

BEBÊS TAMBÉM APRENDEM (COM) AS ARTES VISUAIS: CRIAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS A PARTIR DOS PEIXES DE ALDEMIR MARTINS

João Paulo Baliscei *
Regina Ridão Ribeiro de Paula **

Resumo: Quais as contribuições, a criação e exploração de recursos didáticos elaborados por arte-educadores/as podem acrescentar para o ensino de Arte na Educação Infantil? Nesta reflexão, temos como objetivo relatar o processo criativo que envolveu a produção de recursos didáticos para ações com Artes Visuais na Educação Infantil. Tais recursos foram desenvolvidos em 2019, durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Artes Visuais, realizada junto a estudantes de um curso de licenciatura em Artes Visuais de uma Instituição de Ensino Superior e um Centro Municipal de Educação Infantil. Os recursos didáticos criados por nós foram elaborados a partir das obras do artista brasileiro Aldemir Martins e levaram em conta as especificidades identificadas em uma turma, com 25 crianças entre 11 meses e 1 ano e 11 meses. Na descrição desse processo, primeiro explicamos as especificidades do Estágio Supervisionado em Artes Visuais e enfatizamos as contribuições que ações educativas com Artes Visuais podem conferir às crianças da Educação Infantil. Depois, relatamos o processo criativo a partir do qual criamos e exploramos um conjunto recursos didáticos, e analisamos as maneiras como as crianças do Infantil 1 interagiram com aspectos artísticos e estéticos das obras de Aldemir Martins. Consideramos, por fim, que as intervenções, estudos e avaliações realizadas durante o Estágio Supervisionado apontam para a valorização das formas de ampliar/diversificar as maneiras como são criados e utilizados os recursos didáticos que promovem o conhecimento em Artes Visuais e chamamos atenção para a potência educativa que o/a arte-educador/a pode acarretar à Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação; Estágio Supervisionado; Ensino de Arte; Educação Infantil.

BABIES ALSO LEARN (WITH) VISUAL ARTS: CREATION OF TEACHING RESOURCES FROM ALDEMIR MARTINS'S FISH

Abstract: What contributions, the creation and exploitation of didactic resources elaborated by art educators can add to the teaching of Art in Early Childhood Education? In this reflection, we objectify to report the creative process that involved the production of didactic resources for actions with Visual Arts in Early Childhood Education. These resources were developed in 2019 during the Visual Arts Internship, held with academics in the third year of the Visual Arts course of a public University and a Municipal Center for Early Childhood Education. The didactic resources created by us were elaborated from the works of Brazilian artist Aldemir Martins, considering the specificities identified in a class, with 25 children between 11 months and 1 year and 11 months. In describing this process, we first explain the specificities of the Visual Arts Internship and emphasize the contributions that educational actions with Visual Arts can make to children in early childhood education. Afterwards, we report on the creative process from which we create and explore a set of didactic resources, and analyze the ways in which children interacted with artistic and aesthetic aspects of Aldemir Martins' works. Finally, we consider that the interventions, studies and evaluations carried out during the Internship indicate the necessity of to expand / diversify the ways in which didactic resources that promote knowledge in Visual Arts are created and used; and we highlight the educational power that art educators can bring to early childhood education.

Keywords: Education; internship; Art education; Early Childhood Education.

1 “Um passeio no fundo do mar” para arte-educadores/as em formação

Nesta reflexão, nosso objetivo é relatar o processo criativo que envolveu a produção de recursos didáticos para ações com Artes Visuais na Educação Infantil. Os recursos didáticos foram pensados e criados durante o desenvolvimento da disciplina *Estágio Supervisionado em Artes Visuais I*, de um curso de licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Conforme estabelece o *Regulamento do Componente Estágio Supervisionado do Curso de Artes Visuais – Licenciatura modalidade presencial* (UEM, 2010), o propósito desta disciplina é oportunizar aos acadêmicos e acadêmicas condições de desenvolver habilidades necessárias à docência em Artes Visuais nos diversos níveis da Educação Básica, dentre eles, a Educação Infantil.

