas. E cumpre à universidade formar professores críticos e preparados para o cenário educacional em direção ao ensino desenvolvente e, finalmente, à emancipação humana.

Referências

ABREU, Thiago Xavier de. DUARTE, Newton. Sobre o sentido político do ensino de música na educação escolar: das relações entre a arte e a realidade objetiva. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 12-35, jan./abr. 2019.

ANVERSA, Priscila. Estágio em artes visuais na educação infantil: o que fazemos, podemos e queremos? In: In: FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; ANVERSA, Priscila. **Cadernos de docência: ensino das Artes Visuais na Educação Infantil**. Florianópolis: AAESC, 2019.

ARCE, Alessandra. É possível falar em Pedagogia Histórico Crítica para pensarmos a Educação Infantil? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9695>. Acesso em 18 set. 2021.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. Objetos FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. Objetos pedagógicos para o ensino de arte em contextos inclusivos. In: 16º ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2007. p. 935-945. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/095.pdf>. Acesso em 10 jul. 2021.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. **Fundamentos Psicológicos e Didáticos do Ensino Desenvolvidor**. Uberlândia: EDUFU, 2017.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; SCHAMBECK, Regina Finck (Orgs.). **Objetos pedagógicos: uma experiência inclusiva em oficinas de artes**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

PASQUALINI, Juliana Campregheer. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor**. Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquita Filho' – UNESP, campus Araraquara, 2010.

SANTA CATARINA. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, CENTRO DE ARTES – CEART, DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS. **Projeto Pedagógico Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais 2010 - parte 3**: processo para avaliação de reconhecimento curso de licenciatura em artes visuais, 2016. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/2562/Parte_3_1501096281547_2562.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

PROCEDIMENTOS DE COLETA NA FORMAÇÃO DOCENTE DE ARTES VISUAIS: O PROJETO POÉTICO PEDAGÓGICO “COLETAS DOCENTES”

Tharciana Goulart da Silva

Os Estágios Curriculares Supervisionados no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) contam com uma carga horária total de 432 horas. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/1996), os estágios atendem toda a Educação Básica e são divididos em quatro momentos: Estágio Curricular Supervisionado I, realizado na Educação Infantil; Estágio Curricular Supervisionado II, no Ensino Fundamental Anos Iniciais; Estágio Curricular Supervisionado III, no Ensino Fundamental Anos Finais; e Estágio Curricular Supervisionado IV, Ensino Médio. Estas disciplinas iniciam-se a partir da segunda metade do curso e exigem como pré-requisito a conclusão do estágio anterior.

As disciplinas de estágio propõem vivências no ambiente escolar que se desdobram em observação, atuação e reflexão sobre a prática. O estudante, que assume o papel de professor durante essa experiência (sob supervisão), estabelece uma

relação pedagógica com o professor da unidade escolar, o professor orientador e o professor da disciplina de estágio na universidade. Sendo o estágio um processo investigativo, ele exige também uma relação com o ambiente escolar e seu campo social para a proposição de práticas coesas com o contexto.

Neste momento em que atuo como professora colaboradora na Licenciatura, tenho exercido a prática docente nas disciplinas de Estágio III e IV. Através dessas vivências, abordo neste texto a relevância do entendimento da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado como um espaço teórico e prático que possibilita articulações com o fazer artístico. Assim, o foco deste texto é uma experiência realizada durante o segundo semestre de 2019, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III, com o Projeto Poético Pedagógico intitulado “Coletas Docentes”¹.

O projeto partiu da seguinte problemática: a disciplina de estágio em muitos momentos é percebida apenas como exercício prático instrumental, ou seja, um espaço focado nas atuações, desconexo de teorias e produções artísticas. Assim, propor aos estudantes olhar para o ambiente escolar, recolher materialidades, desenvolver uma coleção e realizar escritas sobre esse processo foi um dos modos de adentrar na subjetividade docente desses professores em formação inicial.

¹ Este projeto faz parte da pesquisa de Doutorado em Ensino das Artes Visuais que está sendo desenvolvida pela autora no Programa de Pós Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV-UDESC) desde agosto de 2019.

Percebeu-se, ao final do projeto, que, articulando a práxis artística e a práxis pedagógica, é possível desvincular a ideia reprodutivista ligada à disciplina de uma atuação sem reflexão e criação e, assim, propor um olhar para si, para os processos internos e externos de estar professor de Artes Visuais.

Entre teorias e práticas pedagógicas

Em minha experiência docente, já fui questionada por estudantes se era mesmo necessário o estudo de teorias do ensino e suas abordagens durante as aulas de estágio como fazíamos. Nessa perspectiva, ler e discutir um texto parecia tornar-se algo pesado e desnecessário para a disciplina. Isso leva a crer que, infelizmente, ainda existe a percepção sobre o estágio apenas como um processo de atuação, uma prática docente desconexa de uma realidade conceitual, contextual e de um fazer artístico. Esta é uma questão relevante de ser discutida, pois a falta de compreensão sobre os conteúdos didáticos e pedagógicos que atravessam e embasam a prática enquanto professor pode levar a relatos vazios e práticas reprodutivistas que se afastam de uma subjetividade docente. Tal ideia, como apontado por Pimenta e Lima (2006, p. 8),

[...] está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, idéias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante

É a reflexão sobre a prática ancorada em estudos que nos afasta desse conformismo levantado pelas autoras. A discussão nas aulas de Estágio sobre as atuações é de extrema relevância, pois é onde a prática de atuação é questionada, tornando-se fundamentação para os processos pedagógicos. As conversas tecidas na sala de aula da universidade sobre o vivido na prática docente trazem embates entre os próprios estudantes – e é na sala onde vez ou outra eles se auxiliam na resolução de problemáticas. No entanto, esse diálogo não anula a necessidade do estudo teórico.

Por isso, o estágio é um espaço para o exercício do pensar-fazer-pensar. Essa disciplina não compreende apenas atuações nos ambientes escolares, mas uma relação teórica sobre o estar professor, também desenvolvida na sala de aula da universidade.

Para bell hooks (2020, p. 31)

Pensar é uma ação. Para todas as pessoas que pretendem ser intelectuais, pensamentos são laboratórios onde se vai para formular perguntas e encontrar respostas, o lugar onde se unem visões de teoria e prática. O cerne do pensamento crítico é o anseio por saber - por compreender o funcionamento da vida.

Assim, o pensar-fazer-pensar é uma ação reflexiva, mediante a qual se reflete sobre o feito e se busca aprimoramento sobre esse fazer. Nesse processo, torna-se possível a busca por uma práxis que visa a transformação da realidade em que se atua.

No contexto das Artes Visuais, outro modo de evitar fazeres reprodutivistas relacionados ao Estágio como os discutidos pelas autoras Pimenta e Lima (2006), é exercitando o pensamento e a prática artística em consonância com as práticas pedagógicas.

As disciplinas de ensino do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UDESC são ministradas no Departamento de Artes Visuais, ou seja, não são descentralizadas ou desconexas do próprio curso em sua estrutura. Desse modo, há uma especificidade em se pensar a formação destes professores. Desde o início da graduação o estudante compreende que estar professor de Artes Visuais pode trazer questões distintas de estar professor em outras áreas de ensino.

Coletas docentes

O Projeto Poético Pedagógico “Coletas Docentes” teve como objetivo proporcionar o exercício do olhar sobre a escola, explorando o fazer e o pensar artístico. A proposta constituiu-se na realização de uma coleção a partir de coletas feitas nas escolas em que os professores em formação inicial atuavam. Tais coletas deveriam versar sobre as observações, os encantamentos e as experiências vivenciadas no período de atuação do estágio, ou seja, sobre o que naquele ambiente se encontrava e era relevante para pensar a construção docente. As instituições onde os estágios ocorreram foram o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA-UFSC) e o Instituto Estadual de Educação (IEE).

Antes da apresentação deste projeto, foi solicitado aos estudantes da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III que se questionassem sobre o que guardavam, se coletavam ou colecionavam e como esse gesto, por vezes corriqueiro, é exercido. Juntos, compreendemos que, em diferentes níveis, todos mantinham pequenos guardados ou coleções. De modo mais abrangente, os guardados eram de objetos de valor afetivo, comumente acondicionados em gavetas, caixas ou latas de biscoitos. Entre eles, poucos mantinham uma coleção regida pelo desejo de ter apenas uma categoria de objeto, o que se mostrou mais presente foi a relação estabelecida com os guardados de diferentes tipos.

Após essa conversa, os discentes foram convidados a levar esses objetos para a sala de aula. Montamos, com isso, uma mesa com todos expostos (Figura 1) e discutimos sobre esses guardados como pequenas formas de perceber e coletar o mundo. Na fala dos estudantes, transpareceu a relação com suas próprias histórias de vida. Os objetos contavam sobre trajetórias, sonhos e desejos.

Nesse sentido, mesmo que de forma inconsciente, os estudantes já estabeleciam com seus objetos uma relação que se aproximava da coleção, pois os guardados não eram relacionados às suas funções máqunicas (BAUDRILLARD, 1973), mas às memórias e às relações de permanência que remetiam. Assim, compreendeu-se que coleções falam sobre curiosidades, desejo de ordenação e, muitas vezes, sobre como criar um espaço físico para memória.



Figura 1. Mesa expondo os objetos guardados pelos estudantes da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III.
Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Após a conversa sobre os guardados, os estudantes foram apresentados ao projeto “Coletas Docentes”. Como já mencionado, a proposta consistia em coletar do ambiente da

escola diferentes objetos que possibilitassem o pensamento sobre essa experiência docente, tanto no período de observações quanto de atuações. Para isso, algumas provocações foram levantadas: como podemos traçar um percurso sensível de coleta durante a atuação na escola? O que chama a atenção nesse espaço? Como a coleção pode ampliar a reflexão sobre a prática docente? O que um professor de Artes Visuais coleciona? Que caminhos constituem suas pesquisas, sua subjetividade docente, e como isso poderia relacionar-se a uma prática colecionista? Onde o professor de Artes Visuais guarda suas coleções?

Em diálogo às provocações, discutimos sobre o trabalho de artistas visuais que também realizam coleções. Como referência, apresentou-se a exposição *Magnificent Obsessions: The Artist as Collector*², realizada na galeria Barbican (Londres) no ano de 2015. A exposição, que contou com o trabalho de 15 artistas, foi pensada de modo a não expor apenas as obras dos artistas, mas suas coleções. Desse modo, criou-se uma referência entre o que eles colecionavam e como isso influenciava ou aparecia na criação de suas obras. Os espaços dos estúdios desses artistas foram recriados, evidenciando um diálogo entre os objetos armazenados e os processos criativos desenvolvidos.

2 Os artistas foram: Arman, Peter Blake, Hanne Darboven, Edmund de Waal, Damien Hirst, Howard Hodgkin, Dr Lakra, Sol LeWitt, Martin Parr, Jim Shaw, Hiroshi Sugimoto, Andy Warhol, Pae White, Martin Wong / Danh Vo.

A partir da observação das coleções desses artistas, levantou-se a diferenciação entre coleção e acumulação, bem como pontuou-se sobre de que modo os objetos colecionados dialogavam com as obras desses artistas.

O colecionador costuma partir de um tema predefinido, enquanto o acumulador não estabelece um critério específico para suas coletas. Os objetos guardados pelos acumuladores podem ter um uso futuro, enquanto, em uma coleção, conforme Baudrillard (1973), o objeto perde sua função e ganha uma nova categoria de significação.

A partir dessa diferenciação, foi possível questionar os estudantes: se muitos artistas valem-se de coleções para criar suas obras, como professores podem valer-se de coleções para criarem seus planejamentos, práticas pedagógicas e artísticas? Essa questão, de forma norteadora, atravessou o projeto “Coletas Docentes”.

Para que os estudantes pudessem iniciar o projeto, além da realização da conversa permeada de questionamentos, foram também entregues a eles alguns objetos em que as coletas deveriam ser guardadas. Esses objetos serviam como travas ou provocações; eram dispositivos de tamanhos e formatos distintos que implicavam sobre o que coletar. Os objetos eram: um pequeno vidro (3 cm) de tampa de rolha, um envelope tamanho A5, um envelope tamanho A6, um saquinho plástico com fecho *ziplock* e um saquinho de plástico tamanho A5. O projeto ocorreu em paralelo a toda a disciplina e foi apresentado ao final do semestre, após a vivência docente na escola.

Coleções e a subjetivação docente

As coleções realizadas e apresentadas ao final da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III possibilitaram perceber a relação entre estágio e pesquisa, bem como refletir sobre o processo criativo na docência ou como o próprio exercício colecionista pode dar-se enquanto prática artística.

Tais questões, por exemplo, evidenciaram-se nas coletas realizadas pela estudante Marina Moraes³. A temática desenvolvida em sua coleção foi *O corpo de professora artista*. Esse tema repercutiu em seu Planejamento de Ensino e, mais a frente, em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *Escritos do corpo e da memória de uma professorartista*.

Os objetos coletados pela estudante foram desenhos, escritos do caderno da disciplina, registros de eventos, mapa de referências artísticas, materiais usados nas atuações, gravações dos sons da escola (entregues em formato CD) e um estudo de pintura. A visualidade construída a partir dessa reunião aproximou as coletas da construção de uma narrativa. Os itens reunidos contavam sobre como essa professora em formação inicial cria, olha para o mundo e pensa a relação entre a docência e o fazer artístico.

³ Os estudantes citados autorizaram a revelação de suas identidades para a pesquisa.



Figura 2. Coletas realizadas por estudante Marina Moraes na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III.
Fonte: Arquivo pessoal, 2019.



Figura 3. Coletas realizadas por estudante Marina Moraes na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III.
Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

A imagem do corpo que aparece diferentes vezes refere-se ao sentir e viver da experiência docente em diálogo às vivências pessoais. Abarcando a ideia da construção ou formação, o corpo ora aparece fragmentado, ora inteiro. O desenho da língua é associado ao cansaço da fala, mas também à possibilidade da comunicação. O desenho do coração diz sobre o afeto, de ser afetado e afetar-se nesse espaço escolar e pelas pessoas que o compõem. Os materiais inseridos no pequeno vidro eram fragmentos das práticas artísticas. Assim, as coletas costuravam-se, dizendo sobre as memórias e os desejos desse corpo de professora artista em construção.

Na constituição dessa coleção, a estudante tornou possível um diálogo entre teorias e práticas artísticas. Da mesma forma, abarcando a visualidade, relatou seu estágio de modo inventivo, pois as imagens, os objetos e os textos coletados, não apenas narraram sobre o acontecido, mas, por se constituírem em um conjunto, possibilitaram novos pensamentos e produções teórico-práticas. No texto entregue junto à coleção, a estudante relata:

Entre o meu percurso de coletas, tentei criar uma relação com todos os meios de comunicação que me perpassam. Como eu poderia me comunicar com o meu processo? Pensei em relacionar meus registros com cada dispositivo. Os registros em imagem, o som, o vídeo, a escrita, o desenho, a matéria entre outros meios que se desdobram criando outros dispositivos. Em cada dispositivo, pensei em criar pastas de armazenamento que eu poderia acessá-las como fonte da minha pesquisa.

Neste momento começo a perceber os registros, pensamentos, criações, que me atravessavam como pesquisa também, este campo que eu me relaciono fortemente estava em meu processo de pesquisadora.

O relato e as coletas realizadas pela estudante permitiram assumir a escola como espaço de investigação, ou seja, houve uma compreensão do fazer docente enquanto pesquisa. A proposta, nesse sentido, ultrapassou o que poderia ter sido apenas cumprido como uma condição da disciplina (como, infelizmente, muitas vezes são percebidas as propostas na academia) e alcançou uma condição pedagógica e argumentativa.

Assim, compreender os processos como pesquisa implica ao aluno perceber que não se faz professor somente cumprindo com as obrigações universitárias; faz-se a partir do envolvimento, do interesse e da coragem de buscar seus desejos e seus temas de interesse, explorando os contextos em que se vive. Somente a partir dessa identificação a prática pedagógica atinge uma dimensão criativa, na qual o discurso do professor não é apenas reprodutivista, pois tangencia uma dimensão poética e crítica do fazer-pensar-fazer.

Enquanto a estudante Marina trouxe como tema de suas coletas a questão do corpo, a estudante Luanda de Oliveira fala sobre o uso do papel:

O que cabe no papel
Desenho de figura humana. Exercícios, experimentações. Aulas movidas a muito papel, material que tanto amo. O que resta, a parte material que guardo é de papel. O papel em si é dispositivo, e o que se registra nele, coleta. Mas, embora tão rico em suas possibilidades de registro e criação, o papel é frágil, e necessita do auxílio de mais papel ou do plástico para se fortalecer, dispositivos de apoio para resistir ao tempo. Fragmentos do projeto de ensino, um desenho que fiz em aula, um lembrete importante, e um dispositivo que sempre me acompanha, o caderno, onde coletas de palavras e frases brincam com os limites entre o que se pode ou não guardar - o que é registro, o que é criação, o que é os dois.

Recordo que os alunos também possuem seus dispositivos: pastas (feitas de papel) em tamanho A3, cada uma com o nome e desenhos de seu dono na parte externa, e em seu interior os desenhos realizados em aula. No último dia de estágio, pedimos que os alunos observassem suas coletas. Sempre foram tão rápidos em guardar seus desenhos nas pastas ao fim de cada aula, que dificilmente restava algo para se coletar. Por isso é tão importante o desenho de observação feito por uma aluna enquanto eu posava. “Posso ficar com esse desenho?”, pedi, meio sem graça. Mas pedir para ficar com um desenho também é uma forma de se dizer que gostou muito dele. O desenho guardado pode ativar essa lembrança, mas o sorriso da aluna é uma coleta que não cabe em papel.

O reconhecimento do que Luanda nomeia como seu campo de pesquisa aponta para uma construção subjetiva da

estudante; do mesmo modo, a escrita que se aproxima da poesia feita pela estudante também diz sobre essa subjetividade. A prática docente, de maneira inventiva, pôde compor um âmbito além da “rigidez acadêmica” que se tornou perceptível nas coletas realizadas.

O texto escrito por Luanda revela que as coletas não foram apenas de objetos. Ela assinala: “o sorriso da aluna é uma coleta que não cabe em papel”, e essa coleta, assim como as realizadas pela artista Brígida Baltar de 1994 a 2005, é de algo imaterial. Brígida Baltar, de forma performática, coletou orvalho e água do mar evaporada, elementos corriqueiros à vida, que dizem sobre o intangível da experiência.



Figura 4. Coletas realizadas por estudante Luanda Oliveira na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III.

Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Ao fim do projeto, percebeu-se que ele propiciou aos estudantes um olhar sobre seus modos de trabalho, suas formas de apreender o ambiente escolar e seus modos de interação. Assim, houve uma provocação e ativação dos processos de subjetivação docente destes estudantes.

Compreende-se que,

A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: é essencialmente social, assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade, tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo de singularização. (GUATTARI; ROLNIK, 1992, p. 33).

Dessa forma, buscou-se no projeto “Coletas Docentes” gerar movimentos de atenção como um modo de reapropriação do contexto educacional em que se insere, desenvolvendo relações criativas próprias, coerentes com um processo de pesquisa singular. Considerando que processos subjetivos são desenvolvidos através da interação com o meio, essas relações criativas aconteceram sem perder de vista o ambiente em que se está.

Destaca-se que a singularidade do projeto residiu no conjunto dos objetos coletados, no ato de justapor e, assim,

na articulação e reflexão criadas entre os objetos escolhidos. A proposta configurou-se em um exercício poético/conceitual de perceber a escola e a docência como campos que estão em constante movimento. Tal questão afia/treina não só o olhar para o entorno, mas também a capacidade de construir diálogos subjetivos com os objetos. Assim, foi possível para os estudantes desenvolverem uma compreensão sobre a docência através da apropriação e do desdobramento do conteúdo no espaço criado para pesquisa poética.

Considerações finais

Retornando à questão anteriormente apontada neste texto sobre “[...] como professores podem valer-se de coleções para criarem seus planejamentos, práticas pedagógicas e artísticas?” Percebe-se que o projeto “Coletas Docentes” apontou que realizar exercícios colecionistas desenvolve o olhar e encoraja a reflexão sobre a docência. O que se destacou através das coletas foi o interesse dos estudantes, pois houve um processo de interação articulado a práxis artística. O pensamento estético criado na união das materialidades e imaterialidades coletadas propiciou modos de observar, recolher e acolher a escola e a docência. Desse modo, compreende-se que “O processo criativo pode ser ativado pela docência, ou a docência ativada pelo processo criativo.” (LAMPERT; WOSNIAK, 2019, p.5).

Desenvolver o olhar sobre a escola através da coleção tornou-se uma busca por essa identificação com o espaço escolar. O projeto “Coletas Docentes” demonstrou que a atenção que o artista pesquisador professor dá às coisas que estão no mundo diz para onde ele lança seu olhar afetivo, para onde direciona sua curiosidade e como constrói significados através das relações que estabelece. Somente com essa identificação, ou seja, somente quando esse professor em formação inicial compreende seus desejos na docência, é que surge a busca por um trabalho que faça sentido para aquele que aprende e aquele que ensina. Compreendendo a docência e seu fazer criativo, o professor em formação inicial foge de modelos, olha para seu contexto e cria através dele.

Assim, propor o processo colecionista foi uma forma de permitir aos estudantes conhecerem e se apropriarem do ambiente escolar de modo subjetivo, percebendo as relações que nele se estabelecem. A docência é um espaço vivo, constantemente atravessado por acontecimentos. Por isso, é necessário ao professor não apenas olhar, mas dialogar com o lugar em que atua.

Estudantes e professores de estágio devem compreender que essa disciplina vai além de uma instrumentalização ou de um espaço de “aplicação” prática no ambiente escolar. O estágio, concebido como pesquisa e trabalhado de forma situada no Ensino das Artes Visuais, permite ao estudante uma maior identificação com sua área e com seus processos

docentes – questão que, mais à frente e durante a atuação profissional desse estudante, repercutirá diretamente na qualidade do ensino básico de Artes Visuais.

Referências

BAUDRILLARD, Jean. **O sistema dos objetos**. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1973.

BELL, Hooks. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolíticas: cartografias do desejo**. Petrópolis, 1996.

LAMPERT, Jocielle; WOSNIAK, Fábio. Pesquisa em Arte e Arte Educação. **Revista Palíndromo**, Florianópolis, v. 11, n. 25, p. 7-9, set/dez, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/16010>. Acesso em: 10 maio 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógica**, Goiás, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 04 dez. 2020.

DESENHANDO ESBOÇOS DE UMA ARTISTA-PROFESSORA

Luanda de Oliveira Rainho Ribeiro

Apresentarei, nos tópicos seguintes, algumas reflexões sobre as relações entre prática docente e artística levantadas por experiências vividas durante as atuações do Estágio Curricular Supervisionado III, realizado com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação UFSC, na cidade de Florianópolis, SC. As aulas ocorreram no contexto de uma oficina de desenho frequentada pelos alunos no contraturno, em ateliê específico para aulas de Arte. O projeto foi adaptado ao planejamento anual da professora supervisora, abordando o desenho de observação da figura humana, temática prevista para aquele período do ano letivo.

Visando uma articulação entre teoria e prática que valorizasse as Artes Visuais como campo de conhecimento específico, minha parceira de estágio e eu optamos pela realização de aulas em que fossem apresentados artistas cuja obra trouxesse uma presença significativa da figura humana a partir de estéticas diversas, estimulando nos alunos a compreensão de uma multiplicidade de abordagens possíveis

para o tema. “Contemplar as várias maneiras de representar a figura humana estimula o exercício sensível do olhar, ao distinguir nas múltiplas soluções formais suas correspondências estilísticas” (DERDYK, 1990, p.64). Optamos, ainda, por um recorte de artistas relacionados ao contexto de Florianópolis (nascidos, formados ou atuantes na cidade), visando uma identificação por parte da turma em relação a manifestações artísticas em seu entorno. As proposições práticas de cada aula foram experimentações em diálogo com a pesquisa de cada artista apresentado, em exercícios considerados relevantes para a prática do desenho de figura humana.

Como artista atuante e docente em formação, minha experiência no período deste estágio relacionou-se diretamente ao que aponta Joaquim Jesus:

Uma das questões mais debatidas em torno do professor-artista está relacionada com a questão da identidade; ou melhor, com a convivência de duas figuras (o professor e o artista) com compromissos de vida diferentes, à falta de melhor palavra, que quando interiorizadas no espaço identitário de um sujeito lhe provoca dispersão e conflito interior. (JESUS, 2016, p. 38)

Neste relato, apontarei alguns dos momentos em que tais identidades estiveram em diálogo e tensão, com ênfase no contexto do ateliê de desenho. Levando em conta que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE,

2019, p. 40), e que nesta afirmação a palavra “professores” poderia facilmente ser substituída por “artistas”, considero essencial identificar e refletir sobre as tensões entre essas identidades, com o objetivo de desenvolver uma prática de artista-professora em que ambas não apenas coexistam, mas nutram-se mutuamente.