Assim, ao longo do primeiro semestre de 2019, além de estudar, refletir e debater a partir de pesquisas (RICHTER, 1995; CUNHA, 1995; 2017; IAVELBERG, 2013; PILLOTTO E GLAUBER, 2017) e documentos oficiais (BRASIL, 2018) que oferecem subsídios teórico-metodológicos para o trabalho educativo na Educação Infantil, os/as estudantes da licenciatura em Artes Visuais conheceram e participaram da rotina de um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI da cidade de Maringá - Paraná. Durante este processo, dialogaram com professoras, coordenadoras pedagógicas e integrantes da direção, apresentando suas expectativas e, de igual forma, ouvindo sobre as experiências das profissionais do CMEI. Os relatos feitos por elas, e especialmente, as múltiplas habilidades que as professoras manifestaram desempenhar em sala, nos remeteram à pesquisa de Jociele Lampert (2005) em que a autora, mencionando os estudos de Clermont Gauthier (1998), apresenta seis saberes necessários à docência. Segundo a autora Saber Disciplinar, Saber Curricular, Saber da Ciência da Educação, Saber da Tradição Pedagógica, Saber Experiencial e Saber da Ação Pedagógica são saberes docentes que envolvem, por exemplo, o conhecimento do programa educativo, da carga horária, da elaboração de planejamento e da rotina escolar. Desses, interessou-nos inicialmente o Saber Disciplinar, que é aquele que envolve os conhecimentos específicos de uma área do conhecimento que o professor ou professora precisa saber para ensinar – isto é, seus conteúdos.

Uma das duplas, composta por uma estagiária e um estagiário¹, acompanhou por cerca de dois meses uma turma denominada de “Infantil 1”, composta por 25

bebês com faixa etária entre 11 meses e 1 ano e 11 meses. Nas primeiras visitas ao CMEI, estiveram com este grupo de crianças e bebês em uma atitude de observação e amparo às ações propostas pelas professoras. Esta postura tem sido uma prática comum na realização de estágios e embora possa inicialmente se tornar desconfortável tanto para quem observa como para quem é observado, segundo Marilda Oliveira de Oliveira (2005), é também um momento imprescindível, pois a partir das percepções coletadas mediante à observação é que as propostas de ações educativas podem ser elaboradas. Convencionamos nomear essa etapa como “observações-participativas”, já que, pela idade dos bebês e pelo interesse que eles demonstravam por nossa presença, tornou-se imprescindível deixarmos os cadernos e anotações de lado para interagir, conversar e brincar com eles e elas.

Diante dessas observações, em diálogos com a dupla, notamos, por parte dos/as bebês, a necessidade de manusear cada objeto oferecido, percebendo as cores, texturas, tamanhos e pesos dos materiais. Como exemplo, mencionamos que, em uma observação-participativa, fora registrado que enquanto uma das professoras se dedicava a colar um papel no chão para realizar uma ação de pintura com giz de cera, os/as bebês se aproximavam dela e manuseavam a fita e o papel - ainda que essa não fora a intenção da atividade. Conforme argumenta Susana Rangel Vieira da Cunha (1995) é a partir da percepção oportunizada pelos cinco sentidos que as crianças muito pequenas aprendem. Com base nisto Cunha recomenda que professores se utilizem de materiais expressivos que, assim como a pintura, a modelagem, e colagem, podem potencializar a visão, o tato e a audição dos sujeitos infantis. Em estudo recente, Silvia Pillotto e Carla Glauber (2017) parecem concordar com essa argumentação chamando atenção para as maneiras como professoras da Educação Infantil podem agir como “curadores/as” quando ocupam os espaços educativos onde as crianças convivem. Afirmam que,

[...] quando o professor organiza os alimentos para os bebês e os envolve no interessante processo de se alimentar, está também fazendo uma curadoria, a qual indica escolhas de lugares, alimentos, conformidade desses alimentos – cores, texturas e sabores, ambientação e diálogo. (PILLOTTO; GLAUBER, 2017, p. 118).

Contudo, nessa experiência, avaliamos que os/as bebês tinham pouco contato com recursos artesanais, feitos para eles e elas, e propostos com intencionalidade educativa; ao invés disso, usavam brinquedos industrializados, tais

como bonecas, carrinhos e bolas de plástico. Ao mesmo tempo, mostravam-se bastante interessados/as quando as professoras distribuíam garrafas vazias - o que nos remeteu à reflexão de Cunha, em outro estudo, de que, tratando-se de Arte na escola “[...] qualquer material é material [...]” (CUNHA, 2017, p. 21), isto é, que o valor que convencionalmente é atribuído a uma garrafa, por exemplo, pode ser transformado nos espaços educativos se tal objeto for empregado como um recurso didático intencionalmente pensado para esta nova função. Em outras palavras, há, por parte da ação e intenção docente, a possibilidade de se apropriar de um objeto comum, dando-lhe outros significados e sentidos. Na situação observada no Estágio, as crianças e, sobretudo os/as bebês, jogavam e brincavam com as garrafas, tampando-as, manuseando-as e tentando equilibrá-las em diferentes posições.

Diante disso, questionamo-nos: quais contribuições a criação e exploração de recursos didáticos elaborados por arte-educadores/as podem acrescentar para o ensino de Arte na Educação Infantil? Descrever essa experiência de troca de saberes entre professores/as de Arte em formação e profissionais e bebês do CMEI faz sentido para nós, pois entendemos que seja possível e preciso pensar sobre a aproximação entre instâncias tidas como distantes, tais como instituições educativas de Educação Básica e Universidades, e até mesmo a infância e vida adulta.

O sujeito adulto, ao considerar que a criança é incapaz de falar por ela mesma, tem assumido a função de representar a infância, configurando-a a partir do seu próprio ponto de vista, conforme explica Aline da Silveira Becker (2010). A autora exemplifica, a partir de diversas expressões da História da Arte, a maneira como – em pinturas, desenhos e gravuras – as infâncias têm sido representadas e fabricadas a partir das percepções dos/as adultos/as. Diante disso, pareceu-nos que as imagens que hoje são elaboradas sobre as crianças e bebês investem em premissas dicotômicas: por vezes, os sujeitos infantis são lidos como “naturalmente criativos” – e desta forma, qualquer intervenção docente seria negativa, pois, supostamente, “podaria” a criatividade “inata” à criança; e outrora são lidos como “pequenos demais para aprender conteúdos artísticos”.

Diante disso, nosso posicionamento é semelhante aquele demonstrado por Bianca Salazar Guizzo, Lucia Balduzzi e Arianna Lazzari (2019), a partir do conceito de Protagonismo Infantil. Esse Protagonismo é caracterizado pelas autoras, primeiro a partir da origem etimológica da palavra (*protos*, principal/e *agonistes*, lutador) – o que remete a um papel de destaque em determinada situação –, e segundo, a partir

do entendimento da criança como sujeito curioso e proativo na constituição de sua identidade e na solução de problemas. Entendemos que a produção de recursos didáticos na qual nos envolvemos harmoniza-se com a concepção de protagonismo infantil defendida pelas autoras, tendo em vista que a nossa premissa de que bebês aprendem (com) Artes Visuais, de certa forma, também critica práticas pedagógicas tradicionais, mecânicas, apoiadas na reprodução de modelos ou ainda no fazer livre.