Temas para estudo

Sendo o desenho constantemente presente em minha prática artística, trabalhar com essa linguagem em sala de aula foi um forte catalisador das reflexões aqui abordadas.

Levando em conta a faixa etária com que trabalharia no estágio, logo imaginei que me depararia com questões de insegurança em relação ao próprio desenho, por parte dos alunos. Isto se confirmou desde as observações, quando pude perceber que os alunos eram, de fato, bastante críticos em relação às próprias produções. Em torno dos 14 anos de idade, pode-se afirmar que encontravam-se em um período denominado por Lowenfeld e Brittain (1970, p. 301) como “Idade do raciocínio”:

Esta fase do desenvolvimento assinala o fim da arte como atividade espontânea e o início do período de raciocínio, quando os jovens se tornam cada vez mais críticos de suas próprias produções. Para alguns, significa a mudança desde o desenho inconsciente do que se conhece até a compreensão consciente do que se vê. Estas tentativas naturalistas assumem grande

significado, quando se pensa que indicam a transição para modos adultos de expressão.

Ainda sobre esta fase, os autores afirmam que “Agora, o foco desloca-se para o próprio produto; um quadro é bom ou tem valor, não por causa do esforço, do interesse ou da aplicação que lhe foram dedicados, mas devido à aparência visual do trabalho” (LOWENFELD E BRITAIN, 1970, p. 306).

Assim, minha parceira e eu consideramos crucial ampliar noções qualitativas da turma em relação às possibilidades do desenho. Para isso, decidimos mostrar, nas partes teóricas das aulas, artistas com abordagens estéticas diversas, que pudessem colaborar com a ampliação dos referenciais e repertórios artísticos dos alunos. Nas proposições práticas, buscamos enfatizar a valorização das diferentes soluções gráficas encontradas por eles.

Em relação à coexistência de minha experiência artística com o desenho e a necessidade de pensar metodologias para seu ensino em sala de aula, considero relevante o que Joaquim Jesus afirma sobre as popularizadas dicotomias nas caracterizações do artista e do professor:

podemos dizer que as delineações que vagueiam em torno do artista o descrevem como um sujeito com atitudes despreocupadas, atividades espontâneas, condições atípicas de trabalho, objetivos de produção tendo em vista uma exposição, exposições em galerias ou museus, etc.; enquanto o professor, por comparação, pois

parece ser assim que as coisas funcionam, é visto como alguém que trabalha dentro de um sistema estável e estruturado, cujos objetivos são o sucesso dos seus alunos e não tanto os seus êxitos individuais. Neste sentido, a união destas duas entidades pode parecer confusa e frustrante para quem deseja assumir a representação de ambos os papéis, já que entra num dilema baseado nas diferenças de objetivos e características entre ambas. (JESUS, 2016, p. 38-39)

Em minha relação com o desenho, o aprendizado de técnicas específicas raramente antecedeu a construção poética. Ambos alimentam um ao outro, em um desenvolvimento mútuo. Por isso, me deparei com alguns dilemas e questionamentos em relação à prática docente: será o artista- professor alguém que, integrando seu pensamento artístico à docência, ensina sempre de acordo com a maneira como produz artisticamente? Ou alguém que se adapta às circunstâncias para aprender formas de ensinar que são totalmente diversas de seu repertório metodológico? Será algo entre as duas coisas?

Problematizando, fazendo perguntas sobre nossas práticas, podemos abrir uma fenda para romper com a lógica do reconhecimento daquilo que já sabemos, nos movendo a um processo de cognição impulsionador da construção de outros modos de fazer-se professor. (MARTINS E PICOSQUE, 2010, p. 186).

Busco, assim, fendas que me permitam enxergar como, da perspectiva de artista-professora, posso estar aberta às possíveis

necessidades de aprendizagem dos alunos, sem cair em um tecnicismo capaz de alienar o que trago de experiência como artista, e permitindo que eles também tenham a possibilidade de enxergar além de padrões naturalistas de valorização do desenho.

Exercícios

Além das obras de outros artistas, consideramos relevante levar nossas próprias produções, o que ocorreu na primeira atuação. Dentre meus trabalhos, optei por apresentar uma série de estudos de bailarinas em movimento, assim como os trabalhos realizados a partir desses estudos, com o intuito de compartilhar com os alunos a importância da prática, desconstruindo a relação popularmente feita entre “dom” e fazer artístico. Ao discorrer sobre os saberes fundamentais para a prática educativa, Freire (2019, p. 63) afirma que “As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos”, portanto, considero importante nesse sentido demonstrar à turma que aquilo que afirmo em relação à prática do desenho é, de fato, o que faço. Uma aluna praticante de balé gostou muito dos trabalhos, e comentou algo em relação a um desenho de sapatilha feito por ela não ter ficado “bom”. A partir de uma intervenção da professora supervisora, constatamos que ela havia desenhado uma sapatilha apenas uma vez, enquanto eu havia praticado bastante. Através desse diálogo, a aluna pareceu compreender o que estava em questão naquele momento.

Aproveitei o interesse da turma naquela série de desenhos para fazer uma breve introdução ao que seria uma poética artística. Optei por um recorte, explicando que em parte seria aquilo que o artista aborda através de seu trabalho, para além dos aspectos mais imediatos ou puramente técnicos. Exemplificando com meus desenhos, apontei que comecei a utilizar o nanquim em exercícios de desenho da figura humana, e eventualmente me interessei pela imagem da bailarina, por esta ser, no imaginário coletivo, muitas vezes associada a grande esforço e dedicação, sendo minha intenção trazer uma sensação de ansiedade, através dessas figuras enroscadas por fios enquanto parecem tentar dançar. Disse também que, através do fazer artístico e da reflexão, essas imagens foram adquirindo novos sentidos para mim, os quais apresentei brevemente, tentando dar a entender a relação mútua que existe entre prática e teoria na produção artística, e a importância das experimentações.

Nessa primeira aula, percebemos grande insegurança durante a prática diagnóstica, em que minha parceira e eu posamos para a turma, em poses diversas com tempo para desenhos entre dois e dez minutos. Comentários como “eu não vou conseguir desenhar você” e “é muito pouco tempo” nos levaram a apontar novamente que naquele momento deveriam fazer estudos buscando entender as proporções gerais das figuras, apenas, e não produzir retratos ou desenhos detalhados. É importante levar em consideração que, nos meses anteriores, a turma já praticara alguns fundamentos básicos de desenho e realizara estudos de natureza morta.

Para darmos continuidade à discussão, levamos, na aula seguinte, alguns de nossos estudos de modelo vivo realizados nos ateliês da UDESC, impressões em sulfite de obras de alguns artistas contemporâneos, como Rosana Paulino e Leonilson, assim como de Itamara Ribeiro, artista contemporânea formada pela Universidade do Estado de Santa Catarina, cuja produção em desenho seria referência para a prática do dia. Nessa aula, apontamos também a importância dada ao processo na arte contemporânea. Me deparei com mais um desafio: ao apresentar os aspectos processuais que integram a poética de uma das artistas de referência, fui questionada por uma aluna que não conseguia entender onde tais aspectos “apareciam” nos trabalhos, ou seja, como seria possível perceber na visualidade das obras aquelas questões poéticas intencionadas pela artista. Comentei brevemente alguns aspectos visuais dos trabalhos que poderiam gerar os sentidos em questão, esboçando uma leitura de imagem junto à estudante, mas tive a impressão de que ela não ficou muito satisfeita, e eu tampouco. Me vi na posição de alguém que, tão acostumada a encontrar sentidos nas produções artísticas, vindo de uma formação acadêmica no campo das Artes Visuais, precisa, como professora, aprender a realizar um discurso acessível aos alunos, e ser capaz de orientá-los no desenvolvimento de suas sensibilidades, evitando o compartilhamento de leituras prontas, especialmente no que diz respeito à complexidade da arte contemporânea.

Nessa mesma aula foi realizada uma prática de observação de uma parte do próprio corpo, escolhida por cada aluno. Muitos desenharam braços, mãos e pernas, e alguns optaram por recortes mais complexos. Percebemos que muitos se sentiram mais à vontade realizando essa proposta do que desenhando outros modelos, como na semana anterior, em parte por não se sentirem constrangidos com a obrigação de “representar” outra pessoa, e também por poderem trabalhar por maior tempo em detalhes, sem terem que apreender uma figura inteira. Mais tarde, muitos declararam ter sido essa sua prática favorita durante o estágio.

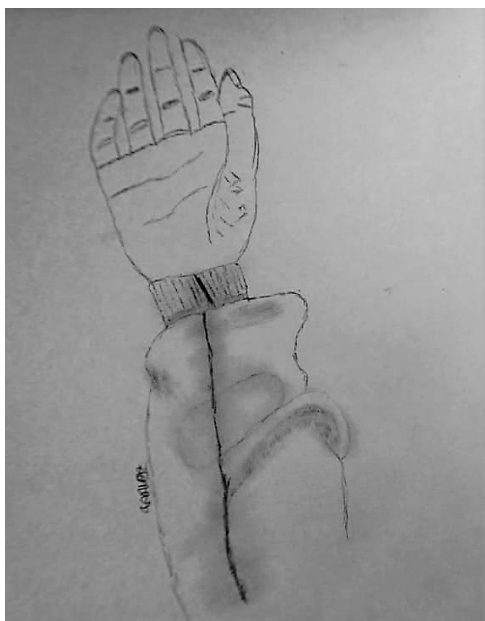


Figura 1. Desenho realizado na aula 2.

Foto: Marina de Moraes dos Santos.

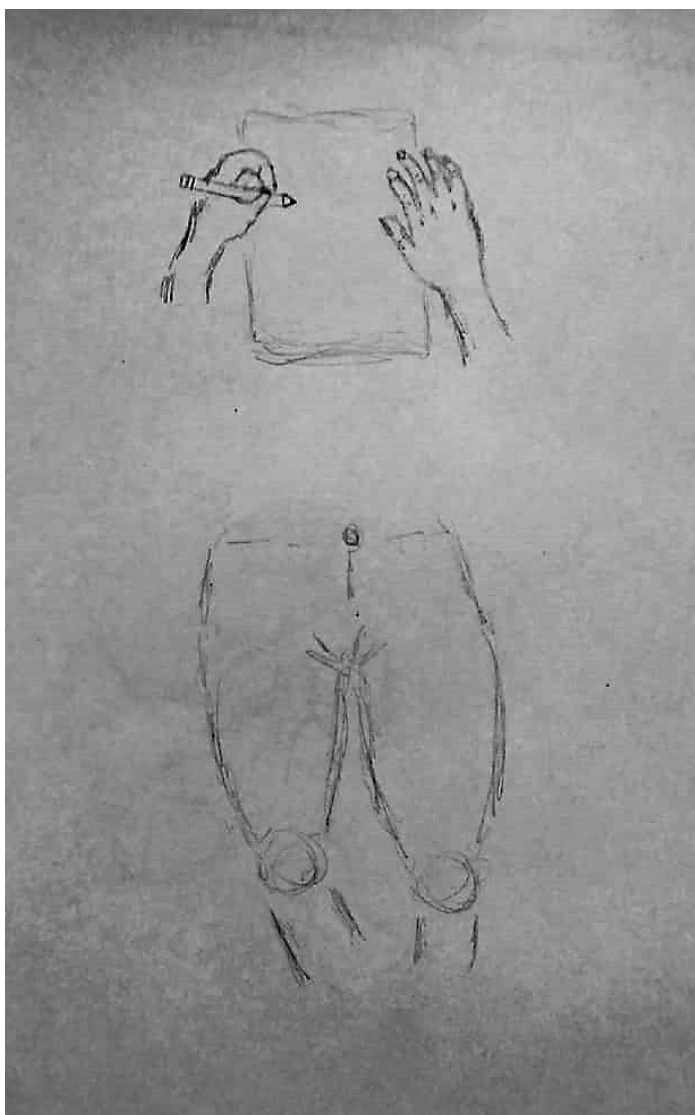


Figura 2. Desenho realizado na aula 2.
Foto: Marina de Moraes dos Santos.

Ao longo do período de estágio pude perceber que as relações entre prática artística e docência estão em fundamentos como a curiosidade, a pesquisa e a criação. Ainda que a poética ou a metodologia específicas do artista-professor (ou professor-artista) não sejam sempre levadas de forma explícita para os alunos, há um estar constantemente envolvido, imerso nas questões da sala de aula, como quando se está em meio a um processo de produção artística. O ônibus, a mesa de jantar, a varanda de casa, todos tornam-se ateliê e sala de estudo onde se rememora e remonta peças que precisam ser encaixadas, remanejadas, excluídas ou incluídas no processo.

Em dado momento daquele semestre, recebi a proposta de realizar em outra disciplina, junto com minha parceira, uma versão de nosso projeto de ensino em forma de cartografia. Estando profundamente ligadas ao conceito de figura humana, decidimos construir uma imagem a partir do conceito de célula, contendo um núcleo formado pelos elementos básicos do projeto (contexto da escola, faixa etária, e tema) ligando-se aos outros elementos, como referências utilizadas, abordagens metodológicas e objetivos, todos em relação de interdependência e conectados ao meio externo, cujos elementos podem atravessar a prática docente a todo momento. A célula é uma espécie de arquétipo presente em minha produção, e a naturalidade como sua forma surgiu em meio a esse contexto é um testemunho curioso da relação mútua que percebo se desenvolver entre as identidades de artista e professora.

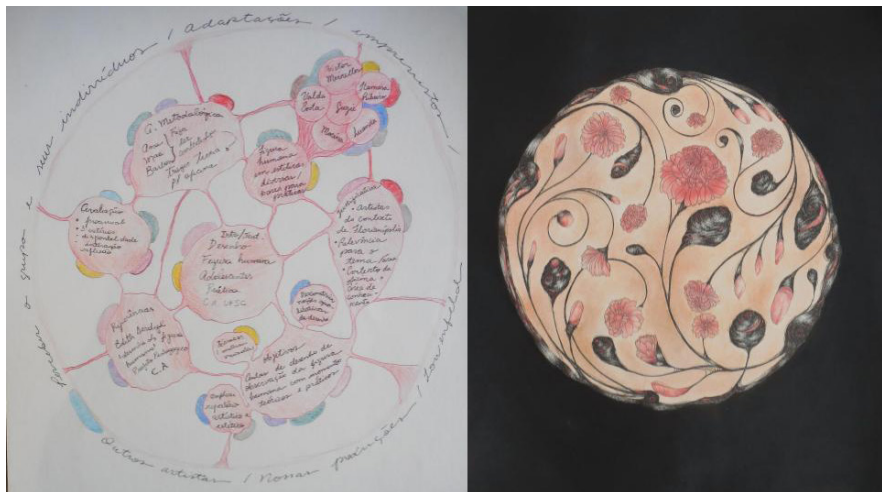


Figura 3 e 4. Comparação entre “Célula do projeto”, realizada com Marina de Moraes dos Santos, e desenho “Célula labirinto”.
 Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Realizamos mais três aulas com a apresentação de diferentes artistas. Trazendo como referência retratos produzidos pela artista florianopolitana Valda Costa (1951-1993), orientamos uma prática de retrato a carvão, com os alunos divididos em duplas, alternando desenhista e modelo. Estipulamos que o modelo sempre escolheria a própria pose, podendo inclusive mostrar o rosto ou não. Por decisão própria, muitas das duplas fizeram poses tradicionais de retrato, mostrando seus rostos. Na aula seguinte, pedimos que os alunos se revezassem posando para que a turma realizasse diversos estudos de figuras em poses diversas. Apresentamos trabalhos de Victor Meirelles (1832-1903), enfatizando a relação entre os estudos de figura humana que o artista

realizava e a composição de suas cenas em pintura. Propusemos também que selecionassem figuras dos estudos realizados em aula e compusessem cenas em papel A3, pensando narrativas possíveis para as imagens criadas.



Figura 5. Retrato produzido na aula 3.
Fonte: Acervo pessoal, 2019.



Figura 6. Composição realizada na aula 4.
Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Em relação aos estudos realizados nas duas aulas, é curioso que, ao trabalharem com retratos, grande parte dos alunos tenha representado detalhes do fundo e elementos da sala de aula, contextualizando a figura em um espaço específico, pois na aula seguinte, ao serem orientados a desenvolver suas composições, criando contextos possíveis, a grande maioria utilizou somente as figuras selecionadas, raramente acrescentando elementos que não estivessem presentes naquele espaço. Isto pode ser um indicativo do apego à representação do visível, já previsto por Lowenfeld e Brittain (1970), e mencionado anteriormente. Admito ter sentido alguma frustração diante do pouco aproveitamento da oportunidade de expandir o desenho para além da observação.

Na penúltima aula os alunos finalizaram aspectos pendentes de suas composições, e apresentamos obras de Gugie, artista contemporânea residente em Florianópolis, como referência para uma prática de ampliação de retratos com construção em blocos de cor, a partir das obras em *graffiti* da artista.

Fazer, pensar, fazer...

Para a realização de uma avaliação na sexta e última aula, optamos por articular teoria e prática, começando com uma revisão das aulas anteriores, por meio de uma conversa com a turma. Espalhamos nas mesas as imagens dos trabalhos dos artistas apresentados previamente e fizemos alguns

questionamentos relacionados ao que a turma pensava sobre desenho, e em especial o desenho de figura humana, observando aquele conjunto. Uma aluna apontou que “nunca iria conseguir desenhar daquele jeito”. Relembramos a importância da prática em relação a qualquer objetivo, apontando que nenhum daqueles artistas teria desenvolvido seu trabalho desenhando apenas uma hora e meia por semana. Outra aluna apontou a diversidade de “estilos”, algo que julgávamos importante que percebessem. Pedimos que todos pegassem seus estudos realizados durante nossas aulas (as produções dos alunos ficavam em pastas A3 na própria sala), e os observassem para responder a um breve questionário que deveria servir de guia para suas práticas finais. As questões tratavam das preferências dos alunos em relação a artistas apresentados, materiais utilizados, proporções do papel, exercícios realizados, e se havia algo que gostariam de dizer através de seus desenhos. Após esse momento, cada um pôde realizar uma prática de acordo com tais escolhas: material, tipo de papel, um exercício que gostariam de realizar novamente, e algum tema que gostariam de abordar.

Em minha experiência como artista, entendo que a criação se desenvolve através de experimentações, exercícios, e também da reflexão sobre eles. Esperava, com essa proposta, constatar que, após cinco aulas compostas por exercícios diversos, os integrantes da turma pudessem identificar alguns de seus interesses. Entendo que, em uma formação no campo de Arte que leve em conta o desenvolvimento dos alunos

como indivíduos autônomos, sejam essenciais as práticas nas quais, orientado pelo professor mediador, o educando possa praticar a tomada de decisões. Segundo Freire (2019, p. 105), “A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas.”, e “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade”. Os critérios avaliativos foram apresentados aos alunos no primeiro dia de estágio, sendo observados ao longo de toda as aulas, e consistiram em “disponibilidade à experimentação, interação com os conteúdos e reflexão sobre a prática”.



Figura 7. Desenho de mão realizado na aula 6.
Fonte: Acervo pessoal, 2019.



Figura 8. Autorretrato realizado na aula 6.
Fonte: Acervo pessoal, 2019.



Figura 9. Desenho realizado na aula 6.
Fonte: Acervo pessoal, 2019.

De modo geral, os alunos não tiveram dificuldades em apontar seus materiais e exercícios favoritos, mas a grande maioria não soube identificar questões poéticas que quisessem abordar através do desenho. Alguns poucos declararam que gostariam de falar sobre seus “sentimentos”, mas quando pedimos que discorressem sobre o tipo de sentimentos, e em relação a que, preferiram não explicar. Talvez não tenham se sentido à vontade, o que é natural, devido a nosso período de convivência ter sido curto. Apenas uma aluna declarou ter abordado conscientemente uma temática específica, apresentada por ela como uma crítica aos modos de utilização das imagens do corpo feminino nas mídias (figura 8).

Considerações finais

Retomando as preocupações apresentadas no início deste relato, em relação à coexistência das identidades de professora e artista, encontro algumas pistas em um olhar para o tempo. A perspectiva de uma oficina de desenho em que deveriam ser proporcionadas experimentações diversas fez com que fosse possível começar a perceber alguns interesses - técnicos, poéticos e teóricos - dos alunos, que poderiam ser desenvolvidos posteriormente, num sentido de estimulá-los a tornarem-se mais conscientes de tais interesses. Dentro de um trabalho anual, por exemplo, um conjunto de seis aulas poderia configurar-se como um período diagnóstico, a partir do qual seria possível pensar novas proposições para as aulas

posteriores, e orientações específicas para os alunos que assim desejassem. As práticas artística e docente formam-se e amadurecem através de um tempo que não pode ser estipulado previamente, mas com o qual é necessário aprender a trabalhar através de abordagens que vão sendo construídas na prática cotidiana.

Segundo Jesus (2016, p. 40), “as tensões que rodeiam o termo professor-artista podem assumir várias formas, pelo que a pessoa que a ele se associa não terá necessariamente que se colocar numa posição rígida, podendo assumir uma força de expansão, algo em movimento”. Recordando alguns dos pontos citados neste relato como relevantes tanto para a prática docente quanto a artística, tais como a curiosidade, a pesquisa, a imersão no processo e a reflexão sobre a prática, percebo tal “força de expansão” adquirindo contornos orgânicos e rizomáticos, em relações similares àquelas que permeiam as células e outras imagens presentes em minha produção artística.

Cartografar seu próprio fazer pedagógico, como um professor-propositor, é elevar-se à condição de criador dos próprios percursos de aprendizagem junto aos alunos, de tecer a coautoria do seu pensar/fazer pedagógico com escolha de caminhos que possam abrigar e expressar também os desejos de seus alunos. (MARTINS E PICOSQUE, 2010, p. 195).

Percebo que, como artista-professora, posso iniciar práticas em sala de aula a partir das metodologias, experiências

e do repertório que já possuo, compreendendo-os como potências, e não limitações; porém, devo permanecer sensível às necessidades que os estudantes possam apresentar, e estar aberta a continuar pesquisando para e com eles. Sigo, então, esboçando minha prática docente, ora em composições complexas, ora estudando detalhes, e construindo uma cartografia de fendas nas quais a prática de uma artista-professora possa encontrar sua força de expansão.

Referências

DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

JESUS, Joaquim. O professor-artista como vírus. **Revista Apotheke - Artista Professor Pesquisador**. Florianópolis, v. 3, n. 2, jul. 2016. Disponível em: < <http://www.revistas.udesc.br/index.php/APOTHEKE/article/view/8495/5802> > Acesso em: 24 nov. 2019.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Provocações pra início de outra conversa. In: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; TELLES, M. Terezinha. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2010.

O BERÇO DA CIVILIZAÇÃO NO BERÇO NA EDUCAÇÃO: O ENSINO DE DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL NO ESTÁGIO 1

Eduarda Vilma Nascimento

O presente artigo irá relatar a experiência do Estágio Curricular Supervisionado I no curso de licenciatura em Artes Visuais da UDESC, efetuado no Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) Hassis, localizado no bairro Costeira do Pirajubaé, em Florianópolis.

O projeto de ensino criado para a efetuar este estágio foi escolhido com base em minha vivência enquanto pessoa negra. Ao refletir sobre minhas experiências com o racismo, foi possível perceber que elas começaram na escola, já nos anos iniciais, pois não passei pela educação infantil. Ao me tornar adulta e compreender a situação, houve o entendimento de que aquela vivência não era individual, mas sim coletiva, pois creches e escolas se tornam palco para a acentuação do racismo.

O racismo no Brasil e no mundo (ainda que o mesmo ocorra de maneiras muito distintas no contexto dos outros países) está enraizado em todos os âmbitos em que vivemos, e para uma solução é preciso olhar para essas raízes, de onde

surge o questionamento: em qual dessas raízes devemos direcionar nosso olhar para conseguir solucionar? A resposta está no ensino sobre diversidade étnico racial desde a educação infantil, tema escolhido para a construção do plano de ensino para a disciplina.

Escolher esse tema para ser abordado através das artes visuais é pensar na arte como ferramenta eficaz para transformar o assunto em algo lúdico e acessível para crianças, de forma que eles possam compreender melhor a ideia da diversidade e naturaliza-la em sua mente, e também, é pensar nas crianças acima de tudo, como não nulas de conhecimento, pois estas chegam nos espaços educativos já com ideias formadas através de sua experiência social, provindas principalmente do contexto familiar.

Pensando da ludicidade do conteúdo, a metodologia escolhida como base foi a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, educadora brasileira pioneira em arte-educação. O primeiro tópico foi dedicado a compreender que os espaços educativos são locais onde o racismo acontece e como esse comportamento é propositalmente nutrido através do descaso do Estado ao invés de trabalhadas e transformadas em aprendizagem. Já no segundo, toda essa problemática será exemplificada através de exemplos vividos durante o Estágio I, enfatizando a importância do ensino étnico racial desde a educação infantil. E por fim, ainda no mesmo tópico, será apresentado os resultados dessa experiência.