Logo, na elaboração da intervenção com bebês o e a estagiária foram orientados para ao desenvolvimento de ações e recursos didáticos que, por um lado, fossem estrategicamente pensados para potencializar o desenvolvimento da criação e, por outro, que possibilitassem o contato, percepção e acesso a conteúdos das Artes Visuais. Concordamos com a concepção apresentada na *Base Nacional Comum Curricular - BNCC* (BRASIL, 2018) de que a aprendizagem dos sujeitos infantis não se trata de um processo espontâneo e natural, mas que, ao contrário, depende da intencionalidade educativa pensada e executada por profissionais que, assim como os professores e professoras, estão envolvidos/as no desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças e bebês. Sobre isso, Cunha ressalta:

A dimensão criativa, transformativa, é o que nos diferencia das outras espécies, porém, isso não quer dizer que todos tenham a possibilidade de desenvolvê-la “espontaneamente”. [...] Na prática, professores acabam apenas disponibilizando materiais e fazendo algumas perguntas para que as crianças desenvolvam a sua dimensão criativa. Basear-se no pressuposto de que todas as crianças pequenas são potencialmente criativas induz à formulação de propostas pedagógicas com poucos desafios. Crianças, assim como adultos, precisam ser aguçadas, desafiadas, para serem ainda mais criativas. (CUNHA, 2017, p. 16).

Tanto a BNCC (BRASIL, 2018) quanto Cunha (2017) parecem concordar que a criatividade é uma capacidade desenvolvida e não inata e que desafios e desequilíbrios ocasionados pela intervenção docente poderiam contribuir para que as crianças se tornem criativas. Divergem, portanto, da leitura feita por Holm (2007, p. 11), que toma a curiosidade como um “dom natural” à criança e que afirma que “definitivamente, o é importante que não haja limitações” para o sujeito infantil.

Com base nessa discussão, trabalhamos na criação de recursos didáticos cujas cores, formas e linhas fossem escolhidas intencionalmente e que apresentassem potencialidades para que os/as bebês da turma Infantil 1 pudessem aprender e brincar com objetos produzidos a partir de referências estéticas das Artes

Visuais. Consideramos, ainda, que a elaboração de tais recursos envolveu não apenas ações técnicas (como a compra de materiais) e de pesquisa (buscar por obras e dados de um artista específico), mas também processos criativos a partir dos quais pensamos a materialidade e a estética de cada objeto criado por nós.

Argumentando sobre o Estágio Supervisionado em Artes Visuais, Lampert (2005) sublinha as conexões que podem ser estabelecidas entre “ser professor/a” e “ser artista”, reconhecendo que ambos/as realizam processos criativos que dão origem às suas proposições. Para nós, essas conexões tornaram-se evidentes, sobretudo, na elaboração dos recursos didáticos – quando recorremos aos nossos conhecimentos, habilidades e sensibilidades artísticas para criar algo que fosse capaz de mobilizar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e bebês.

O título que a dupla atribuiu para a ação proposta com crianças e bebês da Educação Infantil foi “*Um passeio no fundo do mar*”. A expressão guarda relação, primeiro, com os temas pintados por Aldemir Martins (1922-2006), o artista brasileiro que escolheram para apresentar às professoras e alunos/as do CMEI; e, além disso, coincide, metaforicamente, com as experiências que tivemos no Estágio como um todo, pois, como explicam, foi como se “passeássemos” em um espaço que “não era nosso” e aonde ainda não podíamos nos “instalar”. Disseram isso, pois, na cidade em que o Estágio fora desenvolvido, os CMEIs públicos ainda não contam com a contratação e a efetivação de profissionais com formação específica em Artes Visuais – mesmo que, conforme estipulado pela BNCC (BRASIL, 2018), as crianças e bebês da Educação Infantil tenham o direito de aprender conteúdos relacionados à Arte. Quando menciona os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil, por exemplo, o documento nacional chama atenção para o Explorar e o Expressar – capacidades que, para nós, são imediatamente resultados e resultantes do trabalho com Arte.