O ambiente educativo enquanto um local racista

Quando se discute sobre crianças e sua capacidade de disseminar discursos de ódio em geral, muitas pessoas invalidam esse fato com o argumento de que crianças são seres ingênuos não capazes de tal ato, colocando-as como nulas de uma carga de conhecimento presente fora do contexto escolar. Isso se choca com a realidade existente nos âmbitos educativos onde crianças e adolescentes são vítimas de uma violência que não se trata de um *bullying inofensivo*, mas sim, de racismo. Nascimento (2018, p. 1) aponta que:

nenhum recorte de raça é feito sobre a questão do bullying que costuma ser confundido com o racismo, mas não é. Primeiro porque racismo é crime, portanto, atitudes racistas são caso de polícia, segundo porque o jovem negro pode ser vítima de pessoas que mesmo, com perfil agressivo não atacaria uma pessoa branca, quando seu alvo é escolhido apenas pela cor de pele, mesmo que a vítima seja um bom aluno, de boas condições financeiras e trânsito social.

Uma vez que o racismo existe de forma estruturada e é nutrido pelo Estado, se estendendo assim, estrategicamente, para os espaços educativos, ocorre uma interferência direta na educação de crianças e jovens negros. Desta forma, ao passar por essas experiências racistas, dentre elas o constrangimento e a exclusão (e vale ressaltar que estes partem não só dos

demais alunos, como também do corpo docente), não é raro que esses jovens entrem em um processo de desmotivação até que desistem de vez da escola, ou, que concluem o ensino regular mas não são capazes de se enxergar no ensino superior, tornando o campo dos cursos superiores como um futuro distante ou impossível de se alcançar. Isso deságua na estrutura anteriormente citada que reservou para o negro apenas o local do serviço braçal, do servente.

Ainda que de forma mais implícita, as creches fazem parte dessa realidade. Ao longo da atuação no Estágio I, realizada em dupla com Matheus Trindade, também estudante negro de Artes Visuais na UDESC, foi possível se deparar, quase que em todas as aulas questões que apenas confirmam este argumento. Perguntas como “por que seu cabelo cresce pra cima?” “é uma peruca?” proveniente das crianças, para nós mostra como elas estão acostumadas com suas zonas de conforto brancas e eurocêntricas, e que não estão preparadas para lidar com pessoas que saem desse padrão. Naturalmente, vão se questionar o por quê essas diferenças existem e se os educadores não intervirem nesse momento com o ensino sobre a diversidade étnico-racial, o racismo já presente vai tratar de educar essas crianças com o ideal de superioridade e inferioridade com base na ideia de raça hegemônica (europeia), o que vai moldar seus comportamentos com as demais crianças de seus convívios.

Quando deparados com esses questionamentos vindos das crianças, é comum que os educadores venham com

respostas prontas já presentes na ponta língua que não ensinam de fato os porquês para os alunos, e isso comprova o quanto a formação inicial nos cursos de licenciatura peca em relação às questões étnico-raciais. Faz-se necessário, primeiramente, compreender a urgência dessa abordagem, e compreender que é preciso ir além, que é preciso aprofundar as discussões sobre racismo e não encerrar o debate em frases como “é preciso respeitar as pessoas” “racismo é crime”, sem esmiuçar e apresentar o significado e o conteúdo por trás disso, pois ao contrário, é contribuir para a perpetuação do racismo. Logo, é responsabilidade do educador buscar o conhecimento acerca da educação étnico-racial, e mesmo sendo obrigatória por lei nas etapas do ensino fundamental e médio, o que encontramos é um grande vazio, preenchido apenas por uma aula ou outra de história do Brasil que empurra o negro para o seu já conhecido lugar de mero escravizado sem identidade e sem uma história que antecede a essa condição sub-humana, ou pela semana da Consciência negra. Segundo a Lei 11.645/08:

A. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história

da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (PLANALTO, 2008, 1)

E ainda mais profundo que a necessidade de abordar essas questões no ensino fundamental e médio, é a necessidade de abordar essas questões na educação infantil.

A prática do estágio enquanto prova da necessidade do ensino étnico racial

Falar de racismo para crianças de 6 anos ou menos é muito mais difícil do que parece. Significa adaptar esse assunto para seu entendimento, transformando conceitos teóricos demais em algo palpável e lúdico para melhor compreensão. Enquanto estudantes de Artes Visuais que acreditam na educação e na arte como ferramenta de transformação social, o plano de ensino intitulado *Diversidade Étnico Racial na Educação Infantil* foi construído pensando em abordar a diversidade de forma não violenta, mas que ainda assim preservasse a

realidade, realidade esta que distanciaram das crianças em algum momento, mas que na verdade também faz parte de suas histórias, já que a história do Brasil é a história do negro.

Já na primeira aula de atuação docente, abordamos sob o formato de contação de história a vinda dos negros do Brasil com base nas Abayomis¹. Utilizamos um globo terrestre para localizarmos juntos o Brasil e o continente africano. Alguns alunos já tinham se deparado com as bonecas antes, mas não tiveram acesso a sua história. Desta vez, a confecção das Abayomis foi contextualizada, então naquele momento os alunos sabiam dos negros, sabiam que vieram para o Brasil através de navios negreiros, e que as crianças brincavam com as bonecas de pano feitas pelas mulheres com os pedaços de pano que rasgavam de suas roupas, e sabiam que existia uma relação entre o Brasil e o continente africano.

Na segunda aula, mais uma contação de histórias aconteceu e desta vez, eles ouviram um conto africano que falava sobre as partes do corpo. Enquanto líamos, pedíamos para que observassem entre si as diferenças existentes entre os fenótipos, abordando através da prática questões de miscigenação e apresentando literatura não eurocêntrica, o que se desdobra em representatividade negra. Além disso,

¹ Originalmente, as Abayomis eram bonecas feitas com os pedaços dos tecidos que as mulheres negras que embarcavam nos navios negreiros rasgavam de suas roupas para dar às crianças que ali também estavam. Sendo um símbolo de resistência, atualmente as bonecas são ensinadas e feitas por crianças, jovens e adultos com retalhos e não possuem costuras nem mesmo traços que distinguem um rosto, sendo formada apenas por nós, tranças e o tecido que costuma ser preto para representar a pele negra, preservando ao máximo a forma original da boneca.

na prática artística pós leitura, foi proposto que escolhessem algum colega para retratar através da pintura, apresentando anteriormente o referencial artístico das artistas visuais locais Valda Costa e Tercília dos Santos (que mais uma vez aborda automaticamente as questões de representatividade), o que foi, além de tudo, interessante para que eles pudessem ter dimensão que existe produção artística local, isto é, arte perto deles. Durante a atividade, foi observado a clássica escolha do lápis “cor de pele” para representar qualquer um dos alunos, ainda que não fossem alunos brancos. Houve então diálogos em cima disso, para que observassem mais uma vez entre si que não havia a possibilidade de representar todos com uma cor universal, que cada um ali possuía seu próprio tom de pele.

Já na terceira aula, foi feito um dia de cinema onde os alunos assistiram o filme *Kiriku e a Feiticeira*. Este filme, apesar de ter sido produzido por um diretor branco, teve como base uma lenda escutada pelo próprio enquanto passava sua infância, em Guiné. Trata-se de uma história que ilustra Kiriku e sua vida em uma aldeia na África Ocidental, e o contato com uma outra cultura foi impactante. As crianças passaram a fazer comentários onde ficou ainda mais visível o quanto elas trazem de fora alguns pensamentos já formados acerca das questões raciais para o ambiente escolar. Para exemplificar, ao se deparar com pessoas trajadas de panos e seminuas, um dos alunos justificou em tom de afirmação que era porque eles eram todos muito pobres, ou seja: ele já trazia a noção de que o continente africano passa por situações de miséria (o que não era o caso ali presente), mas não sabia que esse fato era

resultado de invasões europeias que permeiam até hoje. Além disso, esse tipo de informação se não combatida, fixa na mente da criança que o continente africano é um ambiente reduzido a tristeza e sofrimento, sem história e sem cultura.

Houve também situações onde as crianças associaram, inicialmente, o tom de pele de Kiriku à sujeira, ou seja: mesmo abordando esse assunto desde a primeira aula, e mesmo tendo colegas de classe negros, eles possuíam pontos já enraizados em suas mentes, que mesmo fruto de falta de conhecimento, não deixa de se tratar de racismo.



Figura 1. Registro dos alunos assistindo o filme Kiriku e a Feiticeira.
Foto: Matheus Trindade.

Um dos momentos mais marcantes do estágio, foi na prática do objeto pedagógico. O objeto se tratava de um jogo da memória onde cada par de imagens ilustrava uma linguagem das artes visuais, de algum artista do continente africano. Neste jogo, buscamos enfatizar os países de cada obra, indo contra o comum de tratar da África como se fosse apenas um lugar, e não um continente com diversos países e culturas diferentes, e também em apresentar para as crianças os diferentes caminhos que se pode ter dentro das artes visuais, mostrando pinturas, esculturas, fotografias, desenhos e até coisas mais manuais, como tapeçarias. Ao se deparar com uma imagem de um fotógrafo de Senegal, negro retinto, um dos alunos proferiu falas diretamente racistas em tom cômico. Ao tentar construir um diálogo sobre a situação com ele, o aluno ficou constrangido por ter suas ideias confrontadas ao mesmo tempo que ficou nervoso, demonstrando cada vez mais em suas falas o quanto ele via como algo ruim a ideia do Ser Negro. Foi um episódio que marcou bem a questão do racismo com origem extra escola, pois os comentários proferidos não haviam vindo “do nada” ou da imaginação da criança. Em seu artigo *Racismo Implícito: Um olhar para a educação infantil*, Silva e Paludo (2011, p. 7111) pontuam que:

Para se obter resultados positivos em relação às questões étnico-raciais, os trabalhos precisam ser iniciados na educação infantil, a fim de se evitar a formação de cidadãos preconceituosos, já que se parte da premissa de que o

sujeito não nasce racista, mas se, torna. Por isso, a importância em ensinar a criança a ser antirracista é fundamental para se ter uma sociedade mais respeitosa e comprometida com a diversidade.”

É importante enfatizar que a intenção de citar esses episódios não é colocar as crianças como “seres maldosos” e necessariamente diretamente violentos, mas sim, comprovar a importância do ensino de diversidade étnico racial desde cedo.

A escolha da arte-educadora Ana Mae Barbosa como referencial teórico para a construção desse projeto se justifica por sua abordagem inserir e defender a ideia do multiculturalismo, pontuando que a arte educação é um instrumento para o desenvolvimento individual e identificação cultural.

Para uma melhor compreensão do conteúdo, utilizamos a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa pela questão do fazer acompanhado do referencial e da leitura. Isso permitiu com que pudéssemos discutir com os alunos de forma lúdica sobre o que estavam vendo e o que estavam fazendo.

Os resultados positivos da prática de estágio

Para o objeto pedagógico, a turma que realizamos o estágio (grupo 5/6), com média de 27 alunos, foi dividida em duas equipes. O grupo mediado por mim foi o grupo onde o episódio de racismo relatado anteriormente

aconteceu. O mais curioso e mais importante a se ressaltar nesse ocorrido, é que enquanto houve uma tentativa de diálogo com o aluno que proferiu os comentários, algumas das outras crianças presentes no grupo não deixaram de participar, e também apontaram que a atitude do colega era racista. Ouvir “você não pode falar isso, é racismo” saindo da boca de uma criança de 5/6 anos para seu colega, quando o adulto presente ainda nem tinha usado esse termo no diálogo, para mim, é um outro fator que aponta muitas coisas por trás. Comprova que muito mais do que capazes de reproduzir atitudes racistas, essas crianças são capazes e estão dispostas a discutir e absorver conteúdos políticos e culturais relevantes que são necessários para sua formação emancipatória.

As artes visuais, por apresentar uma gama de linguagens e sendo assim, abordagens, permite a criação de diversos diálogos, possibilitando também que a propagação da imagem seja feita no âmbito educativo. Logo, mostra-se sendo essencial ao ensino da diversidade. Novais (2019, p. 73) alega que

[...] a arte pode conferir identidade através de símbolos; sensibilizar para as diferenças; promover o fim ou pelo menos a redução da discriminação étnica e/ou cultural e responder à diversidade racial, cultural e de gênero de maneira positiva e responsável.

Os símbolos facilitam para os alunos visualizarem aqueles conteúdos que quando teóricos, podem ser repletos

de conceitos e termos que para aquela faixa etária, ainda não são adequados. As artes visuais nos fornece uma gama de opções de abordagens. Após assistirem Kiriku e a Feiticeira, por exemplo, ficou nítido que o filme facilitou a assimilação do conteúdo já apresentado sobre a diversidade existente nos tons de pele das pessoas. Foi proposto na aula seguinte que os alunos fizessem pinturas relacionadas ao filme e diferente da aula onde as crianças padronizaram os tons de pele ao usarem o lápis rosa – popularmente propagado como “cor de pele” – para retratar seus colegas, inclusive os colegas negros, muitos demonstraram a preocupação com o uso da cor já no momento em que as tintas foram distribuídas. Ao perceberem que não tinha a cor marrom, se prontificaram em aprender a misturar as tintas até chegar nesse mesmo tom. Outros, usaram logo a cor preta. Nenhum que realmente buscou pintar algum dos personagens, tentou chegar a algum tom de tinta clara.



Figura 2. PrintScreen do vídeo produzido para o Seminário Geral de Estágio.
Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Outro ocorrido muito positivo em relação às práticas foi durante uma aula em que criamos um diálogo sobre família. A intenção era justamente fazer as crianças refletirem e investigarem quais poderiam ser as raízes em cada família. Então, um aluno negro nos usou de referência para caracterizar seus pais, alegando que sua mãe tinha o cabelo parecido com o meu, e seu pai tinha o cabelo parecido com o de Matheus. O que parece ser pequeno diante de olhos que não vivenciaram o que é não ser representado em nenhum aspecto positivo ao longo da vida, ser representado por professores negros é muito rico na construção de identidade de um aluno negro, e isso pode ser dado não só pela presença física, mas pelo conteúdo artístico em si. Mostrar, por exemplo, as pinturas de Valda Costa, é apresentar para os alunos, provavelmente pela primeira vez na vida dele, uma obra onde o negro é a figura principal. E isso também se reflete ao mostrar em seguida que a pessoa que produziu aquela obra também se trata de uma artista negra. Em uma sociedade onde o negro apenas é representado como o escravizado, a empregada doméstica, o bandido, dentre outros estereótipos impregnados no universo da cultura visual, a importância da representatividade negra é gritante. E não ficando só por aí, é de suma importância para a luta antirracista que crianças não-negras também cresçam com essa diversidade em suas mentes.



Figura 3 e 4. Alunos produzindo pinturas de suas famílias para compor Mapa Afetivo.
Foto: Priscila Anversa.



Figura 5 e 6. Alunas mostrando cartas do jogo da memória/objeto pedagógico.
Foto: Priscila Anversa.

Isso também se deu com nosso objeto pedagógico, que abrangeu as linguagens das artes visuais e apresentou para as crianças um continente africano diferente do que elas estavam acostumadas, que é produtor de obras de arte. Além disso, desta forma, os alunos tiveram contato com formas de arte da qual ainda não conheciam, como a escultura.

Considerações finais

É inegável que é na estrutura do Estado onde encontramos a base dos problemas quando falamos sobre o desfalque existente na educação quando abordamos questões sociais, e que uma mudança mais rápida e efetiva só poderia ser possível se o mesmo abrisse mão de seu esquema que propositalmente mantém a margem na margem e favorece quem já é favorecido. Mas enquanto essa possibilidade está distante, o que nós deveríamos fazer enquanto indivíduos, e sobretudo nós, enquanto futuros educadores e educadores? Mesmo que não seja possível comparar a nossa responsabilidade com a responsabilidade que o Estado deveria ter, não podemos fechar os olhos diante do fato que ao nos tornar educadores, nossas mãos deixam de estar tão atadas, pois conquistamos espaço e um local de fala mais válido.

É mais que necessário, é urgente que uma mudança ocorra em nossas práticas educativas de forma que o recorte racial seja constantemente feito, e que as questões étnico-raciais sejam

tratadas como prioridade em nossos planos de aula, e não apenas abordado de forma rasa vez ou outra ou reservado apenas para mês da Consciência Negra. É compreensível que exista uma grande desmotivação ou estagnação por parte de educadores já formados, principalmente os que têm mais experiência em relação a tempo na área, em relação a novas abordagens ou a formações continuadas na área (que também não são estimuladas pelo Estado). Mas pautas sociais, sobretudo as de raça, classe e gênero tem se popularizado principalmente no espaço acadêmico, o que faz com que os educadores formados recentemente, os educadores que ainda ocupam os espaços acadêmicos, os educadores de ensino superior e os futuros educadores tenham uma maior responsabilidade em adequar da forma que lhes for possível, toda a sua prática, incluindo a prática de estágio. É preciso que cada professor ou futuro professor de arte que já possua consciência social e racial investigue de acordo com o espaço onde atue qual a melhor forma de inserir as questões raciais em seu plano de aula, e que use sua posição para apresentar para os alunos o negro enquanto produtor de conteúdo científico, histórico, artístico. O negro como um ser humano que tem um lugar de origem, que possui sua própria história, para muito além do sofrimento que a colonização trouxe, de forma que naturaliza na mente de cada criança a ideia da diversidade, mostrando que não, não somos todos iguais, que a igualdade deve existir no que se diz direitos sociais, e que devemos respeitar essas diferenças e a multiculturalidade existente no Brasil e no mundo.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Processo civilizatório e reconstrução social através da arte**. 2008. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/ais12/artigos/pdfs/mesas_redondas/MR_Barbosa.pdf. Acesso em: 23 nov. 2019.

NASCIMENTO, Silvia. **Precisamos falar sobre a diferença entre bullying e racismo pelo bem dos jovens negros**. 2018. Disponível em:

<<https://mundo negro.inf.br/precisamos-falar-sobre-diferenca-entre-bullying-e-racismo-pelo-bem-dos-jovens-negros/>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

NOVAIS, Karina Barbosa. **Educação étnico-racial no ensino de artes visuais**. 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9510#preview-link0>. Acesso em: 23 nov. 2019.

PLANALTO. **LEI Nº 11.645**. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 26 nov. 2019.

SILVIA, Flavia Carolina da; PALUDO, Karina Inês. **Racismo implícito: Um olhar para a educação infantil**. 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5643_3318.pdf. Acesso em: 23 nov. 2019.

UTILIZAÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE VIDEOARTE

Larissa Albalustro
Vitória Martins

O presente texto é resultado do Estágio Supervisionado III, que acontece no ensino fundamental II, pertencente ao curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina. O estágio contou com uma turma de alunos com idade média de doze anos do sétimo ano do Instituto Estadual de Educação (IEE), situado no centro da cidade de Florianópolis. O conteúdo programado para as primeiras semanas de observação do estágio, que ocorriam nas duas últimas aulas do período matutino das quintas-feiras, foram entregas de trabalhos de recuperação de nota e apresentação de um texto sobre o folclore, feita pelo professor de artes da turma.

O primeiro contato com a turma foi acompanhado de um comentário prévio do professor que alertava sobre a dificuldade em dar aula para aqueles alunos, com o conselho de que houvesse uma troca na escolha da turma. Em um primeiro momento a ideia em realizar a mudança de turma pareceu

viável, no entanto, como ainda nenhuma observação tinha sido realizada, optou-se em primeiramente acompanhar uma aula para depois tomar uma decisão. Na primeira observação o que se encontrou foi uma sala, não muito grande, com mais de trinta adolescentes com dificuldades em se sentirem confortáveis nas cadeiras da sala de aula, o que na verdade não é nenhuma surpresa. A aula de artes começou com o pedido de cópia de um longo texto sobre um tema que ainda não havia sido introduzido para a turma. O texto era uma síntese sobre folclore e em seguida o professor comentou que as aulas do estágio deveriam acompanhar o tema que ele estava iniciando.

Com o plano de aulas finalizado, começou a se pensar de que maneira o folclore poderia ser inserido. Foi decidido então que o tema seria apresentado através dos contos de Franklin Cascaes, apesar da consciência de que este seria um tema mais adequado para series iniciais, e não sétimo ano. A primeira consideração apontada no momento de repensar o plano, foi o uso de celular em sala de aula. Observou-se que a tecnologia dos celulares estava muito presente e que em oito aulas seria impossível ignorar este fato. Como a videoarte havia sido o território da arte escolhido para elaboração das aulas do estágio, não houve inconveniência em incorporar o uso do celular como ferramenta. Algumas dificuldades foram encontradas por conta dessa escolha, mas certamente seriam encontradas também caso a escolha tivesse sido diferente.

Relato

O ponto de partida que estruturou o projeto escrito para o sétimo ano foi a vontade em apresentar um território da arte não muito comum aos alunos, a videoarte, pensando também na possibilidade desta linguagem se tornar acessível dentro da sala de aula através do uso do celular. Apesar de inicialmente saber de alguns pontos que poderiam complicar as práticas do plano, como alunos que não possuíam celular, foi observado que a grande maioria da turma tinha e que isto não iria atrapalhar, além dos colegas, ambas as estagiárias se dispuseram a emprestar os celulares, caso fosse preciso. Como a intenção do trabalho final era ser em grupo, esse ponto não dificultou as proposições. Outro ponto era quanto ao uso do próprio aparelho dentro de sala, mas o projeto de lei de 2008 deixa claro que a proibição do uso do celular ocorre apenas para fins não educativos ou pedagógicos:

Serão admitidos, em salas de aula de estabelecimentos de educação básica e superior, aparelhos eletrônicos portáteis, desde que inseridos no desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas e devidamente autorizados pelos docentes ou corpo gestor. (BRASIL, 2007, p. 60).

A partir destes conhecimentos, foi conversado com o professor de artes sobre a ideia de trabalhar com a videoarte na prática antes de começar os ajustes do projeto. O professor tinha apenas dado uma pincelada sobre videoarte, sem realizar

algum trabalho prático ou aprofundar a linguagem com a turma, então foi consentido que eles trabalhassem com seus próprios aparelhos para a realização dos vídeos.

Cada professor durante o ano tem seu planejamento com as turmas em que leciona e como estagiários de licenciatura do curso de Artes Visuais da UDESC chegam em uma sala que já está com seu plano em andamento, cabe ao professor de cada escola que os recebe, condicionar ou não certos pontos, como tema ou linguagem a serem trabalhadas. No caso do IEE, o professor delimitou o tema, que foi Folclore, porque ele já estava trabalhando com os alunos. Essas delimitações podem ser vistas tanto como positivas quanto negativas. Ter uma visão negativa implica muitas vezes que o estagiário não quer sair da zona de conforto para estudar sobre um tema ou linguagem que tem menos familiaridade. Porém, sair dessa zona é deveras importante, considerando ser esse o papel do professor durante toda sua carreira profissional. Sendo assim, para trabalhar o tema acordado, tendo consciência de que não pertencia a este espaço, tanto de disciplina quanto de faixa etária, se pensou num recorte de trabalhar Folclore de Santa Catarina a partir dos contos de Franklin Cascaes. Uma rápida conversa com os alunos mostrou que não muitos dali já conheciam ou tinham escutado falar sobre o artista. Assim, já que a turma ainda não havia trabalhado sobre ele, e a linguagem já tinha sido escolhida, foi enfim finalizado o plano de ensino para a atuação com tudo alinhado.

Na primeira aula foram exibidos vídeos pensando em uma introdução da videoarte, selecionados do grupo Fluxus, John Cage e Bill Viola. Os conceitos do campo da arte apresentados para contextualização dos vídeos partiram das ideias expostas no texto de Sol LeWitt, Sentenças sobre Arte Conceitual (1969). Para pensar com os alunos, foram realizados questionamentos sobre os vídeos apresentados. Muitos participaram, ficaram curiosos e deram suas opiniões contribuindo para uma conversa sobre videoarte. Porém, como surgiram muitas dúvidas, foi difícil para os alunos compreenderem os conceitos logo de início. Ainda na primeira aula, foi pedido que realizassem um pequeno videoarte de no máximo trinta segundos, a partir da pergunta “como você se vê na sala de aula?” para que fosse possível analisar se o objetivo de fazer com que entendessem os conceitos tinha sido alcançado. Todo início de aula era lembrado o que tinha sido passado nas aulas anteriores com perguntas redigidas aos alunos, muitos participavam mesmo que com palavras rápidas. Alguns com vergonha de falar na frente dos colegas, mas mesmo assim levantavam a mão para responder baixinho. A ideia era de que o exercício fosse um vídeo curto, porém os alunos como já utilizavam aplicativo de fotos e vídeos nos próprios celulares, acabaram editando os vídeos, o que foi uma surpresa boa, já que não era esperado que eles editassem esse primeiro vídeo. Apesar dos efeitos serem um pouco limitantes no sentido de terem poucos e os alunos terem usado basicamente os mesmos, as ideias foram diversas

e contribuíram para o entendimento deles sobre videoarte e conseqüentemente os ajudou na produção do vídeo final.

Voltando aos pontos desfavoráveis, sem dúvidas, foi reparada que alguns alunos utilizavam o celular para outros fins, como jogos ou redes sociais, o que era difícil de notar algumas vezes, pois não era viável acompanhar o que todos estavam mexendo no tempo inteiro da aula quando era pedido que realizassem as propostas. Contudo, ao longo das aulas foi possível se aproximar desses alunos a partir de conversas e falas que citavam os aplicativos usados, o que os deixava surpresos pelo conhecimento, tanto do nome dos jogos eletrônicos quanto das redes utilizadas, fazendo com que eles retornassem a proposta.

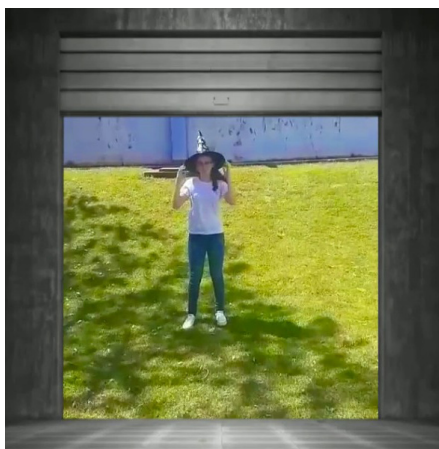
Quando apresentado Franklin Cascaes os alunos participaram, como na maioria das vezes, havia alguns grupos de conversa, mas nada que atrapalhasse de fato o decorrer da aula. Como o tempo do vídeo final não seria muito longo e a ideia era que os alunos não seguissem um roteiro como um filme, foi dado apenas trechos de contos do Franklin Cascaes para que não se prendessem tanto ao enredo do conto. Para o vídeo final, eles trabalharam em grupo de mais ou menos seis alunos, então quando tinham dúvidas pontuais, era mais fácil responder para cada grupo do que para sala em um geral, pois quando estavam em grupos o barulho era mais intenso. Para a gravação, foram apresentadas duas opções, ou em sala ou na quadra descoberta. Assim, a turma se dividiu e como eram

duas estagiárias, uma orientou os grupos que optaram pela quadra e a outra aqueles que ficaram em sala.

Conforme diversos trechos dos contos foram levados para aula, não havia um pensamento sobre os grupos escolherem o mesmo trecho, até porque se acontecesse, os vídeos ficariam totalmente diferentes. Após lidos em voz alta, os grupos escolhiam um dos trechos, porém dois grupos entraram em conflito por querer o mesmo trecho, e um não queria que o outro fizesse porque poderia copiar. Foi dito que não haveria problema caso isso acontecesse, mas um dos grupos não queria de maneira alguma que fosse assim, sendo necessário uma maior mediação entre os alunos para que a situação fosse resolvida.

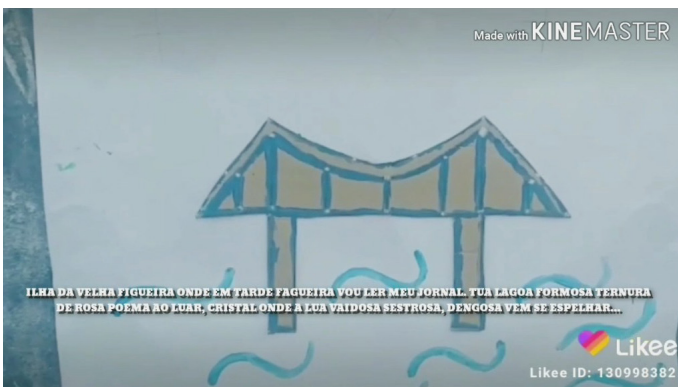
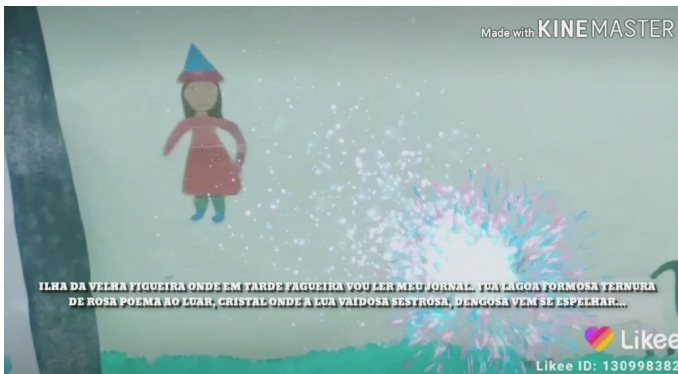
A ideia para um dos sete encontros do estágio era a edição de vídeo, foi planejado que todos editassem no mesmo aplicativo, porém os alunos optaram por conta própria qual usar, tendo em vista que já tinham experiência com algum. Como alguns grupos terminaram o vídeo antes de outros, foi complicado pensar no que poderiam fazer durante este tempo, já que as propostas não haviam sido pensadas para que os grupos de alunos trabalhassem antes que outros. Entretanto, como alguns alunos ainda não tinham enviado o primeiro vídeo, foi pedido para que gravassem e enviassem nesse momento disponível da aula. Porém, com alguns grupos fazendo o vídeo final e outros realizando outras propostas, quem terminava ficava conversando e em alguns momentos

atrapalhava o andamento de outras atividades. Faltou um pouco de planejamento e controle de tempo para as últimas aulas e saber atender melhor os grupos que terminavam as filmagens e edições mais rapidamente. No último dia de estágio foram levadas perguntas para realização de uma autoavaliação, depois a turma se encaminhou para a quadra da escola, formando um círculo para que falassem sobre a atuação das estagiárias em sala e o que acharam das aulas. As perguntas escritas foram respondidas por todos, entretanto, na roda de conversa os alunos relutaram no primeiro momento, com vergonha, mas depois de iniciada, todos participaram, mesmo que rapidamente com “gostei, foi legal”, outros falando um pouco mais, como “as aulas e atividades foram muito diferentes, não queria que vocês fossem embora”, o que foi muito positivo.



Figuras 1 e 2. Registro do vídeo final editado.

Fonte: arquivo pessoal.



Figuras 3, 4 e 5. Print de vídeo final editado.
Fonte: arquivo pessoal.



Figuras 6, 7, 8 e 9. Print de vídeo final editado.

Fonte: arquivo pessoal

O processo avaliativo

Em um dos primeiros encontros com o professor de artes do IEE foi informado que seria necessário entregar no final do estágio uma tabela com duas notas de avaliação para os alunos e, se necessário, duas recuperações. Nos estágios anteriores não foi exigido da mesma maneira, então seria de fato a primeira avaliação realizada pelas estagiárias, o que dificultou as atuações, já que o tempo de duas observações e oito aulas não é suficiente para conseguir avaliar os alunos que compõem aquela sala no decorrer de um ano letivo inteiro. Complexifica também pois o estágio é uma maneira de avaliar a atuação dos estudantes da licenciatura que estão se preparando para ser professor, o que significa de certo modo que esses ainda não estão completamente preparados para realizar avaliação

de outros. Outro ponto é que a avaliação deve levar em conta as particularidades de cada estudante, o que demanda um tempo maior de observação não encontrada no período de aproximadamente dois meses, com encontros semanais de uma hora e meia. Em relação a este tema, é concordado com o que expõem Freire no trecho a seguir, procurando o discurso horizontal no que diz respeito aos modos avaliativos.

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com. (FREIRE, 2011, p. 150-151).

Considerando o que foi exposto acima, após o término do estágio a planilha com a listagem dos alunos entregue pelo professor nas primeiras semanas de observação começou a receber notas. Logo no início foi possível perceber alguns equívocos por parte das estagiárias. O primeiro foi o de não ter anotado o nome dos alunos que haviam realizado a primeira atividade ou dos grupos que produziram o segundo

vídeo. O outro foi ter deixado os alunos muito livres, perdendo a linha de critérios iniciais pensados para avaliação final. No entanto, foi possível encontrar novas conexões para preencher os números a partir das anotações coletadas e do que foi possível relembrar das aulas. Posteriormente, observando a forma avaliativa de outros estagiários, compartilhada durante as apresentações gerais e relatos de estágio, foi possível perceber algumas possibilidades de organização que facilitariam o processo avaliativo. Para que a nota seja de acordo com os critérios pré-estabelecidos é necessário recordar realmente o que houve no passar das aulas, assim, registros diários e individuais precisam ser escritos, do modo mais detalhado possível, pois a quantidade de alunos em sala dificulta a probabilidade em se manter lembranças sólidas e duradouras.

Professor como mediador

O professor deve sempre atuar praticando seu papel de mediador, seja referente a temas ou relação dos alunos, visando o diálogo e a percepção das necessidades que surgem no momento das aulas. Tendo em vista que

Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. (FREIRE, 2011, p. 154).

É seriamente importante a atenção dada as perguntas, comentários e pedidos feitos em sala, pois o professor deve ter interesse em perceber as vontades da turma e sempre estar aberto as conversas e possibilidade. Logicamente não será possível abraçar todos os desejos, mas é também relevante justificar as escolhas e apontar motivos que levaram as escolhas do professor. E quando pontos desconhecidos pelo professor são apontados pelos alunos, não se deve ignorar como muitas vezes acontece, é considerável que isso seja levado em conta, pois

[...] não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. [...]. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. [...]. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. (FREIRE, 2011, p. 176-177).

Quando aparecem conflitos durante as aulas, é exercício do professor mediar a situação e não cabe a ele tentar escolher ou preferir um lado entre alunos, apenas lidar da maneira mais correta possível, buscando a melhor solução para aquele determinado contexto e de acordo com o que foi escutado.

Considerações finais

É evidente o poder do celular em sala como recurso pedagógico para a disciplina de artes visuais, na fotografia e videoarte, como foi o caso proposto pelo estágio. Contudo, existe uma grande importância em estar atento ao que os alunos estão fazendo quando mexem nos celulares, para que o foco de utilizá-lo como recurso não seja perdido nem atrapalhe o andamento da proposta da aula. Quanto ao estágio no sétimo ano com pré-adolescentes, é interessante constatar que foi possível estabelecer um diálogo maior do que nas faixas etárias anteriores, em que eram mais novos. A teoria da história da arte é extremamente importante durante as aulas e a falta deste momento pode causar lacunas de incompreensão que atrapalham a compreensão do aluno em relação aos territórios da arte. No entanto, não bastam momentos teóricos para formar a percepção do aluno para os assuntos, a prática aproxima ainda mais os alunos através das linguagens e possibilidades trabalhadas. Unir a prática a teoria enriquece a aula e provoca mais interesse aos alunos.

Referências

BRASIL. Assembleia Legislativa. PROJETO DE LEI N.º 2.246-A, DE 2007. Disponível em: <www.camara.leg.br/proposicoesweb/prop_mostrarintegra?codteor=517286>. Acesso em: 24 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011. Disponível em: <<https://b-ok.cc/book/2552235/eee767>>. Acesso em: 07 abr. 2020.

DO BESTIÁRIO MEDIEVAL AO PORTFÓLIO DIGITAL: ARTES VISUAIS E AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Leonardo José Koch Viricimo
Bárbara Cremasco Napolitano

Este relato partiu de vivências pautadas pela prática docente no contexto da formação inicial, mais especificamente na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III, ministrada e supervisionada pela professora Tharciana Goulart da Silva a partir das normas da coordenação de Estágio do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UDESC. Através de autores como Luckesi (2009) e Hoffman (2011), pretende-se articular as experiências proporcionadas por essa intervenção docente com aspectos do campo metodológico dentro do ensino de arte. Destacando o processo de avaliação, que se desdobrou como o foco desta atuação e dialogando com a construção de planejamentos, evidenciando as dinâmicas entre o que foi idealizado e o que é realizado.

A atuação em questão foi sediada em Florianópolis, no Instituto Estadual de Educação (IEE), e partiu do planejamento de sete aulas concebidas para a turma 601 (sexto ano, anos

Finais). Segundo o site da instituição¹, o IEE (antiga Escola Normal Catarinense) foi inaugurado em 1892 pelo governador estadual Tenente Manoel Joaquim Machado e hoje é considerada a maior escola não só do estado de Santa Catarina, mas também da América Latina como um todo, contabilizando o número de alunos matriculados e área construída. Além do Ensino Fundamental e Médio regular, o Instituto oferece cursos de magistério e programas envolvendo cultura e esporte.

Parte do processo de idealização de uma prática pedagógica em um ambiente de ensino escolar é compreender o que o estado julga como indispensável em termos de aprendizagem para determinada faixa etária. Dessa forma, é necessário um olhar para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foi trabalho dos estagiários-professores desenvolver um plano de aulas que abordasse os conceitos pretendidos pela Base. Apesar das discordâncias ideológicas encontradas pelos estagiários, devido a uma estruturação aparelhada por pedagogias de cunho liberal e não críticas, verificou-se um terreno comum com o documento ao pensar uma pesquisa que traz territórios das Artes Visuais e artistas de referências que permitem “[...] ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético” (BRASIL, 2018. p. 207).

¹ Disponível em: <<https://www.iee.sed.sc.gov.br/>>. Acesso em 22 de set. de 2021

Portanto, como resultado dessa pesquisa, foi feito um recorte de artistas que são majoritariamente residentes de Florianópolis, pensando numa produção fora do eixo São Paulo-Rio de Janeiro, que aproxime o circuito artístico brasileiro dos alunos do Instituto Estadual.

As atividades desenvolvidas no decorrer do estágio foram: observação de três aulas ministradas pelo professor regente e a prática docente que se estendeu por sete aulas. Com o início das observações, tomou-se conhecimento de um projeto da escola que reuniu alunos de variadas turmas incluindo a turma 601. A programação foi pensada em conjunto com a chegada do *Dia das Bruxas*, data celebrada na maioria dos países falantes da língua inglesa, que hoje se dá através de uma mistura de feriados *pagãos* e cristãos que traz alusão ao sombrio, aos mortos e às bruxas. O professor regente da turma solicitou que o plano de aulas dialogasse com essa data celebratória, a fim de que houvesse exposições dentro do espaço do colégio que integrassem as turmas.

Durante a escrita do projeto de estágio, era necessário abarcar com questões propostas pelo professor e os alunos, bem como nossos interesses como educandos em constante processo de formação e construção da didática. Um dos acordos feitos entre o professor regente e os estagiários era avaliar os educandos ao final dessas intervenções docentes. A avaliação é um desafio dentro da construção de um projeto pedagógico em arte, entretanto, é indispensável para analisarmos tanto a atuação pretendida, quanto o desempenho processual dos estudantes. Luckesi afirma:

O educador nunca estará definitivamente “pronto”, formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia-a-dia, na meditação teórica sobre sua prática. A sua constante atualização se dará pela reflexão diuturna sobre os dados de sua prática. (LUCKESI, 2009. p. 29).

Portanto, ao encarar a prática pedagógica em qualquer um de seus estágios, seja na formação ou na atuação profissional, torna-se necessário enfrentar diariamente novas experiências. Pensar o papel da avaliação dentro do âmbito do estágio pode parecer precoce, mas refletir sobre esses fenômenos que estão inerentes à instituição escolar, é um passo à frente para quem pretende transformá-los e desmistificá-los. O uso da leitura de Hoffman ilustra a complexidade dessa prática comumente utilizada como estratégia autoritária:

Configura-se a avaliação educacional, a meu ver, em mito e desafio. O mito é decorrente de sua história que vem perpetuando os fantasmas do controle e do autoritarismo há muitas gerações. A desmistificação, por outro lado, ultrapassa o desvelamento dessa história e a análise dos pressupostos teóricos que fundamenta a avaliação até então. Parece-me necessário desestabilizar práticas rotineiras e automatizadas a partir de uma tomada de consciência coletiva sobre o significado dessa prática. E esse é um desafio que se tem que enfrentar! O maior dentre os desafios é ampliar-se o universo dos educadores preocupados com o “fenômeno avaliação”, estender-se a discussão do interior das escolas a toda sociedade, pois, considerando-se que o

mito da avaliação é decorrente da sua histórica feição autoritária, é preciso descaracterizá-la dessa feição pensando nas futuras gerações. (HOFFMAN, 2011. p. 21).

Dado o fato desse processo ser historicamente condicionado como uma prática autoritária e contraproducente, principalmente no contexto do ensino de arte onde existem critérios imensuráveis como a criatividade do indivíduo, é necessário subverter características reducionistas do processo de avaliação, através de práticas que não sejam um mero julgamento do resultado final dos trabalhos criados pelos educandos, baseado no que se espera de um modelo idealizado da proposta. (HOFFMAN, 2011. p. 28).

Tendo em vista o desafio de estabelecer pela primeira vez no contexto da prática em sala de aula um processo avaliativo, este aspecto se tornou o objeto principal para mover o planejamento das aulas. A partir dessa reflexão, foi pensado uma prática avaliativa em formato de portfólio, que contempla a organização do projeto como um todo, onde o processo é a resposta para entendermos a nossa *performance* como professores-estagiários, e o engajamento individual do aluno com as questões propostas, baseando-se no que foi visto em sala de aula.

Em vista disso, realizou-se uma pesquisa sobre os *bestiários medievais* procurando correlações com os temas propostos pelo professor regente. Assim surgiu o nome do projeto *Bestiário de Monstros e Criaturas*, baseando-se no

princípio descritivo desse tipo de literatura e seu conteúdo fantástico, foi incorporado esse conceito à ideia de portfólio. Segundo Varandas (2006), o bestiário se define por:

O Bestiário ou Livro das Bestas assume-se como uma obra singular no âmbito da literatura da Idade Média. Em primeiro lugar, por nele se descreverem várias espécies animais, sejam elas existentes ou não. Em segundo lugar, por subordinar essa descrição a uma interpretação de cariz simbólico e alegórico. Em terceiro lugar, ao integrar iluminuras que se cruzam com o texto escrito, estabelecendo com ele um diálogo permanente. Por fim, porque se constitui como uma obra literária que se circunscreveu à época medieval que o viu nascer e morrer. (VARANDAS, 2006. np.).

Apesar de se tratar de uma literatura medieval, o meio escolhido para sua realização foi o digital, mesclando os interesses dos alunos com os interesses do projeto e analisando o crescente número de artistas que se utilizam do meio digital para expôr seus portfólios. Houve certa preocupação com o acesso ao *Instagram*, plataforma digital adotada para realização do projeto, mas ao conversar com a turma foi constatado que de forma direta ou indireta, todos tinham acesso ao aplicativo. Além de portfólio de trabalhos, o perfil também serviu como canal de comunicação e troca de referências com os alunos.

O uso da plataforma digital do *Instagram* permitiu que houvesse interação extra-classe entre os estagiários e a turma, facilitando a criação de um laço, para que as duas

partes pudessem dividir também as suas percepções sobre as aulas ministradas e o projeto como um todo. Se utilizando das ferramentas da plataforma como curtidas e comentários, os alunos podiam reagir às postagens feitas pelos estagiários, que consistiam em imagens de referências com uma legenda que trazia informações sobre as obras e os artistas. Na ferramenta de *stories*, os estagiários postaram registros das práticas durante as atuações, utilizando o instagram como uma forma de diário da turma.

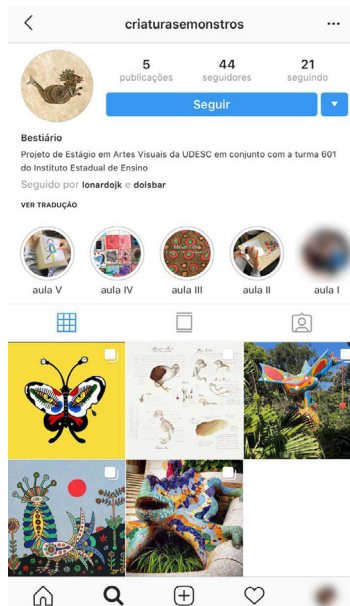


Figura 1. Captura de tela da página do bestiário na plataforma instagram.
Fonte: Instagram.²

² Disponível em: <<https://www.instagram.com/criaturasemonstros/>>. Acesso em: 22 de set. de 2021.

Antes de adentrar na descrição procedimental das aulas propostas, é importante salientar no que diz respeito às abordagens que guiaram a ação dos professores-estagiários dentro da sala de aula. Sobretudo a presença da proposta triangular de Ana Mae Barbosa na construção dos planejamentos, onde se foi possível articular os diferentes territórios das Artes Visuais partindo de três princípios: a leitura de obras de arte, o fazer artístico e a contextualização pelo universo da escola e dos educandos. Possibilitando não somente a experiência e a fruição com as linguagens artísticas, mas também um panorama cultural das imagens que são importantes para construção da reflexão acerca do conteúdo proposto.

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura (BARBOSA, 2014. p. 36).

Refletir sobre o aspecto cultural se tornou uma via de discussão necessária para exercer o aspecto prático. Ao solicitar que os alunos produzissem criaturas para seus bestiários, a fim de contribuir para a comemoração de uma data celebratória estrangeira (que vem ao longo dos anos

sendo assimilada pela cultura brasileira), temos que assumir o papel mediador que possui o professor de Artes Visuais. Estar ciente de que: “[...] corporações produzem conhecimento sobre o mundo, distribuem e regulam informações, ajudam a construir identidades e promovem o consumo” (TAVIN, 2011. p. 154), implica saber que o mundo infantil também faz parte desse processo, e como educadores temos o dever de deslocar a consciência desses indivíduos através do exercício da leitura crítica de todas as imagens, mesmo aquelas que não fazem parte do universo artístico.

Trabalhar com o mundo do fantasioso, imaginativo e onírico implica cruzar diversos caminhos que dizem respeito às imagens que consumimos. Por conta disso, além de questionar esse repertório, urge também a necessidade de expandir o conhecimento artístico dos alunos dentro das delimitações que englobam o projeto e chamar atenção para a arte catarinense, com a preocupação de encontrar ligações estreitas entre o contexto dos alunos e dos artistas. Foi feita a escolha de quatro figuras centrais de referência: Meyer Filho, Eli Heil, Walmor Corrêa e *Pips*³, artista digital residente de Florianópolis que se utiliza do *Instagram* para promover seu trabalho. Partindo dessas referências, cada aula foi conduzida para uma prática que explorava não somente as linguagens utilizadas pelos artistas, mas também as variadas possibilidades de um tema abrangente como as *criaturas*.

³ Disponível em: <https://www.instagram.com/lamest_kid/>. Acesso em: 22 de set. de 2021.



Figura 2. Stories publicados no perfil do bestiário, referentes à primeira e à segunda aula. Fonte: Instagram.⁴

Segundo o planejamento, a primeira aula seria selecionada para aprofundar o que o professor regente estava trabalhando: a técnica do mosaico, através de sua história. Foi apresentado pelos estagiários uma série de imagens no projetor que contextualizam o bestiário historicamente e visualmente, e também entrelaçando com os conteúdos que estavam sendo trabalhados antes da intervenção, já que os alunos não chegaram a ter contato prático com a linguagem dos mosaicos. Ao fim da apresentação, a turma experimentou com algo próximo da técnica original, o mosaico com pedaços de papéis cortados. A proposta era criar uma capa para seus

⁴ Disponível em: <<https://www.instagram.com/criaturasemonstros/>>. Acesso em: 22 de set. de 2021.

respectivos bestiários, contendo uma criatura. A maioria dos alunos não conseguiu finalizar o exercício durante o tempo da aula, e foi necessário que o planejamento se alterasse, fazendo com que o tempo da aula seguinte fosse utilizado para que terminassem essa primeira proposta. Em vista desse acontecimento, todo o planejamento de aulas teve de ser reajustado.



Figura 3. Registro da terceira aula.
Fonte: Acervo pessoal, 2019.

A terceira aula foi escolhida para introduzir o trabalho do artista Meyer Filho. Seguindo o plano de aulas, as imagens foram contextualizadas para os alunos, articulando com conteúdos de história e geografia, gerando espaço para que houvesse comentários sobre as conexões feitas. Sobre a

produção do artista, foi focado nas obras sobre suas “viagens à Marte” e foi sugerido aos alunos que se juntassem em turmas e criassem planetas (com paisagens e características), para que começassem a produção da segunda criatura de seus bestiários contextualizados neste bioma. O resultado foi muito animador, acima do esperado; e um grupo de alunos até demonstrou interesse em apresentar seu planeta e criaturas para toda a sala.

As aulas seguintes consistiram no mesmo plano de atuação que a anterior, com a contextualização do trabalho de um artista e uma provocação para que os alunos se envolvessem na criação e produção de monstros para seus bestiários. A quarta aula propôs como referência as pinturas de Eli Heil, que apresentam criaturas habitantes do subconsciente da artista. A partir disso, os alunos experimentaram com tinta guache de diversas cores, usando pincéis e outros instrumentos não convencionais de pintura, assim como a artista.