Além disso, a BNCC organiza o currículo da Educação Infantil em cinco Campos de Experiências, a partir dos quais são definidos os objetivos do processo de ensino e aprendizagem. Consideramos que um deles, o Campo de Experiência nomeado como “*Traços, sons, cores e formas*”, está relacionado com conteúdos e técnicas artísticas – sendo assim, pode ser mais bem apresentado por um/a profissional com formação na área da Arte. O referido campo estabelece que:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar,

possibilita às crianças, por meio experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagem, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. [...] a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade da criatividade e da expressão pessoal das crianças [...]. (BRASIL, 2018, p. 41).

Diante do que estabelece essa diretriz educacional e da experiência que os e as licenciandas tiveram durante as observações-participativas no Estágio, em conversas que estabelecemos na Universidade, entre os/as demais estagiários/as, destacamos a necessidade de que professores/as com formação em Arte atuem na Educação Infantil, principalmente porque, as necessidades de desenvolvimento das crianças e bebês nessa etapa da Educação Básica tendem a ser voltadas mais para a expressividade, plasticidade e lúdico do que para a alfabetização verbal.

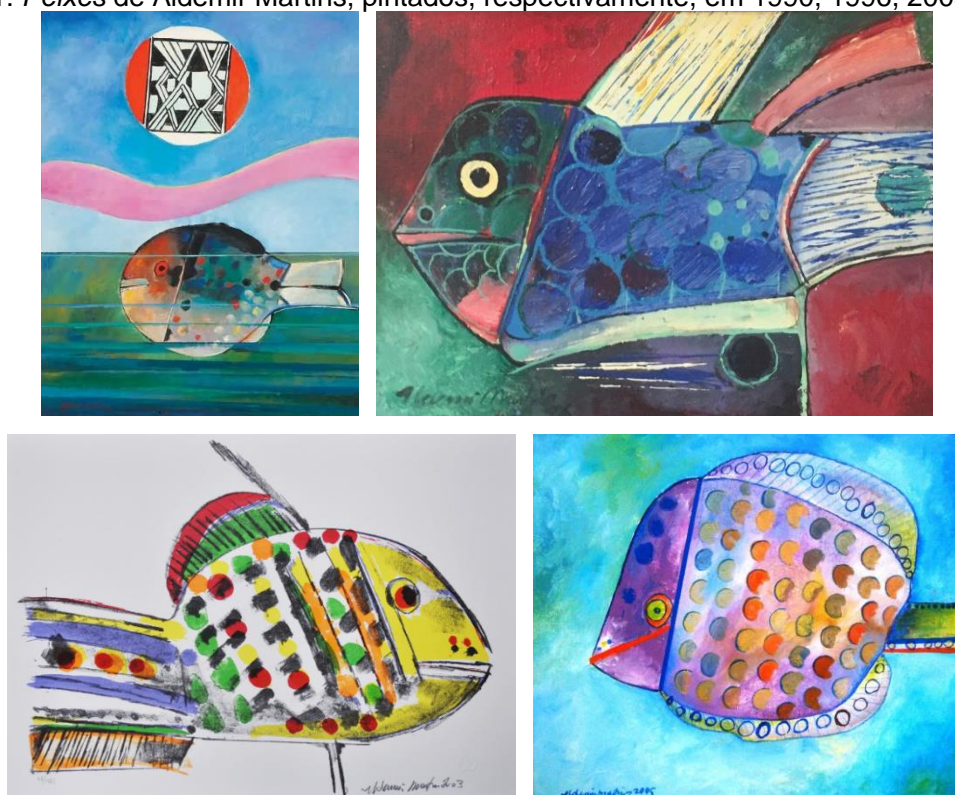
No exercício de educar/aprender com Arte, como descreve Irene Tourinho (2016), uma orientação prática aberta e que vise ser bem sucedida busca atingir capacidades como observar, imaginar, refletir e inovar – capacidades que levamos em consideração ao criarmos os recursos didáticos. As observações-participativas realizamos durante o Estágio e o acompanhamento das atividades conduzidas pela professora da turma, por sua vez, serviram como disparadores que nos levaram a estudar, experimentar, refletir e brincar, ao criar a estrutura das nossas intervenções, assim como os recursos didáticos utilizados. Diante disto, a intencionalidade educativa no planejamento das aulas não fora diminuída, mas, pelo contrário, investimos na organização de recursos didáticos para proporcionar aprendizado e desenvolvimento com Artes Visuais às crianças e bebês do Infantil 1.