Na aula de número cinco, foi introduzido aos alunos os trabalhos de Walmor Corrêa, artista natural de Florianópolis que se utiliza de técnicas das ilustrações científicas para construir sua visualidade. Com base nisso, foi proposto que cada aluno desenhasse uma criatura em folhas A4 com três delimitações que configuram a cabeça, o torso e as pernas, que seriam recortadas. Ao fim da prática, a turma foi encorajada a trocar as partes do corpo da criatura entre os colegas, para formar uma criatura híbrida.

Na penúltima aula, a turma recebeu a visita de *Pips*, que falou sobre sua trajetória, a importância das plataformas digitais para o seu trabalho, e conversou com os alunos sobre a criação de personagens. As referências utilizadas eram de conhecimento dos alunos, e a conversa fluiu muito naturalmente. Com esse encontro, era esperado que a turma percebesse que existem artistas atuantes na Grande Florianópolis, e que se utilizam do seu trabalho artístico como fonte de renda.

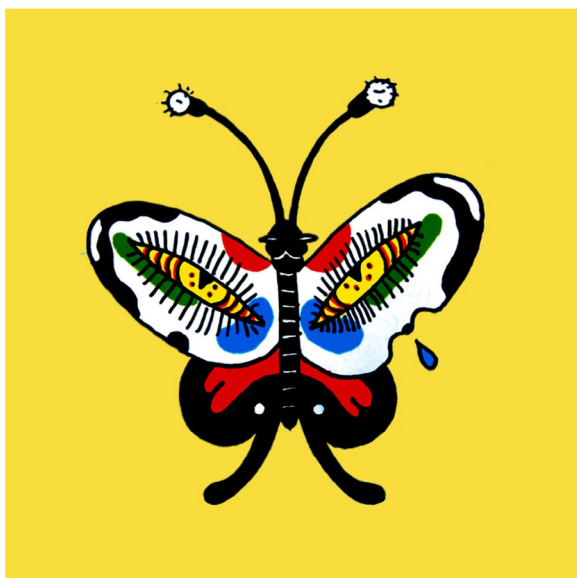


Figura 4. Desenho digital da artista convidada.
Fonte: Instagram.⁵

⁵ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B5RIzOoAHcRPpP1Iicm8Vv6vgtMzMQRmx3nK6s0/?hl=en>. Acesso em: 22 de set. de 2021.

A proposta da última aula era que os alunos pudessem finalizar seus bestiários, partindo dos trabalhos inacabados. Por fim, quem tivesse construído todas as bestas e criaturas propostas deveria refletir sobre os trabalhos produzidos até o fim do projeto, para que pudesse investir na parte da literatura descritiva. Esse exercício de retomar o que foi feito se tornou essencial para que os alunos pudessem ter uma visão do projeto como um todo, desenrolando-se em um processo que esclareceu o que poderia ser feito para continuar produzindo o que gostam, além de engaja-los através do que já tinha sido combinado inicialmente na intervenção. Hoffman (2011, p. 35) ilustra como o ato de observar atentamente o que foi feito pode transformar a avaliação em uma etapa coletiva “A avaliação, nessa perspectiva deverá encaminhar-se a um processo dialógico, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos no ato próprio da avaliação”. Ao fim dessa aula de manutenção, deu-se por finalizada a ação dentro do Instituto Estadual.

A ideia do portfólio como guia conceitual do projeto trouxe uma perspectiva diferente de avaliação; tornou-a em exercício em que os alunos participavam ativa e efetivamente ao passo que deveriam apresentar e argumentar sobre seus trabalhos. Foi possível, através dessa escolha avaliativa, que os estagiários compreendessem os trabalhos dos estudantes de uma maneira mais completa, demonstrando que muito pode se perder quando não se observa o percurso do desenvolvimento de cada aluno. O Bestiário porém, muito além de um portfólio

avaliativo, era o trabalho final, combinado com os alunos no início das atuações; portanto a cada trabalho, os alunos construíram suas próprias criaturas e monstros que se apresentariam junto aos de seus colegas.

Durante os dois meses de atuação, pode-se observar como a prática educativa pode ser fluída, fugaz de planejamentos (por mais rigorosos que sejam) e inevitavelmente humana, envolvendo sentimentos bons e ruins, naturalmente provenientes de relações interpessoais. O estágio para o professor em formação é uma experiência que permite que se faça esse mergulho inicial na prática de ensino, apresentando as possíveis dificuldades e empecilhos que terão de ser enfrentados no dia-a-dia; possibilitando gerar soluções prévias a partir de organização e planejamento.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. *Acesso em: 24/11/2019.*

BARBOSA, Ana Mae. A Importância da Imagem no Ensino da Arte: Diferentes Metodologias. In: BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2014. Cap. 3. p. 27-82.

BORGUEZON, Vendelin Santo. **Apresentação**. Disponível em: <<http://www.iee.sed.sc.gov.br/a-escola>>. *Acesso em: 24/11/2019.*

HOFFMAN, Jussara. 2. Avaliação: Mito e Desafio. In: HOFFMAN, Jussara. **Avaliação: Mito e Desafio**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. p. 23-35.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) **A Didática em Questão**. 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 25 – 34.

TAVIN, Kevin. Fundamentos de cultura visual e pedagogia pública na/como Arte educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria, Rs: Editora Ufsm, 2011. p. 153-173.

VARANDAS, Angélica. **A Idade Média e o Bestiário**. In: MEDIEVALISTA ON LINE, 2., 2006, Lisboa. III seminário aberto, organizado pelo instituto de estudos medievais da Universidade Nova de Lisboa. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2006. v. 2, p. 1 - 53.

(DES)APRENDENDO A DESENHAR: VIVENCIANDO O DESENHO NO CAMPO AMPLIADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Caio Villa de Lima
Gabriele de Almeida Honório
Rafaela Gonçalves

A partir das vivências no Estágio Curricular Supervisionado em Artes Visuais, escrevemos este artigo discorrendo sobre a relação entre o desenho e meios não convencionais de executá-lo, visando extrapolar o desenho tradicionalmente presente na escola, do lápis e papel tamanho A4. O nosso campo de pesquisa foi o Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) Hassis, com crianças entre 4 anos e meio e 5 anos e meio (Grupo 5), e não há professor de arte especializado em nenhuma das habilitações.

A temática do estágio buscou conectar as experiências entre grafismo, corpo e movimento. Ao analisarmos em panorama as aulas na educação infantil das escolas, notamos que o desenho é uma prática comum e, apesar de sua importância para o desenvolvimento da criança, muitas vezes é banalizado em virtude de repetições não objetivas ou por ser a única opção apresentada, a mais viável muitas vezes.

Ele aparece em aulas distintas, comumente para preencher lacunas, como por exemplo quando uma criança conclui a tarefa antes das outras e o desenho é ofertado como uma distração.

Do desejo de proporcionar aos alunos relações com o desenho para além das convenções tradicionais, resgatamos o campo expandido com uma prerrogativa ligada ao desenvolvimento da linguagem corporal, na qual seu estímulo tem notável importância na primeira infância, já que o movimento do corpo é uma forma de comunicação e o principal meio de expressão emocional da criança. Além da proposição de vivências, o projeto de estágio buscou também criar relações com a arte contemporânea, abrindo um caminho para ampliação do repertório artístico e cultural das crianças.

Considerando essas questões, na primeira seção *Primeiras Observações* abordaremos um recorte da presença do desenho no ensino de artes visuais e seus estereótipos, bem como as nossas primeiras observações em campo. Na subseção seguinte *Reinventado o desenho* descrevemos acontecimentos das nossas aulas para refletir possibilidades de pensar o desenho para além do método convencional. Por fim, nas *Considerações finais*, fazemos uma avaliação da nossa atuação e a forma como o tema foi abordado, juntamente ao reconhecimento da importância do Estágio Curricular Supervisionado em Artes Visuais.

Primeiras observações

O grafismo infantil se tornou temática de estudo de diversos pesquisadores a partir do século XIX. Utilizavam-no para analisar o desenvolvimento infantil, alguns separando em fases/estágios ou etapas, como George-Henri Luquet, Viktor Lowenfeld e Jean Piaget.

Julgamos necessário traçar um breve histórico entre ensino de arte e desenho, pois Segundo Maria Heloísa C. de T. Ferraz e Maria F. de Rezende e Fusari, olhar para o passado nos leva a refletir como podemos atuar como professores de arte nos dias de hoje:

Para compreendermos e assumirmos melhor as nossas responsabilidades como professores de arte é importante saber como a arte vem sendo ensinada, suas relações com a educação escolar e com o processo histórico-social. A partir dessas noções poderemos nos reconhecer na construção histórica, esclarecendo como estamos atuando e como queremos construir essa história. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 22).

Podemos pontuar alguns momentos importantes no ensino de arte. Primeiramente relacionando-se com a pedagogia tradicional, tendência presente nas aulas de arte desde o século XIX, embasado na técnica, em uma estética mimética e voltada para representação natural da realidade. As aulas de desenho, na metodologia tradicional aconteciam a partir de “exercícios, como reproduções de modelos propostos

pelo professor, que seriam fixados pela repetição buscando sempre o seu aprimoramento e destreza motora” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 29). Portanto as análises do desenho se davam, a partir da visão do adulto e seus padrões estéticos, embasado na cópia, no produto final e no resultado:

No ensino e aprendizagem de Arte, na pedagogia tradicional, portanto, é dada mais ênfase a um fazer técnico e científico, de conteúdo reprodutivista, com a preocupação fundamental no produto do trabalho escolar, supondo que assim educados os alunos vão saber depois aplicar esses conhecimentos ou trabalhar na sociedade. Esse ensino de Arte cumpre, pois, a função de manter a divisão social existente na sociedade - característica esta da pedagogia tradicional. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 29).

No começo do século XX no Brasil, entre os anos 20 e 30, algumas interpretações acerca da Escola Nova traziam o desenho como meio para se expressar, de onde vem a “livre expressão”, a espontaneidade e o inatismo, considerando mais importante, nesse caso, o processo. Já nos anos 60 e 70 Ferraz e Fusari (2009) explicam sobre a chegada do ensino tecnicista no Brasil, período em que a educação é considerada insuficiente no preparo de profissionais. Os objetivos eram formar indivíduos competentes e produtivos em concordância para o mercado de trabalho. Os conteúdos escolares e os métodos de ensino da pedagogia tradicional e escolanovista são diluídos e reduzidos a uma banalização, onde o pensamento e

as ideias por trás das proposições são esvaziados. Dessa forma, esse período ficou conhecido por aulas de arte marcada pelo desenho livre ou por desenhos técnicos voltados apenas para a necessidade do mercado. Ou seja, um período com o desenho apenas pautado na técnica, outra no processo e na expressão, e em um terceiro momento, um ensino mecanizado, ao qual a arte perde sua autonomia como área do conhecimento e é compreendida não mais como matéria de estudo e fundamental ao desenvolvimento, mas como mera atividade de acordo com os interesses escolares.

Possuímos resquícios de muitas leituras e pré-formulações em relação ao desenho, influenciados pelas três pedagogias enunciadas, que se imbricam até hoje em nossas práticas. Sobretudo numa noção do bom desenho ser naturalista, uma herança estética carregada ao longo da história. O naturalismo foi predominante até metade do século XIX, de acordo com Pedrosa (2000, p. 142) “com seu ponto culminante no século IV Grego e depois no Renascimento”. O autor aborda os elementos constitutivos do naturalismo elencados por George Schmidt e seriam eles: a ilusão dos corpos, a ilusão do espaço, a ilusão da matéria, o acabado desenho do pormenor, a justeza das proporções anatômicas e da perspectiva e a exatidão da cor dos objetos. Portanto, o que era aceito e visto como belo, por séculos, deveria ser reflexo da realidade, ainda que essa realidade fosse constituída com base em ilusões. Essa mentalidade ainda respinga em nós e é reproduzida em muitos contextos.

Nesse sentido, a nível representacional, as crianças começam muito cedo a serem conduzidas a esse ideal, o que faz com que uma criança de cinco anos diga “*não sei desenhar*”, como ouvimos em aula, quando propusemos inicialmente, uma prática de desenho “tradicional”.

Para fazer as observações acerca daquilo que crianças tinham em mente sobre o desenho, nós inicialmente propusemos a elas que realizassem um desenho no modo como elas estão acostumadas naquele contexto, e assim foi: as crianças se sentaram nas cadeiras, havia uma folha A4 sobre a mesa e alguns materiais escolhidos pela professora, aos quais foram por ela estipulados numa determinada sequência para serem utilizados.

A sequência estipulava que primeiro deveria-se desenhar com o lápis, e depois pintar com o giz de cera e ir utilizando a canetinha hidrocor para contornar. Ocorreram algumas situações por parte das crianças, como a fala de que não se sabia desenhar, seguidas do pedido “*prof faz pra mim*”, ou do ato de um menino da turma de amassar a folha de papel após ter feito alguns riscos e nos dizer que não gostava de desenhar. Ao término do desenho, percebemos uma concepção de tarefa pronta como a entrega de um produto, onde a professora escrevia o nome da criança e o guardava na mochila. Edith Derdyk pontua o seguinte em Formas de pensar o desenho:

Alguns professores da pré-escola ansiosamente descarregam técnicas para a criança ‘aprender a desenhar’, inibindo desta forma, qualquer tipo de

exploração ou ‘subversão’, tanto em relação ao uso do material quanto à manifestação de elementos gráficos que expressem um imaginário pessoal. (DERDYK, 1989, p. 19).

As situações observadas nos levaram a concluir que existia uma dificuldade em realizar o desenho por meio de métodos prontos, fazendo com que as crianças da turma ficassem inibidas frente a folha de papel. Da mesma forma, a dupla Alessandro Lumare e Simona Lobo Faro, criadores do projeto Italiano Segni Mossi¹, explicam em entrevista também sobre as consequências da imposição de procedimentos prontos de desenho para crianças muito pequenas. A dupla afirma que aprender uma técnica pronta para desenhar, faz com que a criança leve para si uma única concepção de desenho durante todo seu desenvolvimento.

Eles dizem que muitos jovens (e adultos) se afastam das atividades artísticas por medo de serem ruins para eles. E nós tendemos a transformar nossos fracassos percebidos – ou simplesmente falta de reconhecimento ou encorajamento em um assunto – em uma parte da nossa identidade. Torna-se um fato que repetimos sobre nós mesmos, como “não sei desenhar” ou “não sei dançar”. Como os educadores podem superar esse obstáculo e ajudar as crianças a descobrirem a alegria de se expressar através das artes, não importando suas habilidades técnicas? (LUMARE; LOBO FARO, 2019).

1 O projeto Segni Mossi busca experienciar a integração entre movimento e grafismo a partir da união das artes visuais e da dança - não apenas de maneira multidisciplinar, mas traçando formas de redescobrir entre elas uma unidade.

Além disso, Lumare e Lobofaro (2019), pontuam que as técnicas não podem impedir que busquemos procedimentos diferentes para realizar um desenho, pois só quando aprendemos a estar abertos a novos modos que nos permitimos a conhecer e experimentar o desenho de outras formas. O procedimento não necessariamente atrapalha a criação das crianças, pois sempre que desenhamos, não importa como, estamos fazendo procedimentos, porém, se não apresentamos maneiras diferentes de realizar um desenho, desde pequenas as crianças serão ensinadas uma única forma de desenhar, isto é, um único procedimento.

O ensino de desenho tem a possibilidade de ser reinventado a todo tempo, principalmente na educação infantil, onde o espaço e o tempo da aprendizagem favorecem para invenção de novas práticas. Na vivência que tivemos com as crianças, fizemos proposições orientadas que apresentassem diferentes possibilidades de desenhar, resgatando como prerrogativa o desenho no campo expandido.

O objetivo principal foi envolvê-las e aproximá-las com a linguagem, pois como visto existia entre as crianças uma dificuldade em fazer um desenho. Expandindo o desenho de suas fronteiras foi possível experimentar outras concepções, que não fosse apenas a imposição de técnicas prontas e voltadas apenas para os conteúdos como na pedagogia tradicional, que não buscassem apenas uma livre expressão da interioridade da criança, como na pedagogia da escola nova ou fosse um desenho esvaziado de qualquer fundamento pedagógico como

na tecnicista. Buscamos valorizar o que aprendemos com cada tendência pedagógica ao longo da história sobre o ensino de desenho, ouvindo e dialogando com as crianças, e propiciando que cada um da turma pudesse levar consigo o que foi mais significativo da experiência.

Assim, as formas de desenhar são inúmeras e na educação infantil é fundamental a presença do desenho como parte do desenvolvimento, seja em seus modelos tradicionais, seja pelo campo expandido, porém, nunca em uma única maneira.

Reinventando o desenho

Diante das observações, buscamos expandir a concepção do desenho. Começando pela folha na qual eles iriam desenhar, uma A0, dezesseis vezes maior que uma A4 a qual eles estavam acostumados, o carvão que eles não conheciam, para a execução do grafismo e a aula na área externa da escola.

A proposta da primeira aula, *O corpo na prática do desenho*, era se deitar sobre a folha de papel e registrar os movimentos do corpo na medida em que moviam os braços, as pernas e o tronco (Figura 1). Devido ao fato dessa prática de desenho não ser conhecida pelas crianças, a brincadeira² gerou no começo

² Utilizamos a noção de brincadeira colocada por Alessandra Arce, em *Interações e brincadeiras na Educação Infantil* (2013), sendo os momentos da aula tratados como brincadeira, no intuito de ressignificar a brincadeira naquele contexto, como um momento de aprendizagem

uma dificuldade para entenderem exatamente o que estávamos propondo. Entretanto, ao ser feita uma demonstração, obteve-se um entendimento, e as crianças começaram a se soltar. Veio a chuva e voltamos para a sala, alguns desenhos passaram a ser compartilhados (Figura 2), eles começaram a desenhar juntos na mesma folha, abrindo novas possibilidades. Dois meninos começaram a revezar quem desenhava e quem seria o modelo, contornaram o tamanho dos sapatos, da cabeça, das mãos e do corpo todo.



Figura 1 e 2. Crianças desenhando.
Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Outros transformaram os primeiros grafismos produzidos do lado de fora em outro desenho trazendo uma nova narrativa.

A proposta da aula foi baseada no processo da artista Heather Hansen, que com os movimentos do seu corpo realiza

um grande desenho performado para um público (Figura 3)³. Dialogando com os processos da arte contemporânea, onde ocorre a valorização do processo em detrimento da entrega de um produto.

Apresentamos a artista e o seu trabalho ao fim da aula, através de projeção (Figura 4) e levantamos algumas questões com o intuito de estabelecer relações entre a prática da artista e a nossa vivência naquele dia. Ao ver a performance e o que surgia no papel, as crianças tentavam enxergar figuras nos desenhos e especulavam “*ela fez uma árvore*”, ou “*é uma coruja*”.



Figura 3. Heather Hansen realizando sua prática e
Figura 4. Crianças olhando a projeção.

Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

A segunda aula, *O movimento do corpo como gesto*, dava continuidade a questão da presença do corpo no desenho, porém focalizava a ação do gesto. Iniciamos a aula indagando as crianças sobre outras formas de desenhar e qual brinquedo

³ <http://www.heatherhansen.net/current-exhibition-1>.

do parquinho elas mais gostavam. Assim chegamos a questão “é possível fazer um desenho enquanto brincamos no balanço?”. Nos direcionamos para o lado de fora da sala de aula onde havia debaixo de dois balanços, grandes folhas de papel e almofadas sobre os balanços (Figura 5). A estrutura levantou curiosidade acerca da brincadeira que faríamos e logo estavam disputando quem seria o primeiro a desenhar. A prática consistia em que as crianças deveriam debruçar-se no balanço e com um pincel encharcado de tinta, marcassem o papel a partir do gesto direcionado pelo movimento do balanço (Figura 6). Esta segunda forma de desenho buscava apresentar o gesto do desenho como parte do movimento do corpo, uma vez que ao balançar as crianças podiam deixar os registros do movimento no papel.



Figura 5 e 6. Desenho no balanço.
Fonte: Arquivo Pessoal, 2019.

A proposta foi baseada em uma das práticas (Figura 7)⁴ do Projeto Italiano Segni Mossi da dupla Alessandro Lumare (artista plástico) e Simona Lobo Faro (dançarina e coreógrafa). A dupla realiza aulas onde crianças e adultos podem experimentar práticas de grafismos combinadas a práticas corporais. Segundo a dupla o gesto do desenho e os movimentos do corpo na dança são formas de vestígios e demarcações no espaço, o que significa que há possíveis relações quando o corpo e o desenho são realizados em conjunto.

Além disso, ao focar o gesto, trouxemos uma relação entre o trabalho do artista Jackson Pollock e as práticas propostas por nós. O artista ao pintar realizava a técnica do “dripping”, em que caminhava em torno da tela deixada no chão e derramava tinta a partir de gestos do corpo. Assim como Pollock, as crianças ao desenharem sobre o balanço estavam desenhando por um gesto ocasionado pelo movimento do corpo no balanço, proporcionando um outro olhar sobre o desenho produzido. As crianças se acomodaram no balanço e tiveram dificuldade em realizar a brincadeira como na prática anterior, portanto tivemos que fazer uma demonstração.

Após todos terem desenhado, voltamos a sala de aula e novamente através de projeção, apresentamos o Pollock e seu processo de construção, observando também os desenhos feitos por eles na aula (Figura 8).

⁴ Fonte: <https://www.segnimossi.net/it/immagini/category/6-workshops.html>.



Figura 7. Workshop do grupo Segni Mossi.
Fonte: <https://www.segnimossi.net/it/immagini/category/6-workshops.html>.



Figura 8. Registros da aula.
Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Na aula seguinte, *Pensar o ponto e a linha por meios não convencionais para o desenho*, trabalhamos a introdução do ponto e da linha na constituição do desenho. Enquanto estávamos sentados em roda, pegamos uma bolinha de gude e colocamos no centro, - uma bolinha de gude equivaleria a um ponto -, e fomos acrescentando outras bolinhas uma ao lado da outra, construindo assim, uma linha a partir de pontos (Figura 9). Nós utilizamos as bolinhas de gude para demonstrar que uma linha é composta por inúmeros pontos. Fizemos a tentativa de propor a dinâmica de que cada um fosse um ponto e juntos de mãos dadas, formaríamos uma linha, mas as crianças ficaram agitadas de tal modo com as bolinhas de gude, que acabou não saindo como o planejado.

Em seguida, estendemos um grande pedaço de papel craft no chão, distribuímos bolinhas para eles e, continuando a pensar o ponto e a linha, colocamos potinhos com tinta, para que a molhassem e escorregassem no papel, assim, um ponto faria vários outros, construindo a linha (Figura 10).

Apesar de todos pedirem uma bolinha de gude para si, buscamos colocar poucas e alguns potes com tinta, para que fosse um desenho coletivo. Isso gerou dificuldades, pois tivemos que fazer mediações diretas nas disputas e discussões que surgiram. Propomos que jogassem a bolinha para o amigo, e este poderia devolver para quem jogou ou escolher outro colega. Observamos algumas trocas, como um trio que revezava para jogar e outro que escolhia alguém que ainda não

havia jogado. Aos poucos as desavenças entre eles apaziguaram e o desenho coletivo formado pelo gesto de jogar a bolinha de gude envolveu as crianças (Figura 11).



Figura 9 e 10. Registros do desenho com bola de gude.

Foto: Priscila Anversa.

Ao final do processo, quando começaram a perder o interesse, uma das crianças começou a levantar a ponta do papel e fazer a bolinha com tinta deslizar. O gesto de desenhar a partir do “jogar” tinha sido reinventado mais uma vez, pois agora a criança levantava e abaixava o papel craft para demarcar a linha.



Figura 11. Desenho com bolinhas.
Foto: Priscila Anversa.

A experimentação nos fez pensar nas aulas passadas onde o foco era pensar o gesto, pois nesta situação o gesto da mão de jogar a bolinha de gude foi substituído pelo gesto de movimentar o papel com as mãos. Neste procedimento não houve um lápis ou um giz, apenas uma bolinha de gude mergulhada em tinta e movimentos feitos pelo papel para gerar as linhas.

Outras crianças interessaram-se pela reinvenção do procedimento e a brincadeira se transformou em uma euforia novamente. Após acalmar os ânimos, formamos uma roda em torno do desenho estendido no chão e iniciamos uma conversa com as crianças sobre a experiência. Fizemos algumas perguntas para eles observarem com atenção os elementos no desenho e lembrarem o artista que tínhamos visto na aula passada.

Na aula quatro, *A representação gráfica no plano tridimensional*, lembrando a aula anterior sobre o ponto e a linha, partimos da ideia de enxergar o desenho para além da representação gráfica no papel, tendo em mente o que escreve Derdyk (1989) sobre o desenho como índice humano e presença na natureza:

Existem os desenhos criados e projetados pelo homem, existem sinais evidenciando a passagem do homem, mas também existem as inscrições, desenhos vivos da natureza: a nervura das plantas, as rugas do rosto, as configurações das galáxias, a disposição das conchas na praia. Estes exemplos nos fazem pensar a respeito das ideias que se têm do desenho, ampliando suas possibilidades materiais de realização. (DERDYK, 1989, p. 20).

Para a reinvenção do desenho e ampliação das possibilidades materiais de sua realização, buscamos enxergar as linhas que haviam na sala, em nossos corpos e no ambiente exterior. Levamos um barbante e no diálogo com as crianças questionamos como seria possível desenhar com o barbante,

não sabiam dizer, até que alguém respondeu que poderíamos passar cola no barbante e colar no papel. Tal resposta demonstra o quão associado o desenho está àquele modo neoclássico, como coloca Derdyk (1989, p. 35) “registro gráfico, expressão em linhas, manifestação em duas dimensões, esboço, traçado.”



Figura 12. Construindo linhas.
Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Após o diálogo, partimos para o espaço externo da escola para construir linhas no espaço (Figura 12). Alguns participaram e ajudaram a construir o desenho de barbante no espaço, no entanto foi difícil manter toda a turma envolvida em criar a instalação. Quando terminamos de construir as linhas no espaço e as crianças conseguiram visualizar o que estávamos

propondo, foi quando a grande maioria ficou interessada em participar. Entretanto, a proposta de construir um desenho no espaço, e a instalação montada se transformaram em narrativas pelas crianças. As linhas de desenho tornaram-se uma grande teia, cada uma delas virou uma aranha e a brincadeira permaneceu até o final aula. Percebemos uma dificuldade nas crianças em entender aquilo que estávamos propondo, talvez por não termos conseguido alcançá-las na explicação, mas entendemos também uma necessidade de um trabalho contínuo com as crianças. Concluimos perguntando sobre as aulas anteriores e como foram as vivências para eles.

Considerações finais

Em primeiro lugar, ressaltamos que as práticas não tinham um viés de infantilização dos desenhos das crianças, nem uma recusa total da técnica, mas um movimento de saída dos métodos convencionais de desenhar como corpos sentados, desenho sobre uma folha A4 e procedimentos prontos, garantindo reinventar as formas de desenhar.

Obtivemos resultados positivos ao demonstrar outras possibilidades de desenhar, especialmente após ouvirmos algumas falas das crianças quando terminávamos a brincadeira. Na fala de uma delas na terceira aula, foi possível notar que o interesse em desenhar tinha surgido a partir da brincadeira de bolinha de gude, pois o aluno compreendeu que podia desenhar jogando bola como sempre relatava que era sua brincadeira favorita. Apesar da expressão “não sei desenhar”

ter aparecido durante as aulas, sabemos que os resultados não são imediatos, mas um trabalho a longo prazo. Assim, iniciamos a passos lentos, propondo alternativas que ampliem a visão sobre o ato de desenhar, buscando sua desmistificação.

Reconhecemos também que as proposições realizadas com o grupo ofereceram aprendizados para nós sobre a idade das crianças e os estágios de desenvolvimento, ao qual foi possível perceber de que forma se relacionavam com as práticas de desenho no campo expandido. Em algumas aulas notamos que para as crianças encontrarem o desenho em meios que não fossem bidimensionais, exigia um grau de abstração elevado uma vez que nessa fase a criança está caminhando para a composição de seu pensamento concreto. Quando realizamos na terceira aula uma linha de bolinhas de gude, por exemplo, houve um embaraço por parte das crianças para visualizarem a brincadeira como desenho, bem como na última aula quando introduzimos o desenho em sua forma tridimensional.

Contudo, as práticas desenvolvidas apresentaram dificuldades em suas execuções, seja pelo fato de serem formas diferentes de desenhar, seja pelo fato do desenho expandido ser uma prática de difícil compreensão para as crianças, uma vez que demandavam uma abstração que nessa fase está em desenvolvimento. Ainda que as práticas não correspondessem ao que havíamos pensado - nem deveriam - os processos tiveram sua relevância por serem experiências diferenciadas e por serem construídas em conjunto, pois o que nós levávamos era preenchido de significado e transformado pelas crianças.

Por fim, o estágio contribui muito para a nossa formação inicial, pois das teorias estudadas vamos para as vivências do cotidiano escolar. Temos a oportunidade de fazer um planejamento e executá-lo, de viver na prática o que ouvíamos, sobre as aulas nunca saírem como planejamos e como devemos ter jogo de cintura para lidar com as situações às quais somos confrontados. Aprendemos muito com as crianças e o ambiente escolar em cada aula.

O nosso olhar vai se refinando para a observação do contexto e da individualidade de cada aluno, treinamos a escuta constante, é o momento de se acostumar a falar em público e se engasgamos ou nos perdemos de nervosismo, temos ao nosso lado o parceiro de estágio para nos ajudar.

Além do parceiro de atuação, no Estágio Curricular Supervisionado somos orientados, observados, avaliados. Temos a presença da professora da turma na sala nas atuações, no caso da Educação Infantil, tivemos também a auxiliar de sala, que conhecem os alunos e nos ajudam a perceber seus sinais. Enfim, recebemos muitos feedbacks de nossas propostas e atuações. Esses olhares contribuem para a nossa autoavaliação, num exercício constante. Dar os primeiros passos com tantas pessoas segurando as nossas mãos fazem toda a diferença, pois na nossa prática docente diária depois da universidade, este caminho será mais solitário, os nossos olhos e ouvidos terão de estar atentos ao retorno dos nossos alunos (não que no estágio não estivessem) para essa autoavaliação e nem sempre vão ser tão explícitos.

Referências

ARCE, Alessandra (Org.). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. São Paulo: Editora Alínea, 2013.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione Ltda, 1989.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

LUMARE, Alessandro e LOBOFARO, Simona. Segni Mossi: Dança e desenho para dizer quem somos. Só Dança, 2019. Disponível em: <https://blog.sodanca.com.br/segni-mossi-danca-e-desenho-para-dizer-quem-somos/>. Acesso: 25 nov. 2019.

PEDROSA, Mário. Panorama da pintura moderna. In: PEDROSA, Mário. **Modernidade cá e lá: textos escolhidos**. São Paulo: Edusp, 2000. p. 138-164.

NOTAS SOBRE EXPERIÊNCIA: RELAÇÕES ENTRE ESTÁGIO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ASPECTOS DOS ESTUDOS DE JOHN DEWEY¹

Miguel Vassali

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I² ampara os questionamentos quanto a atuação teórico/prática do professor de artes visuais. Durante os encontros da disciplina, instaurou-se um processo que permeou conversas, estudos práticos, leituras, experimentações, invenções em um âmbito coletivo, delineando um espaço para diálogo, pesquisa e criação.

Durante a disciplina, estudou-se primeiramente a Base Nacional Comum Curricular (2016) como um dos documentos relevantes ao estágio, no entanto, a observação e análise do documento implicou em discussões, por isso, seu estudo não consistiu apenas em seguir suas premissas,

¹ Este texto foi publicado originalmente no formato de artigo no Volume 7, número 2, de outubro de 2021, da Revista Apotheke.

² A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I foi ministrada pela Profa. Ma. Priscila Anversa no segundo semestre de 2019.

mas possuiu o intuito de refletir-se criticamente sobre seu conteúdo. A Base Nacional Comum Curricular (2016) sugere a interação durante o brincar como característica principal do cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. No entanto, a rotina dessas aprendizagens não resulta de um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo, ao contrário, necessita de intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, sobretudo para a faixa etária específica de três a quatro anos³. Por isso, outros documentos e referenciais foram analisados e estudados, tendo em vista que a experiência do estágio proporciona aos acadêmicos a possibilidade de observar e avaliar estes estudos na prática, constituindo momento essencial na formação do professor.

Neste sentido, durante o desenvolvimento do projeto de estágio, sentiu-se a necessidade de revistar diversas teorias expostas ao longo da formação de licenciatura em Artes Visuais, com o objetivo de provocar um novo olhar acerca destes estudos, tendo em vista simultaneamente, os documentos base para desenvolvimento dos currículos escolares nacionais, regionais e municipais.

Por este motivo, o presente artigo apresenta uma articulação entre os relatos da experiência docente e alguns aspectos dos estudos em filosofia e educação de John Dewey.

3 Faixa etária do grupo no qual aconteceu a atuação de estágio em grupo de três graduandos.

O autor norte-americano foi selecionado pois seus estudos configuram uma vasta contribuição às ciências humanas, e sua obra é revisitada até hoje “não por ser um clássico, mas porque antecipa inúmeros dilemas da condição pós-moderna”. (BARBOSA, 2002, p. 10).

A intenção de rever suas teorias advém de uma necessidade teórica dos graduandos enquanto professores em formação. Durante o desenvolvimento do projeto de estágio, muitas dúvidas surgiram frente às bases curriculares comuns. Nestes documentos há uma grande incidência, no que concerne à Educação Infantil, de uma abordagem interativa, que respeite o contexto da criança e que atente principalmente às experiências do cotidiano.

Em contraponto, um dos principais questionamentos durante o semestre foi quanto ao papel da disciplina de Artes como promotora de um conhecimento que não superestime os estudantes, mas que os auxilie na construção de conceitos vistos frequentemente como demasiados “adultos”. Nas observações de estágio, pode-se constatar que o conhecer está em ação desde cedo nas crianças, o que dialoga com diversas teorias pedagógicas. Por isso, sentiu-se a necessidade de entender como criar proposições que provoquem uma reflexão, mas que não sejam descoladas da vivência cotidiana, de assuntos que sejam do interesse das crianças e de interações com o novo que partam de seus conhecimentos prévios.

Com estes questionamentos e anseios, revisitou-se as teorias de John Dewey, apoiando-se inicialmente nos seus

estudos sobre lógica e filosofia, tendo em vista questões quanto ao desenvolvimento do pensamento reflexivo nas crianças, sem deixar de lado aspectos importantes de suas experiências. O conceito de experiência é muito caro para Dewey, isso porque o autor pesquisou sobre experiência no campo da filosofia e da educação por muitos anos, consolidando muitos destes estudos em seu livro “Arte como Experiência”.

Contudo, o objetivo deste artigo é se aproximar de alguns aspectos do conceito de experiência para Dewey e de seus estudos sobre lógica, não como fórmula pronta, mas como premissa para abordagens da Arte como promotora de um pensamento reflexivo. Por este motivo, selecionou-se algumas obras do autor para análise e reflexão em paralelo às observações e práticas docente de estágio. Em um segundo momento, alguns conceitos das teorias do autor são explorados juntamente com os relatos de experiência de estágio, procurando entender de que forma esses conceitos influenciaram a prática em sala de aula.

John Dewey e o pensamento reflexivo

Parte-se do livro “Como pensamos” de John Dewey para a análise teórica deste tópico, sobretudo para compreender o pensamento reflexivo em tenra idade, também pretende-se elucidar de que maneira o pensamento reflexivo e crítico pode ser observado e experienciado no ensino de Artes na Educação Infantil.

No livro citado acima, fica claro a intenção de Dewey em repensar novos caminhos para antigos problemas filosóficos, tendo como eixo o estudo de concepções dualísticas da filosofia com o intuito de conciliá-las. É ponto central do livro em questão, pesquisas sobre lógica como campo de estudo da filosofia, objetivando uma melhor caracterização do conceito de pensamento reflexivo.

Para Dewey (1979a), o pensamento reflexivo é aquele que acontece em cadeia, uma sucessão de fatos organizados de tal forma a chegar-se em determinado fim. O que diferencia esse tipo de pensamento de uma simples expressão de fluxo da consciência é justamente pelo fato de que “o pensamento reflexivo traz um propósito situado além da diversão proporcionada pelo curso de agradáveis invenções e representações mentais“. Para Dewey (1979a, p. 15-16), “esse curso deve conduzir a algum lugar; deve tender a uma conclusão passível de constituir uma substância exterior à corrente de imagens”.

Sobre a possibilidade de o ato de pensar reflexivamente constituir-se para um fim educacional, Dewey (1979a, p.26) afirma que “trazendo à mente as consequências de diferentes modalidades e linhas de ação, o pensamento faz-nos saber a quantas andamos ao agir”. Dessa forma seríamos movidos pela inteligência para a ação. Agimos, na maior parte do tempo, a partir de conclusões de pensamento orientadas conforme nossas necessidades e contextos sociais. Um texto pode ser um emaranhado de marcas no papel ou na tela, se não soubermos

flexionar seus significados. A motivação que nos condiciona a esta “leitura” está pautada na necessidade, na resolução de uma dúvida ou problema.

Sobre a exploração dos significados, Dewey aponta a linguagem, a observação e a imaginação como categorias do pensamento, como aspectos imprescindíveis para uma conclusão, ao menos parcial, de um pensamento reflexivo. Essa conclusão, pode ser sempre revisitada conforme as novas experiências e o desenvolvimento do conhecimento (DEWEY, 1979a).

Sobre a linguagem, o autor nos faz entender que esta não constitui o pensamento em si, mas faz parte do processo por determinar os signos e símbolos com os quais nos organizamos intelectualmente. Neste ponto, vale ressaltar que os símbolos da linguagem não são somente aqueles produzidos por nós mesmos, mas os próprios indícios da natureza (como nuvens escuras ser um indicativo de chuva) são passíveis de interpretações histórica e socialmente construídas.

Na escola, a linguagem é largamente difundida e explorada, principalmente como comunicação de ideias e fatos. Para Dewey (1979a), essa premissa pode tornar-se um problema se houver um uso recorrente e exclusivo da fala, uma vez que, existe a comodidade por parte dos adultos, da palavra escrita, lida e falada. Com base nesta afirmação, pode-se avaliar na experiência de estágio, o uso recorrente da linguagem falada, muito por conta das práticas lúdicas de

contação de histórias. Por isso, percebeu-se que a exposição da fala, especialmente em contações de histórias e narrativas, poderia ter sido enriquecida com referências visuais, táteis, olfativas, etc. As crianças precisam destas referências externas porque apenas ouvir pode não configurar uma experiência para os estudantes, ou seja, a experiência dos estudantes pode ser enriquecida com outros recursos além da escuta.

Neste sentido, o autor ressalta o poder e a autonomia da observação. Para Dewey, as inferências dos alunos só devem ser respondidas ou explicadas se não houver a possibilidade de eles mesmos observarem determinado sistema e tirarem suas próprias conclusões (DEWEY, 1979a). Dessa forma, vê-se que o valor da experiência está enraizado na curiosidade e na autonomia em pensar por si próprio, em observar e saber comunicar o que se observa. Para a educação, esse processo pode ser um aliado na promoção de um repertório de vivências e experiências que serão usados para novas explorações intelectuais.

Para Dewey (1979a), este repertório influencia diretamente na capacidade de inferência dos estudantes, ou seja, na habilidade de usar fatos e verdades oriundos de vivências passadas, para o bom encaminhamento de novas experiências. Neste sentido, a imaginação é extremamente importante ao pensamento para o autor, pois “a imaginação sadia não trabalha com o irreal, mas com a realização mental do que é sugerido. Seu exercício não é uma fuga para o que é puramente fantástico e ideal, mas um método de dilatar e completar o real” (DEWEY, 1979a, p. 2012).

Para o trabalho do professor em formação na Educação Infantil, esta ideia é relevante pois ampara diversas dúvidas quanto as largamente difundidas orientações que colocam a brincadeira como eixo da experiência de aprendizagem dos estudantes. Neste cenário, pode-se prever diversos questionamentos quanto à subestimação das crianças. Isso porque pode-se desenvolver interações que não sejam, necessariamente, subsídios para que os estudantes desenvolvam suas capacidades de resolver dúvidas e problemas dos conteúdos escolares que os esperam na continuidade de suas formações.

Dessa forma, questiona-se de que forma as proposições podem ser uma brincadeira e ao mesmo tempo, configurar-se como uma busca ou consolidação de um conhecimento específico, ou um pensamento reflexivo.

Para o autor, a brincadeira é um ato que se alimenta na sucessão dos fatos, configura-se como uma prática que trabalha com significações a todo tempo. A partir do momento em que as crianças entendem os sinais das coisas, adquirem uma capacidade representativa (DEWEY, 1979a). Um bom exemplo disso aconteceu durante a experiência de observações no estágio, na qual uma menina convidou os graduandos a montarem uma casa com blocos de madeira, logo outras crianças reuniram-se em torno da “casa”. Cada bloco representava um cômodo da casa, apesar de todos os blocos serem exatamente igual. Os significados eram dados conforme a opinião da maioria, e assim a casa foi construída como numa assembleia.

“Esta é a sala de estar... não, está longe da cozinha, esta é uma torre”, foi uma das frases expostas por uma das crianças, e anotada no diário de observação. “Essa pequena é a cama da princesa” disse outra, e foi logo interrompida: “Não, é muito pequena. Essa vai ser uma pequena piscina do cachorro”.

Sobre a manipulação dos brinquedos como um jogo de significações, Dewey aponta que “manipulando-os, elas [as crianças] vivem, não com as coisas naturais, mas no vasto mundo dos significados, natural e social, evocado por essas coisas” (1979a, p. 207). Para o autor, quando as crianças brincam (de casinha”, por exemplo) estão “subordinando o presente físico ao ideal significado. Define-se e constrói-se, assim, um mundo de significações, uma reserva de conceitos (tão importante em toda operação intelectual)” (DEWEY, 1979a, p. 207). Ou seja, mais tarde na vida das crianças, esses significados podem se tornar, não somente conhecimentos familiares, mas também subsídios para se agruparem, se ligarem por conexões; tornam-se repertórios para o pensamento reflexivo.

Por este motivo, Dewey acredita que é imprescindível para os educadores, aproveitarem este estado de espírito da brincadeira e imaginação das crianças para pensar de que forma o conhecimento pode apresentar-se. De maneira que as proposições em sala de aula possam respeitar e valorizar as experiências cotidianas da criança, sem deixar de lado os fatos e verdades de conceitos tidos como “adultos”. Esses conteúdos podem ser o resultado de diversas reflexões que se iniciam na brincadeira, mas que encontram finalidades no

empreendimento de ações inteligentes, ações movidas por curiosidade ou pelo desejo do saber. Assim, o pensamento reflexivo é explorado livremente pelas crianças, mas pode ser enriquecido por experiências que respeitem e incluam seus cotidianos, curiosidades e singularidades.

Projeto de estágio: entre teoria e prática

Partindo do pressuposto de que os estudantes na Educação Infantil possuem subsídios para desenvolver, dentro de suas singularidades, um pensamento reflexivo através das aulas de Artes, procurou-se entender quais são os conteúdos de Arte específicos para a faixa etária de três a quatro anos e de que forma eles poderiam ser abordados.

O planejamento das aulas partiu inicialmente dos fundamentos do Projeto Político Pedagógico do NEIM Hassis, que compreende as crianças como “atores sociais, portadoras e produtoras de cultura” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 21).

No trabalho com as crianças, a brincadeira “deve ser tomada como eixo estruturante e estruturador das suas vivências e experiências, mediadas pelas mais variadas formas de linguagens e contextos comunicativos” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 26).

Nesta abordagem, sentiu-se a necessidade de uma abertura para pensar-se além das interações e brincadeiras, ou sobre como promover o conhecimento nesta paisagem pedagógica de tenra idade. Neste contexto, Dewey escreve

um artigo em meados dos anos 30, chamado “A criança e os programas de ensino” no qual aponta dois fatores na educação de crianças da época, mas que no contexto atual podem revelar-se como sendo extremamente contemporâneos: “de um lado, a criança, ser que evolui, e, de outro, certas ideias, certos objetivos, certos valores adquiridos pela experiência amadurecida dos adultos” (DEWEY, 1932, p.115).

A intenção do autor é promover um entendimento de que a educação deveria contemplar esses dois componentes ao mesmo tempo, em vez de adotar apenas um deles como fórmula chave de todos os problemas da educação. Para o autor, estão equivocadas as teorias que opõe as crianças ao programa de estudos ou aquelas que diferenciam o ser individual das experiências cotidianas e coletivas.

Cunha (1996) expõe de forma clara os estudos de John Dewey quanto à essa dualidade quando diz que a argumentação do autor está fundamentada no seguinte pressuposto:

Os elementos que compõe o mundo adulto estão contidos no ser infantil; os valores sociais, o raciocínio objetivo e ordenado, os saberes científica e logicamente organizados, enfim, a razão, encontra-se potencialmente presentes nas experiências da criança como ser individual, nos traços do desenvolvimento psicológico infantil. O ser individual nada mais é do que a semente do ser social; por isso não há oposição entre a liberdade da criança e os ensinamentos contidos nos programas de ensino. (CUNHA, 1996, p. 7).

É possível encontrar nos estudos de Dewey, uma concepção de desenvolvimento na afirmativa de que “é preciso fazer ver que a experiência da criança já engloba em si mesma elementos – fatos e verdades – da mesma natureza que os contidos nos estudos elaborados pela razão dos adultos“. (DEWEY, 1932, p. 119).

A partir destas afirmativas e tendo em mente os parâmetros curriculares nacionais e municipais, percebeu-se que o uso de propostas pedagógicas interativas se faz iminente diante da necessidade da criança de estreitar sua relação com o mundo físico e social através da brincadeira, experiência primordial da infância. Contudo, também foi imprescindível pensarmos de que forma a experiência da criança pode beneficiar-se dos conteúdos de Artes, não somente como conhecimento construído histórico e socialmente, mas também como subsídio para o desenvolvimento de um pensamento reflexivo e crítico, a partir dos conteúdos da disciplina de Artes Visuais.

Estes conteúdos procuraram deslocar os assuntos de suas abordagens tradicionais para apresentar às crianças um novo olhar para a diversidade. A partir desta perspectiva também buscou-se propor práticas e brincadeiras que promovessem a interação das crianças com suas autoimagens, através do retrato e autorretrato e do fazer artístico como observação de mundo, como promoção da memória, da imaginação e desenvolvimento da linguagem.

Neste cenário, procurou-se estabelecer uma ligação estreita entre os conteúdos de Arte e a experiência da criança através de proposições que partissem de seus universos individuais e fossem ao encontro de um conhecimento “maduro”. Assim, uma das primeiras aulas baseou-se em uma narrativa chamada “O monstro das cores”, livro para crianças que relaciona algumas cores com emoções específicas. Nessa aula, os estudantes envolveram-se emocionalmente com a história contada e encenada, e a curiosidade quanto às cores apresentadas tornou-se latente desde o princípio.

Para melhor exploração das cores e seu poder de incitar sentimentos, usou-se caixas coloridas com as cores específicas, cada uma contendo pequenos objetos do cotidiano correspondente às cores das caixas. Nesse momento, percebeu-se a capacidade analítica das crianças em seus processos de reconhecimento através do olhar, do toque, da fala, da seleção de objetos. Alguns estudantes manifestaram seus questionamentos, inclusive, quanto à correspondência entre as cores dos objetos e suas funções.

Em um segundo momento, as crianças foram convidadas a espiar por entre aberturas de uma caixa misteriosa que continha um espelho. Essa dinâmica foi essencial para as crianças perceberem suas próprias imagens como algo externo, como suas apresentações para o mundo. Neste momento alguns estudantes manifestaram suas preferências por cores, ou apontaram algumas das cores correspondentes a roupas com as quais estavam vestidos. Essa reflexão pode indicar o

quanto estavam envolvidos na experiência e como o conteúdo de artes já se apresentava em um uso reflexivo, externo a ele.

Após esse momento, conversou-se brevemente sobre nossas imagens pessoais, relacionando o espelho com nosso hábito de produzir fotografias. Citamos o uso de retratos com fotografias, recorrente nas residências de famílias, o que curiosamente as crianças responderam com certo desconhecimento sobre o fato. “Na minha casa não tem isso, minha mãe tem foto no celular” foi a resposta de um dos estudantes, seguido por afirmativas da maioria “minha irmã e eu tiramos *selfies*”.

A partir dessa conversa, apresentou-se alguns álbuns de família de uma das colegas graduandas do grupo de estágio. Eram fotos de família, em diversas ocasiões. Em meio as fotos, havia impressões de algumas pinturas de Frida Kahlo. As crianças mostraram-se extremamente curiosas quanto aquelas imagens. Eram fotos? De onde vinham? Quem era aquela moça?

Neste momento, pode-se introduzir alguns aspectos da vida da artista mexicana, partindo sempre dos questionamentos das crianças, seus desejos de saber. Também pode-se questionar algumas das inferências dos estudantes, tendo em vista que as dúvidas do grupo encaminhariam a exposição dos fatos. A partir destes momentos entendemos como a experiência da criança é valiosa, como seus desejos de agir, suas curiosidades, manifestam-se a partir de suas próprias dúvidas e interesses, de forma espontânea.

Ao conceito de experiência, como já citado anteriormente, John Dewey dedicou boa parte de seus estudos. Pode-se dizer até que boa parte de sua filosofia se baseia em sua concepção de experiência. Para Dewey (1979b, p. 302):

A experiência consiste primariamente em relações ativas entre um ser humano e seu ambiente natural e social. Em alguns casos, a iniciativa parte do lado do ambiente; os esforços do ser humano sofrem certas frustrações e desvios. Em outros, o procedimento das coisas e pessoas do ambiente leva a desfecho favorável às tendências ativas do indivíduo, de modo que, afinal aquilo que o indivíduo sofre ou sente são conseqüências do que tentou produzir.

O autor acredita que o ser humano se diferencia de outros seres por ter a capacidade de guardar aspectos de experiências que passaram. Através da memória, os seres humanos gravam e recordam suas experiências. Algumas delas, não possuem muitos componentes, a não ser tentativas que podem levar a acertos ou a erros, dentro de determinados contextos. Porém, em algumas dessas situações, certas experiências incitam à observação de novas paisagens, despertam a curiosidade, nos fazem refletir e analisar de um ponto a outro, de uma ação até seu resultado, sua conseqüência.

Carvalho (2015) infere que esse último caso possui um valor especial. Para a autora “o valor da experiência é mais extenso, adquirindo uma maior qualidade, sendo que pode proporcionar mudanças significativas no modo de pensar do indivíduo” (CARVALHO, 2015, p. 25).

John Dewey afirma que esse tipo de experiência pode ser considerado como “reflexiva”, segundo Carvalho (2015), pois possui a capacidade de levar o ser humano a pensar sobre o que aconteceu. Nas próprias palavras de Dewey (1979b, p. 168): “[...] o estágio inicial do ato de pensar é a experiência”.

Carvalho (2015) expõe que existe um princípio de continuidade entre uma experiência e outra na teoria de Dewey. Pode-se dizer que a experiência anterior nos dá subsídios para uma próxima experiência, e da mesma forma, a experiência posterior pode visitar afirmações contidas na anterior.

Dessa maneira, percebe-se que, segundo a teoria de Dewey, não existe nem a exaltação da ação (experiência) nem a do pensamento, mas uma combinação entre eles. Vê-se claramente o quanto o autor trabalha a respeito destas sob uma ótica integradora, que não separa as abordagens, mas pelo contrário, procura elucidar aspectos inerentes às propostas de maneira a unificá-las nas proposições em sala de aula.

É de mesma natureza os estudos de Dewey sobre brincadeira e trabalho, sobre imaginação e observação, sobre conhecimento e linguagem. Nenhum destes conceitos fixa-se necessariamente como solução de um problema educacional, mas nos apresenta questionamentos para pensarmos a prática docente como proposta de desenvolvimento integral das crianças.

Nesse sentido, as aulas planejadas na experiência do estágio exposto nesta pesquisa, foram desenvolvidas levando em consideração a integração dos aspectos apresentados anteriormente.

Neste contexto, é importante frisar como a experiência das crianças em observar, questionar, imaginar, sem necessariamente uma “explicação” por parte dos adultos, influencia em suas próximas experiências de elaborar manifestações de seus pensamentos. Foi possível também, verificar, como os assuntos e abordagens próximos das crianças, como brincadeiras ou narrativas, constitui uma abordagem interativa e afetiva ao mesmo tempo que pode proporcionar o contato com fatos e conteúdo específicos.

Considerações finais

Percebe-se no decorrer desta pesquisa, que um dos objetivos centrais da atuação do estágio foi a integração entre abordagens que incitem o raciocínio através da ação, ou vice-e-versa, por isso pensou-se em diversas proposições que expusessem conteúdos de Artes Visuais em abordagens do cotidiano das crianças e que provocassem análises do fatos e verdades através de interações, brincadeiras e ações, integrando teoria e prática, em uma ordem determinada pelas especificidades dos assuntos ou das ações. Além disso, objetivou-se como já comentado nesta pesquisa, a observação do pensamento reflexivo, ou a criação de oportunidades para a prática do mesmo, por parte das crianças.

Como conclusão desta pesquisa, coloca-se o trabalho na Educação Infantil, sobretudo aquele realizado na disciplina de Artes Visuais, como sendo de extrema relevância. É

visível o saber em ação nas crianças de pouca idade, para boa parte deles a escola é saudável e todo momento é uma nova oportunidade para descobrir coisas, brincar, inventar. Nesse clima de curiosidade, ainda sem o desconforto escolar que pode acontecer nos anos seguintes, percebe-se que as proposições pedagógicas possuem papel fundamental no desenvolvimento de posturas e atitudes emancipadoras no processo de aprendizagem.

A influência destas experiências de estágio para a formação dos graduandos é valiosíssima, pois configura exatamente um momento em que as teorias pedagógicas serão abordadas na prática, por este motivo também é tão importante os registros e relatos durante o estágio para que uma análise fundamentada possa ser efetuada após sua conclusão.

É desta natureza que parte esta pesquisa, embora não se pretenda resolver todas as dúvidas relacionadas à formação do professor, esta análise representa uma forma de alinhar as ideias e intenções pedagógicas, com estudos prévios, visando um melhor aproveitamento de práticas futuras. Os autores e teorias selecionados não são uma forma de exaltação ou confirmação de planos e aulas bem-sucedidas, pelo contrário, as teorias foram selecionadas com o intuito de visualizá-las através das lentes da atuação pedagógica. Por isso, é imensurável uma ideia de proposições ou planejamentos “certeiros”, porém julga-se importante analisar de que forma as atuações se relacionam com a pesquisa e vice-e-versa, uma vez que, aos professores em formação também cabe a reflexão

sobre suas experiências, objetivando práticas que sejam coerentes com seus estudos e que respeitem as vivências e contextos dos estudantes.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2016.
- CARVALHO, Viviane Batista. **John Dewey e o trabalho pedagógico na educação infantil**. Curitiba: Appris, 2015.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. Dewey e Piaget no Brasil dos anos 30. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 5-12, maio 1996.
- DEWEY, John. A criança e os programas de ensino. **Educação**, São Paulo, v. 7, n. 4/5. Abr/maio, 1932.
- DEWEY, John. **Vida e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 5. ed. São Paulo: Nacional. 1959.
- DEWEY, John. **Como Pensamos, como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. Tradução: Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979a.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979b.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal da Educação. Creche Hassis. **Projeto Político Pedagógico**. Florianópolis, SC, 2015.

LLENAS, Anna. **O monstro das cores**. Lisboa: Nuvem de Letras, 2020. 3ª ed.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental**. Florianópolis: SEE, 2019.

RELATOS, REFLEXÕES E PRÁTICAS NARRATIVAS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO - UFSC

Marcello Ferreira Carpes

Início

Tomando as Artes Visuais como campo de conhecimento, foi elaborado um projeto de ensino que visou desenvolver a criação de narrativas visuais e escritas, linear e não linear com os estudantes do 7º ano B do colégio de Aplicação - UFSC. Observamos e questionamos os alunos sobre seus interesses e vivências no mundo das artes. A partir dessas observações e relatos elaboramos o plano de ensino composto por oito aulas. Iniciamos nossa prática docente proporcionando uma reflexão sobre as narrativas. Apresentamos imagens de pinturas surrealistas, com o propósito de estimular a imaginação dos estudantes e abrir caminho para construções surreais. Assim como os surrealistas, queríamos afrouxar as barreiras da lógica e da razão e pensar para além do racional. Foi proposto

a elaboração de um cadáver esquisito¹ refletindo de forma prática possibilidades de narrativas não lineares.

Essa liberdade de pensar o sentido ou o não sentido na construção de uma narrativa tomou proporções não calculadas. Frases de preconceitos surgiram escancarando processos de perpetuação de práticas sociais opressoras. As crianças por todo percurso cognitivo que desenvolvem, possuem uma disposição maior para refletir atitudes de maneira mais direta, referenciando pessoas de seu núcleo. Moreira e Orso evidenciam em seu artigo sobre a importância de uma perspectiva histórico-crítica para o desenvolvimento humano que:

[...] é possível afirmar que as aquisições humanas não se fixam sob a forma de herança biológica ou genética e que a apropriação das qualidades humanas acumuladas nos objetos da cultura ocorre de forma mediadora por pessoas mais experientes. Assim, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a criança aprende a ser um ser humano, pois a natureza não oferece o suficiente para seu desenvolvimento. (Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.11, n.2, p.180-187, mai./ago. 2018, p. 183).

Nesta perspectiva e com o acontecimento, tomou-se uma postura de total seriedade, mas com o cuidado de não

¹ Exercício que consiste em escrever no alto do papel uma frase que venha à mente, dobrá-la e passar para o colega ao lado repetir o procedimento. O aluno não lê o que o outro escreveu e no final temos a construção em conjunto da narrativa.

criar um afastamento definitivo com o aluno. Já que o episódio ocorreu na primeira aula. Foi levantada as questões abordadas nos dizeres preconceituosos, abrindo espaço para os estudantes relatarem momentos que sofreram algum tipo de preconceito. Pela seriedade do ocorrido e pela recorrência deste tipo de comportamento por parte do aluno, que chamaremos de Dédalo², foi posto que ele só retornaria às aulas com a presença de algum responsável. Dédalo só retornou na quarta aula, um mês depois do acontecimento.

Após esse início eletrizante as aulas ocorreram de maneira mais próxima do previsto. Foi observado certas recorrências nas referências adotadas por um determinado grupo de estudantes, os jogos de videogame inundavam a elaboração de suas histórias. Dois estudantes chamaram a atenção pela energia gasta para discutir o jogo em questão, tudo era relacionado com o universo do jogo. Iremos nomeá-los de SMU e GGTM³. SMU possui uma postura mais expansiva, conversa com todos na sala, posiciona-se perante a turma e é ouvido. Já o GGTM tem a característica de ser mais introspectivo, falando apenas quando solicitado, tanto com os colegas quanto os professores. Aluno de poucas palavras, demonstra um ar de mistério, revelando-se apenas em seu

2 Dédalo na mitologia grega foi um grande arquiteto e inventor, conhecido pela construção do labirinto que aprisionava o Minotauro; pai de Ícaro, construiu as asas que seu filho usou na tentativa de voar. Em nosso dicionário dédalo significa: sub. masc. emaranhados de caminhos, labirinto; o que é intrincado, confuso; complicação. adj. ricamente ornado; esmaltado de flores. (em <https://dicionario.priberam.org/d%C3%A9dalo>, acessado em 17-11-2019)

3 Os dois nomes são abreviações, remetendo apelidos de jogadores online.

querer ligado ao videogame. Todos os jogos conversados e referenciados trazem um ambiente de conflito, guerras, armas, sangue, noções de poder, entre outros.

Os jogos possuem a característica contemporânea de ter a possibilidade de ser jogado em qualquer lugar, expandindo a vontade de estar o tempo todo em torno desse mundo. Adentrando este universo virtual em que as regras são estabelecidas de maneira a gerar esse contexto de guerra, e onde somos a imagem semelhança do personagem que escolhemos para jogar. Sofremos o perigo de transportar certas atitudes do jogo para a vida social, caso não haja uma atenção para isso. Segundo o artigo publicado na Revista Novas Tecnologias na Educação da UFRGS, que diz: “Os jogos, direcionados a essa geração, oferecem possibilidades de aprendizagem que são descontínuas e atraentes, utilizando mecanismos e recursos.” Segundo Costa (2002) “o desenvolvimento desses contribui para criar um imaginário ficcional abrangente, que oferece outra forma para entender o real e agir sobre ele”. A partir dessas referências trazidas em especial por estes dois alunos citados, atuamos com o intuito reflexivo e mais abrangente sobre os temas. Oportunizamos momentos de discussão sobre violências sofridas por eles ou conhecidos. Queríamos ouvi-los e entender mesmo que minimamente seus contextos, para então mediar as situações.

Somente por essas duas questões levantadas observamos a responsabilidade do professor em sala de aula. A importância de estar atento aos estudantes para perceber pontos como

esses, e a partir de práticas artísticas mediar conflitos. Ficam claros os desafios no processo de formação docente e de nossa constante reflexão crítica sobre a prática, como comenta Freire.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (FREIRE, 2002, p. 17).

A personagem

Propondo a construção de narrativas, pensamos na elaboração de personagem para essas histórias. Eles primeiramente foram desenvolvidos na linguagem do desenho, apresentamos recursos técnicos de construção de personagens humanos e movimentos de croquis. Utilizamos para isso a referência de Andrew Loomis, reconhecido autor, ilustrador e instrutor de arte norte-americano que trata do assunto em diversas publicações.

Nosso objetivo com a proposta foi de submeter a partir das subjetividades dos estudantes a construção de personagens. As escolhas feitas por cada um refletem afirmações feitas no mundo real, desdobradas para um universo a princípio controlável, como o da proposta.

Do bidimensional partimos para o tridimensional, aproximando linguagens e relacionado às práticas desenvolvidas em sala de aula. O projeto tinha como foco o desenvolvimento da subjetividade e da afirmação dos alunos como sujeitos em processo de construção de identidades.

Na elaboração de características para a personagem trazemos muito de nossas vivências e experiências, transparecendo vontades e referências de seu mundo real. Como professor devemos ficar atento a essas manifestações para trabalharmos de maneira mais efetiva e afetiva questões trazidas pelos estudantes. Paulo Freire diz sobre o respeito aos saberes dos educandos, segundo o autor:

[...] pensar certo coloca ao professor e a escola o dever de não só respeitar os saberes dos educandos, mas também discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2002, p. 15)

A construção da personagem em argila marcou a volta de Dédalo. Como ele havia perdido todos os conteúdos, exercícios, construções do pensamento narrativo e principalmente por ter

sido afastado pelo derradeiro motivo, adotamos uma postura de reintegração. Sentamo-nos com ele e explicamos o que havíamos trabalhado nas aulas anteriores e nossa proposta para aquele dia. Dédalo possui uma potencialidade visível, mas que não é trabalhada de maneira a direcionar para algo construtivo. Questões como sofrer *bullying* e conflitos com o corpo, foram relatadas pelo aluno para o professor da turma e passado para nós. Essas informações foram importantes para minimamente entendermos as atitudes dele em sala de aula. Dédalo em seu personagem fez uma cobra de aproximadamente 30 centímetros em movimento, possuindo olhos grandes, a boca aberta e duas asas saindo de suas costas. Analisando as elaborações das personagens avaliamos como positiva. Suas construções deram-se um ambiente de interesse e vontade. Houve riqueza nas características das personagens. Trabalharam a aula toda, conversando paralelamente, mas estabelecendo um ritmo de produção muito consistente.

As narrativas

Diversos exercícios para se pensar a narrativa e suas formas foram propostos para os estudantes do Colégio de Aplicação. O trecho transcrito foi gravado na terceira aula, sendo resultado da elaboração de pequenos desenhos que se uniram para a construção da história.

Era uma vez um porco voador. O nome dele era Ying Yang, ele morava em um porão muito escuro. Ele só saía quando a noite estava estrelada. Ele tinha uma irmã chamada Jussara que tinha botox na boca, ela tinha uma amiga chamada Joana. Joana gostava muito de pão e tinha um sítio muito legal, onde ela plantava plantinhas. Jussara um belo dia pegou uma borboleta e emprestou para seu amigo Cláudio. Isso faz a gente perceber que a felicidade só é verdadeira quando é compartilhada. (Transcrição do áudio gravado, contando a história elaborada pelo grupo.)

Os grupos fizeram seus desenhos a partir do exercício da primeira aula, o cadáver esquisito. Escolheram as frases e representaram em desenhos em pequenos pedaços de papel. Após essa produção foi proposta a elaboração de linhas narrativas para relacionar as produções individuais em uma só história.

Outro exercício, proposto na última aula, foi o de escrever a partir das criações em grupo as histórias que surgiram. A narrativa escrita partindo da elaboração visual foi solicitada a fim de registro, pois as criações dos cenários com todos seus elementos, em sua maioria da natureza, como folhas, flores, galhos, pedra, entre outros, seria devolvida para o lugar que foi retirado. Num processo de apropriação somente para a fotografia. Segue a transcrição da narrativa escrita.

A cobra-do-destino só aparece quando um ritual é feito: o Ritual do Buda. O Buda só aparece quando um pó mágico é espalhado sobre uma caverna mágica. Um coala misterioso descobre o segredo do pó mágico e faz o ritual. Para fazer o ritual o valente coala atravessa os oceanos em busca da ilha do Buda. Ao terminar o ritual a Cobra-do-destino aparece e fala o seu destino: morrer preso naquela ilha. O espírito do coala continua naquela ilha, e de agora em diante o ritual é feito com uma cabeça de coala e é chamado de: O Ritual do Coala. (Transcrição corrida da narrativa escrita, exercício da sexta aula.)

Fim

Entre encantos e desafios chegou ao fim o Estágio Curricular Supervisionado III, foram observados diversos pontos que agregaram muito em minha formação como educador. Pontos que foram refletidos com o intuito de melhorar a prática docente. Paulo Freire teve um papel fundamental neste processo, seus escritos apresentam de forma clara e abrangente aspectos importantes no ser professor. Sobre esses pontos Freire diz:

Deve fazer parte de nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam de ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela. É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como

amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (FREIRE, 2002, p. 45).

No trecho Freire diz “identificação com a esperança”, tratar de esperança no espaço docente é ter a sensibilidade de perceber que as coisas podem até piorar, mas que também é possível e essencial lutar por melhorias na educação. A esperança é o que nos move em nosso inacabamento.

A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. (FREIRE, 2002, p. 29).

O estágio sendo um percurso de pouco tempo de duração, podemos mais identificar pontos a serem trabalhados do que trabalhá-los de forma consistente. O importante nesta oportunidade de estar em sala de aula é justamente propor e refletir a prática, a fim de criarmos meios para docência ética e humanista.

Apesar desse pouco tempo, produzimos e refletimos ao longo de nossas aulas aspectos narrativos ficcionais, mas

atento às afirmações que adivinham deles. O fechamento das linguagens trabalhadas se deu pela fotografia. Passo a passo foi construído as personagens, elaborados os contextos desses seres e o cenário para compor com tudo isso. O trabalho de construir o cenário se deu em grupo, o resultado podemos observar nas imagens abaixo.



Figura 1. Cenário Grupo I.
Fonte: Arquivo pessoal, 2019.



Figura 2. Cenário Grupo II.
Fonte: Arquivo pessoal, 2019.



Figura 3. Cenário Grupo III.
Fonte: Arquivo pessoal, 2019.



Figura 4. Cenário Grupo IV.
Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Meio

Envolvo-me com a arte educação num limite para fora da escola. Interesses em diferentes aspectos do universo da arte me fazem construir relações com a educação e o ser educador. A escola como comumente a conhecemos possui estruturas muito rígidas, por mais modelo que seja, como o Colégio de Aplicação. Isso reflete uma postura de afastamento, no sentido de querer estar diariamente neste contexto.

Esta postura por outro lado não reflete uma falta de profissionalismo no processo docente. A vivência no ambiente escolar vinculada a disciplina de Estágio Supervisionado é de extrema importância no desenvolvimento do arte-educador. Percorrer esses desafios e por vezes deparar-se com afinidades afetivas vinda dos estudantes é um lado que me instiga a descobrir mais e mais.

Coloco-me neste estado de constante incompletude para a partir daí ir encontrando e descobrindo formas de melhorar minha prática docente. A ideia de encontrar e descobrir se expande para outros lugares fora da escola, como espaços culturais. A maior liberdade dessas instituições em relação ao ambiente escolar me sugere uma outra potência. Há uma postura diferente nesses espaços, o fato de estar perto das obras de arte e trabalhá-las, criam um ambiente propício para relações com nossas realidades. Aproximar as obras com o intuito de refletir seu conceito, passando por sua materialidade, seu contexto, sua expressividade, entre outros fatores é de

uma riqueza difícil de construir em outro ambiente. Podemos acreditar que os diferentes lugares onde a arte perpassa servem de complemento, pensando na formação docente. A educação é o que nos liberta das amarras opressoras vindas de um sistema que privilegia poucos à custa de muitos. E a arte usada como reflexão e prática desamarra posturas engessadas, propondo um percurso de autodescobertas em relação a nós mesmos e as diferentes manifestações artísticas.

Devemos valorizar a função dos professores que desenvolvem uma visão crítica sobre a educação, lutar juntos por uma conscientização da importância de seu papel na estruturação de uma sociedade eticamente desenvolvida.

Referências

COSTA, Maria C. C. **Ficção, comunicação e mídias**. São Paulo: Editora do SENAC São Paulo, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

RAMOS, Daniela Karine. **A escola frente ao fenômeno dos jogos eletrônicos: aspectos morais e éticos**. 2008, artigo publicado na RENOTE – Revista Novas Tecnologias na Educação. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/14512>.

ENSAIO SOBRE EXPERIÊNCIAS A PARTIR DOS CINCO SENTIDOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alice Salvador Pereira
Ana Zanette Marcon

O presente texto é resultado da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I, do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina, ministrada pela professora Priscila Anversa. O estágio foi realizado no Núcleo de Educação Infantil Municipal Hassis (NEIM), localizado na Costeira do Pirajubaé, Florianópolis - SC. O projeto foi desenvolvido em sete encontros, sendo dois de observação e cinco de atuação, com a turma do grupo 4 (G4), que conta com quinze crianças que têm entre três e quatro anos. Todas as aulas foram realizadas no período matutino das sextas-feiras e ocorreram sob a supervisão da professora Bárbara e a auxiliar Maura¹.

¹ Bárbara e Maura são nomes fictícios que utilizaremos neste texto para nos referirmos às professoras do NEIM Hassis que acompanharam e supervisionaram nosso projeto.

Introduzindo um pouco acerca do projeto, chamado “Brincando com os sentidos”, pautamos como objetivos, além da estimulação dos cinco sentidos do corpo humano (tato, olfato, paladar, visão e audição), despertar a percepção e o uso dos sentidos nos processos criativos cotidianos das crianças, através de brincadeiras e do contato com obras de artistas, como Kandinsky, Lygia Pape e Estêvão Silva.

Ao longo do texto, iremos discorrer sobre as aulas ministradas na instituição assim como algumas questões que permearam nosso processo como alunas do curso de Licenciatura em Artes Visuais, que dizem respeito à nossa formação artística e docente, discutindo sobre as referências utilizadas para construir o projeto e refletir sobre o processo, visto que foi a nossa primeira experiência de estágio com aulas de artes visuais voltadas para a educação infantil.

Um olhar sobre os encontros

O processo experienciado durante o desenvolvimento do projeto de estágio I começa com o nervosismo e a ansiedade de estarmos pela primeira vez assumindo a postura de professoras em uma escola, nesse caso o NEIM, para ministrarmos, de fato, aulas de artes visuais para crianças. *Será que vamos conseguir dar conta? Será que as crianças vão participar das propostas? Será que vão entender o conteúdo? E se der errado, o que fazer?* Essas são algumas das muitas perguntas que passaram pela nossa cabeça, não somente no primeiro dia, mas no começo de cada aula.

As duas primeiras aulas foram somente de observação, o que permitiu que fossemos introduzidas ao grupo e nos familiarizássemos com a rotina e as práticas realizadas diariamente. A professora Bárbara prontamente nos apresentou para a turma como duas novas professoras, que estariam ali pelas próximas semanas para propor algumas brincadeiras relacionadas com arte, possibilitando uma maior abertura para interagirmos com o grupo. A turma, no geral, foi muito receptiva com a nossa chegada e participação na aula, faziam questão de conversar e interagir conosco.

À princípio, não conversamos muito com as crianças a respeito de como seriam tais propostas artísticas, que, na verdade, poderiam ser introduzidas simplesmente como aulas de arte. Colocamos, aqui, uma observação de que a Base Nacional Comum Curricular (2019) não atesta diretamente a obrigatoriedade do ensino de arte na estrutura curricular da educação infantil. A aprendizagem nessa faixa etária é orientada através de campos de experiência, que são: 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 (BNCC, 2019), e é pelo entendimento destes e de suas competências específicas e da compreensão de que a arte permeia tais experiências, que podemos localizar o ensino de arte na educação infantil, como proposto pela BNCC. Porém, observamos que a não obrigatoriedade do ensino sobre arte como parte integrante do currículo, mesmo que a experiência artística aconteça, resulta,

muitas vezes, na falta de demanda por profissionais da área no corpo docente da instituição.

Podemos dizer que algo semelhante acontece no NEIM Hassis, o núcleo de educação não conta com professores(as) de arte em seu quadro de professores e nem com aulas de arte, propriamente ditas, ainda que sejam realizados diversos momentos de fazer artístico. Assim como na BNCC, o ensino de arte no NEIM dá-se de forma indireta, diluído nos demais tópicos curriculares, o mais próximo que podemos encontrar sobre arte em seu Plano Político Pedagógico (2018) está na subseção “6.2 Linguagens: Oral e Escrita; Visuais, Corporais e Sonoras” (p. 28), onde inclui um trecho do Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (2015, p. 62), no que diz respeito ao ensino das linguagens:

Sendo assim, o trabalho com as linguagens deve considerar o aspecto “estético cultural, a ampliação e a diversificação dos repertórios” cujo desenvolvimento se dará por meio das brincadeiras e interações. Para tanto, há que se pensar a organização dos tempos, espaços e materialidades de forma a possibilitar vivências cotidianas onde as crianças possam se tornar autoras de seus enredos e, através de seus processos criativos, expressivos e comunicativos, possam ampliar, diversificar e complexificar a sua forma de desvendar e estar no mundo.

Neste trecho, existem certos pontos que permeiam o campo da arte, como a parte que ressalta os “processos

criativos, expressivos e comunicativos”, essenciais para o desenvolvimento artístico, ainda que a palavra “arte” não seja usada. Observando-o, compreendemos que a experiência artística no NEIM Hassis, se encontra mais como meio de compreender a linguagem e estimular a comunicação interpessoal do que, propriamente, como uma área do conhecimento a ser ensinada. Foi a partir desse entendimento, também, que moldamos alguns aspectos de como conduzir os encontros, tentando aproximar a perspectiva da instituição com nossas expectativas a respeito do estágio.

Voltando para as brincadeiras, utilizamos da compreensão desenvolvida por Alessandra Arce em seu livro: “Interações e Brincadeiras na Educação Infantil” (2013), onde ela descreve que:

A brincadeira é uma das atividades que propicia à criança este agir no mundo. Ao brincar, a criança procura, pela imitação. Aprender o mundo, este processo é sempre orientado pelo mundo concreto das atividades humanas tendo como pontos centrais os sentidos (significados destas atividades) e os propósitos destas atividades. (2013, p. 23).

A brincadeira, como afirma a autora, é parte e resultado das interações das crianças com os adultos, visto que as crianças se desenvolvem nas suas relações humanas, primeiro com os adultos e depois com seus pares (ARCE, 2013). Portanto é através da brincadeira que buscamos acessar as crianças, nos

colocando na posição de responsabilidade pela manutenção das mesmas, pois é, a partir delas, que abrimos caminho para compartilhar e ensinar os conteúdos das aulas. Arce utiliza um conceito, desenvolvido por Siraj-Blachfor e Sylvia Kathy (2004), que consideramos bastante interessante para pautar a troca de saberes com a turma, que é o *pensamento compartilhado sustentado* (Siraj-Blachfor e Kathy, 2004, pág 718). Arce (2013, p. 30) descreve o pensamento compartilhado sustentado da seguinte forma:

Em outras palavras, o professor deve se utilizar do envolvimento que possui com a criança para fomentar o pensar junto, desafiando-a intelectualmente. [...] O professor, portanto, especialmente no momento das brincadeiras, pode, e deve, fomentar esse tipo de pensamento estimulando a criança.

As brincadeiras, quando pensadas e planejadas pelo(a) professor(a), então, tornam-se momentos de estímulos para adquirir novos conhecimentos, além de aproximar o adulto dos conhecimentos já apreendidos pelas crianças anteriormente, proporcionando um envolvimento maior e construindo momentos mais propícios para o aprendizado.

Esclarecidas as questões relacionadas à importância da brincadeira planejada e mediada, muito caras aos encontros de observação, iniciamos o processo de atuação. Tendo em vista nosso projeto que visava introduzir os cinco sentidos, sua inserção nos processos criativos das crianças e na relação

construída com o ambiente onde se inserem, cada aula foi pautada na relação com um ou dois sentidos específicos. A decisão de abordar os sentidos em conjunto, por exemplo tato e visão; olfato e paladar; audição e visão, se fez visto a dificuldade em analisá-los separadamente já que estamos constantemente exercitando-os em conjunto, e do nosso entendimento de que assim seríamos capazes de construir propostas mais férteis para a compreensão do conteúdo. Ao apresentarmos a ideia geral das nossas aulas para as crianças, no primeiro dia de atuação, fizemos alguns questionamentos para saber o quanto eles já estavam familiarizados com o assunto, e, felizmente, como informou a professora e algumas crianças confirmaram, a turma, como um todo, tinha uma breve noção do que eram os cinco sentidos do corpo humano. Fomos contempladas, inclusive, com uma pequena canção que a professora Bárbara tinha ensinado para eles recentemente. Naquele momento já sabíamos que, mesmo com tudo que eles conheciam sobre o conteúdo, ainda tínhamos muitas possibilidades para desenvolver acerca do tema, principalmente relacionando com o campo das artes visuais e, como era a nossa proposta, explorando artistas que traziam o estímulo dos sentidos como característica de suas obras.

Para a primeira brincadeira, construímos uma roda no tapete da sala com a turma e introduzimos qual seria o tema do projeto como um todo e também daquela aula específica, onde trabalharíamos o sentido do tato e o da visão, conversamos um pouco a respeito do que a turma entendia sobre o assunto,

abrindo espaço para que as crianças se sentissem à vontade para falar e perguntar, guiando-nos sempre pela Abordagem Triangular², que propõe que as aulas constituam momentos de contextualização, fruição e produção. Depois de um pouco de conversa, propusemos a brincadeira e fomos para a prática, que consistia em explorar o sentido do tato sentindo objetos que estavam dentro de uma caixa, mas não uma caixa qualquer, uma caixa misteriosa, em que, sem que pudessem ver o que tinha dentro, precisavam escolher um objeto e, apenas com o tato, descrevê-lo e em seguida desenhá-lo. Podemos observar o registro dessa brincadeira na Figura 1 e 2.



Figura 1 e 2. Aula 1.
Fonte: Acervo pessoal, 2019.

² A Abordagem Triangular, criada em 1987, pela educadora brasileira Ana Mae Barbosa, é uma abordagem pedagógica referência para o ensino de arte. Estruturada a partir de três pilares: contextualização, fruição e produção (não necessariamente nesta ordem).

Para a nossa felicidade, a prática funcionou muito bem com as crianças. Ao longo da aula buscávamos sempre estar atentas às reações delas, ao comportamento das mesmas em diferentes situações, pois como afirmam Lowenfeld e Brittain (1977, p. 133) “O processo do desenvolvimento é contínuo, mas não uniforme.”. Assim, cada criança possui seu próprio ritmo de desenvolvimento e compreensão da atividade, coisa que sentimos bastante no decorrer do estágio, e aos poucos, fomos nos adaptando para melhor proporcionar uma experiência que pudesse incluir a todos.

Nesta aula, aula 1, assim como nas outras, buscamos guiar nossas propostas por meio da brincadeira e da experiência. Sobre a brincadeira, já destacamos o conceito discutido por Arce (2013) e o quanto se faz importante ao abordar a educação infantil. Para definir experiência nos apoiamos no texto “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, de Jorge Larrosa (2002, p. 25), onde este descreve: “A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova.” (2002). Para nós, a apreensão de um conteúdo como os cinco sentidos, tanto na educação infantil como em outro contexto, parecia inconcluso sem que isso fosse, de fato, vivido, recebido e absorvido pelos indivíduos em questão. Era necessário que experimentassem, que provassem desses momentos cheios de sabores, cheiros, sons, etc. Larrosa utiliza também se utiliza de uma definição que encontra em Heidegger (1987, p. 183) acerca da experiência:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

Aqui, existe uma grande entrega por parte do indivíduo à experiência, uma submissão a este processo que lhe atravessa, que nas palavras do autor, soa até deveras agressivo (sic). Certamente, não esperávamos tanta abertura de crianças de três a quatro anos, porém, como professoras propositoras e mediadoras, buscamos fazer com que tais brincadeiras pudessem ser experienciadas da forma mais completa possível, respeitando seus limites individuais e compreendendo as limitações do próprio estágio, com encontros semanais de aparente pouca duração.

Assim como a aula 1, a aula 2 também começou com um momento de roda, todos sentados no tapete, juntamente conosco e com as professoras da turma. Relembramos a aula anterior e, para nossa felicidade, todos lembravam. Assim fizemos em todas as aulas, acumulando cada vez mais lembranças das brincadeiras realizadas em cada sexta-feira e

construindo o conhecimento acerca dos sentidos como um mapa mental coletivo, para facilitar a apreensão do conteúdo como um todo.

Em seguida, introduzimos a respeito do artista russo Kandinsky e seu processo de produção de certas obras, onde ele pintava escutando determinada música e se deixava influenciar por ela para compor. Nos interessava trazer esse processo sinestésico para a aula, então propusemos uma pintura coletiva ao som de música, imergindo na experiência do próprio artista, em tom de brincadeira, escutando várias músicas de gêneros diferentes. Esta aula (Figura 3 e 4) foi particularmente muito gostosa e fluida, todas as crianças participaram da brincadeira e ao, final, pudemos notar que estavam muito mais sensíveis à observar e discutir a respeito das obras do Kandinsky e da obra produzida por elas (Figura 4).

As aulas 3 (Figura 5) e 4 (Figura 6) ocorreram de forma muito semelhante a aula 2, trouxemos como referências, respectivamente, o artista brasileiro Estêvão Silva e a artista brasileira Lygia Pape, e propomos recriar determinadas obras dos artistas a fim de fazê-los experienciar e compreender tais obras através dos sentidos. Para essas aulas trabalhamos com os sentidos do olfato, paladar e visão, simultaneamente. Nesses dois dias, sentimos a necessidade de repensar um pouco sobre a forma como dividimos os momentos da aula, a partir da experiência de que as crianças ficavam muito ansiosas quando tinham em sua frente o objeto que seria utilizado na brincadeira e, portanto, não focavam na conversa ou prática proposta.

Nessas aulas que se passaram, também percebemos que a turma reagiu muito positivamente aos estímulos sensoriais que tínhamos proposto, ficaram particularmente entusiasmadas quando levamos frutas para serem degustadas como forma de estimular o paladar. Também se mostravam muito dispostas a todos os momentos envolvendo produção, como quando realizamos pinturas coletivas na aula 2 e 4.

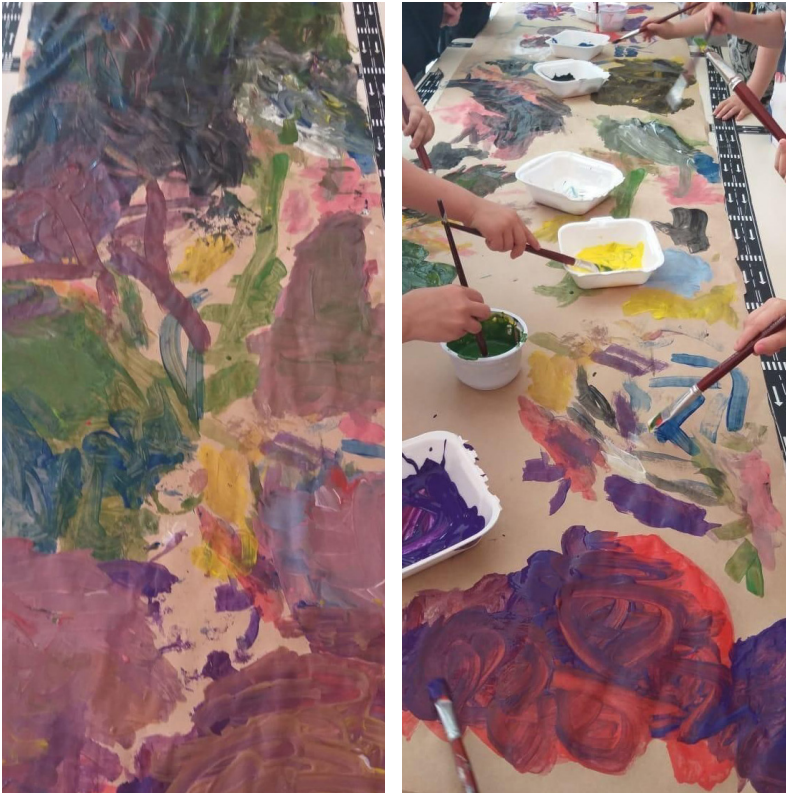


Figura 3 e 4. Aula 2.
Fonte: Acervo pessoal, 2019.



Figura 5. Aula 3.
Fonte: Acervo pessoal, 2019.



Figura 6. Aula 4.
Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Como encerramento do processo de estágio, aula 5, organizamos com a turma um pequeno piquenique, constituído basicamente de frutas de forma a respeitar as normas da instituição no que dizia respeito à alimentação das crianças. Planejamos o piquenique como uma maneira divertida e interativa de relembrar o que foi investigado durante o estágio e também como um momento onde era possível utilizar de todos os cinco sentidos do corpo numa mesma atividade. O dia, infelizmente, estava um pouco chuvoso o que impossibilitou nossa saída da sala para usufruir do pátio, então, dispusemos em cima de uma toalha, no chão da sala, vários potes com diversos tipos de frutas diferentes, morango, manga, maçã, bergamota, banana, etc, todas inteiras e com casca. Utilizamos o espaço da sala, já que tivemos que permanecer ali, a nosso favor e expusemos os trabalhos realizados pela turma nas paredes para que pudéssemos observar e conversar sobre. Abrimos juntos cada uma das frutas, cheiramos, tocamos, provamos. Nesse último momento, ficou muito visível para nós a importância de todas as brincadeiras e experiências vivenciadas durante as cinco aulas do nosso projeto de estágio.

Considerações finais

Podemos dizer que aprendemos muito no decorrer do desenvolvimento do estágio I, visto que era a primeira vez que estávamos em sala de aula na postura de professoras e, desta ação, decorreram muitos momentos de dúvida, diálogo,

atenção. Nos percebíamos a cada minuto reparando em algum detalhe de comportamento entre os alunos, alguma fala de alguém que poderia levantar uma questão propícia para a aula, algum aspecto positivo ou negativo das brincadeiras e conversas, e, no final do encontro, tudo parecia ter passado em um instante. Muitas vezes, o que eram horas de pesquisa e leitura para preparar uma aula resultavam em mais ou menos 60 minutos de atividade, considerando que, dos 90 minutos que tínhamos disponíveis para o encontro, sempre gastávamos um tempo para esperar todos os alunos chegarem, conversar com as professoras sobre a atividade do dia, preparar e dispor os materiais na sala e resolver quaisquer contratempos que surgissem antes, durante e depois das brincadeiras. Acontecia também, de termos que adaptar o cronograma que havíamos planejado no decorrer do próprio encontro, para melhor contemplar o interesse e o ritmo das crianças, por exemplo, uma atividade com o uso de tintas podia durar muito mais do que tínhamos previsto, enquanto um momento de conversa podia dispersar o grupo com rapidez. Felizmente não tivemos grandes problemas para executar nossas propostas e, ainda que nem tudo tenha correspondido às expectativas, concluímos o estágio com um saldo bastante positivo, que ficou evidente no último encontro, onde pudemos notar o quanto o grupo havia assimilado o conteúdo proposto e, principalmente, o quanto haviam se envolvido nas brincadeiras, de forma que, ao serem estimulados, podiam lembrar de aspectos de todos os encontros e estabelecer relações entre eles.

Pensando na nossa formação em Licenciatura em Artes Visuais, e de como o estágio atravessa essa trajetória, citamos uma frase da Júlia Rocha (2017, p. 41) em um texto publicado para o livro: “Cadernos de Docência: problematizações da teoria/prática no estágio supervisionado”, onde afirma que:

A formação de arte/educadores dentro dos cursos de licenciatura perpassa diferentes dimensões da complexidade que envolvem os campos da arte e da educação. A construção do exercício docente se faz na inter-relação entre os aspectos práticos e teóricos oriundos da criação artística, da teoria e história da arte e dos fundamentos e concepções do ensino da arte.

É a partir desses três pilares colocados pela autora, que construímos a nossa formação como artistas e professoras. Conscientizando-nos dessa nossa posição frente à graduação, surgem também novos questionamentos a todo o momento: *Como fazer para unir de forma coerente prática e teoria? Como conciliar nossa poética pessoal com a formação docente? Quais processos nos interessam na formação artística? E na formação docente?*

Não cabe aqui tentar responder tais questões, visto que não é nosso objetivo abranger tamanha discussão, pelo menos não neste texto. Compreendemos que ainda temos muito caminho pela frente no processo de formação docente, e o estágio se mostrou um campo muito propício para aprender e também experimentar. Retomando o conceito de experiência de Larrosa (2002), entendemos que a experiência não estava

presente neste processo somente nas brincadeiras propostas às crianças, mas, para nós, todo o processo foi uma grande experiência para a qual nos entregamos, envolvendo o exercício docente, a prática e a teoria em conjunto, em um ambiente extremamente fértil para o desenvolvimento artístico, mas também carente de corpo docente capacitado, que é a educação infantil na rede municipal de Florianópolis.

Concluimos ressaltando a importância da experiência advinda da realização do projeto de estágio supervisionado I. Reforçamos que estamos, apenas, no começo da nossa formação docente e artística, e há muito o que se aprender e experimentar. Destacamos também a importância da reflexão constante acerca da nossa própria prática pedagógica, para seguirmos atentas às novas possibilidades de compreensão das questões que permeiam o campo da arte e da educação.

Referências

ARCE, Alessandra. Interações ou Brincadeiras? Afinal o que é mais importante na educação infantil? E o ensino, como fica? In: ARCE, Alessandra. **Interações e Brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP. Alínea, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC, 2019.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista brasileira de educação, 2002.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert.
O desenvolvimento da capacidade criadora. 1977.

NEIM Hassis. **Plano Político Pedagógico: Sustentabilidade na creche Hassis.** Florianópolis, SC. 2018.

ROCHA, Júlia. A poética do professor: relações entre teoria e prática na formação docente em artes visuais. In: FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; PINTO, Júlia Rocha. **Cadernos de Docência: Problematizações da teoria/prática no estágio supervisionado.** 1ª edição, Florianópolis, SC. AAESC, 2017.

SOBRE OS AUTORES

Alice Salvador Pereira

Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Durante o ano de 2018, foi bolsista do projeto PIBID. Em 2019 foi estagiária na galeria de arte Pedro Paulo Vecchietti e também na escolinha de arte do CIC (centro integrado de cultura) Atualmente, em 2021, é tatuadora.

E-mail: alice.salvador.p@gmail.com

Ana Zanette Marcon

Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Entre os anos de 2013 à 2018 foi integrante da CIA Teatral Tem Gente no Palco, em Veranópolis – RS. Durante o ano de 2019, foi bolsista do projeto PIBID, coordenado pela Prof^{fa}. Dr^a. Jocielle Lampert. Em 2019 participou da exposição “DeriVações” no espaço Cultural Armazém – Coletivo Elza, com a curadoria da Prof^{fa}. Dr^a Juliana Crispe. Atualmente, em 2021, é monitora da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I, ministrada

pela Prof^ª. Dr^ª. Juzelia de Moraes Silveira.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1013766388409781>

E-mail: anazanettem@gmail.com

Bárbara Cremasco Napolitano

Graduada em licenciatura em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2021). Trabalha atualmente como Diretora de Arte e Designer Gráfica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5908162219402735>

E-mail: napolitanobc@gmail.com

Caio Villa de Lima

Graduando em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Durante a graduação, entre os anos de 2018 e 2019, foi bolsista do projeto PIBID, coordenado pela Prof^ª. Dr^ª. Jocielle Lampert. Em 2019 foi selecionado para participar da 14 Bienal Internacional de Curitiba - polo SC na exposição “Intersecções com a Paisagem”, com a curadoria da Prof^ª. Dr^ª Juliana Crispe e Francine Goudel. Desde 2020 é bolsista de extensão do Projeto Estúdio de Pintura Apotheke coordenado pela Prof^ª. Dr^ª. Jocielle Lampert.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8031548719806996>

E-mail: caiovsvl@gmail.com

Eduarda Vilma Nascimento

Eduarda Nascimento, ou Duda Nas, é uma artista visual que atua principalmente no campo da pintura. Através de

suas artes, Duda marca sua experiência enquanto um corpo negro que está sempre a buscar amparo e identificação na ancestralidade, na espiritualidade e na religiosidade. Atuou como professora de artes visuais no ano de 2019, através da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I, da UDESC.
E-mail: dudavinascimento@gmail.com

Gabriele de Almeida Honório

Graduanda em Artes Visuais (licenciatura) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atuou na área de Ação Educativa no Museu Victor Meirelles, em Florianópolis (SC). Atualmente é residente no Programa Residência Pedagógica (CAPES/UDESC) e monitora de ateliê em uma escola da rede privada de Florianópolis (SC). Possui interesse na intersecção arte/escola como matéria para reflexões teórico-práticas e vem investigando a categoria de professor(a)rtista na construção docente.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7555426834391994>

E-mail: gabbriele.almeida@gmail.com

Larissa Albalustro

Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais pela UDESC, é ilustradora e designer. Foi monitora das disciplinas Prática de Ensino I e Estágio Curricular Supervisionado I.

E-mail: larialbalustro@gmail.com

Leonardo José Koch Viricimo

Licenciado em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2021). Possui experiência na área de educação em Arte e seus desdobramentos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3016491438204276>

E-mail: lonardojk@gmail.com

Luanda de Oliveira Rainho Ribeiro

Artista visual, estudante de licenciatura em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina e mestranda bolsista CAPES em Artes Visuais (PPGAV - UDESC) na linha de Processos Artísticos Contemporâneos (2020-2022). Bacharel em Artes Visuais pela mesma instituição (2017). Foi estagiária em Ação Educativa no Museu Victor Meirelles (2019-2020), e realizou as exposições individuais Jardim nº 0 (Memorial Meyer Filho, 2014) e Arqueologia do Impossível (Galeria Municipal de Arte Pedro Paulo Vecchiatti, 2019). Trabalha com desenho, escrita e objetos, pesquisando fabulações, memória e narrativas ficcionais. Integra o grupo de pesquisa Articulações Poéticas (UDESC/CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6532255119948873>

E-mail: a.luanda.ribeiro@gmail.com

Marcello Ferreira Carpes

Graduando em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Fez parte, como

estagiário, da equipe educativa das Galerias Pedro Paulo Vecchietti e Galeria do Mercado Público de Florianópolis, no ano de 2018. Dentro da Universidade trabalhou como monitor no ateliê de escultura, de 2019-2021. É membro da Associação de Produtores e Arte Educadores em Cultura Urbana em Florianópolis (APAECUF), desde 2019. Atua como curador independente e arte educador. Como artista desenvolve um olhar para práticas escultóricas contemporâneas, relacionando outras linguagens artísticas no processo escultórico.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0861072518872175>
E-mail: marcelloferreira650@gmail.com

Miguel Vassali

Mestre em Artes Visuais na linha de Ensino das Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em 2021. Graduado em Design Gráfico e Industrial pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) em 2012. Atualmente cursa graduação em Artes Visuais Licenciatura pela UDESC (conclusão em 2022) . Participa do grupo de pesquisa Entre Paisagens CNPq/Udesc e do programa de extensão Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke. Pesquisa e trabalha nas áreas de ensino, pintura, desenho e design gráfico.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1573499434997969>.

E-mail: miguelvass@gmail.com

Priscila Anversa

É licenciada em Educação Artística - Artes Plásticas pela UDESC (2009), tem mestrado em Artes Visuais pela UDESC (2011) e é doutoranda em Artes Visuais também pela UDESC (desde 2019), investigando a formação de professores de Artes Visuais na Educação Infantil. Atua como docente do Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes/UDESC), como professora de Artes na rede pública de ensino, como curadora pedagógica do Projeto Arquivos Implacáveis Meyer Filho e como voluntária na coordenação do Programa de Residência Pedagógica do Ceart/UDESC.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8363235165954192>

E-mail: pri.anversa@gmail.com

Rafaela Gonçalves

É licenciada em Educação Artística - Artes Plásticas pela UDESC (2009), tem mestrado em Artes Visuais pela UDESC (2011) e é doutoranda em Artes Visuais também pela UDESC (desde 2019), investigando a formação de professores de Artes Visuais na Educação Infantil. Atua como docente do Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes/UDESC), como professora de Artes na rede pública de ensino, como curadora pedagógica do Projeto Arquivos Implacáveis Meyer Filho e como voluntária na coordenação do Programa de Residência Pedagógica do Ceart/UDESC.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8363235165954192>

E-mail: sogantosrafaela@gmail.com

Tharciana Goulart da Silva

Atua como professora colaboradora no Centro de Artes da UDESC, no curso de Licenciatura em Artes Visuais, e realiza pesquisas sobre Processos Fotográficos Históricos, coleções de professores artistas e o Ensino das Artes Visuais. É doutoranda em Ensino das Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC), mestra em Artes Visuais na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais do PPGAV/UDESC (2017) e graduada no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UDESC (2015).

Lattes: 6262703963941419

E-mail: tharcianagoulart@gmail.com

Site: www.tharcianagoulart.com

Vitória Martins

Mestranda em Estética e Teoria das Artes na Faculdade de Artes (FDA) da Universidade Nacional de La Plata (UNLP) e graduada no curso de Licenciatura em Artes Visuais (2021) pelo Centro de Artes (CEART) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2389891887304675>

E-mail: viqmds@gmail.com