2 “Um passeio no fundo do mar” para os bebês da Educação Infantil

Utilizamos como referência estética para a elaboração dos recursos didáticos apresentados aos bebês algumas das imagens criadas por Aldemir Martins - artista brasileiro, nascido no Ceará, que tem em suas obras, a recorrência de cores vivas que tematizam a fauna e flora tropicais, conforme analisados por Maria Eliene Magalhães Santos (2012). Aldemir, além de transparecer aspectos regionalistas e coletivos, foi um artista cuja originalidade tornou-se evidente em traços que davam forma a cactos, cangaceiros e rendeiras – expressando aquilo ao qual a autora se refere como “cearensidade” ou “nordestinidade”.

Das obras do artista, selecionamos quatro imagens que representam peixes, criadas entre os anos de 1990 e 2005. Em comum, essas obras trazem temáticas aquáticas e dão ênfase às cores azuis e verdes em tons vivos e vibrantes. Seguimos a recomendação de Cunha (1995) de que as imagens e cenários criados para as turmas de berçário precisam recorrer a cores intensas e contrastantes, e não a tons pastéis e opacos que culturalmente têm sido associados à infância. Consideramos também que, em comum, tais obras apresentam bolinhas como elementos que conferem padrão e textura à superfície escamosa dos peixes, tal como pode ser percebido na Figura 1.

Figura 1: *Peixes* de Aldemir Martins, pintados, respectivamente, em 1990, 1996, 2003 e 2005.



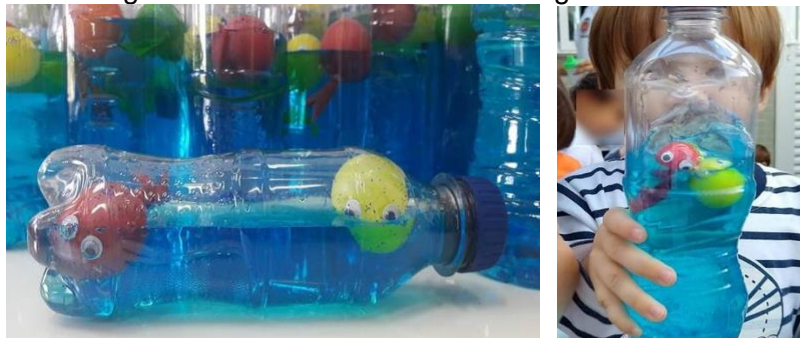
Fonte: Imagens retiradas da Web: <<https://www.catalogodasartes.com.br/obra/APUGtA/>>, <[>, <<https://www.galeriavictorhugo.com.br/aldemir-martins-peixe-serigrafia-37-x-50-cm-a-c-i-d.html>> e <<https://br.pinterest.com/pin/541980136389431242>> acesso em 22 de mai. de 2019.](https://www.blomboleiloes.com.br/peca.asp?ID=338&ctd=82&tot=&tipo=&artista=)

Essas quatro obras de Aldemir foram impressas em tamanho grande e em suporte firme e plastificado, sendo possível a manipulação das imagens pelas próprias crianças e bebês. Em contato com as imagens do artista, percebemos que os/as alunos/as criaram suas narrativas com os/as colegas e professoras, a partir de gestos. Apresentavam, carregavam e interagiam com as reproduções e, em alguns casos, balbuciavam palavras como “peixe” e “azul”, conforme as incentivávamos à

repetição de nossas ações. Para além das reproduções, criamos outros recursos para aproximar as crianças das obras de Aldemir Martins.

Um deles foi feito com garrafas PET pequenas – as quais transformamos em brinquedos, com água azul, dois peixinhos e *glitter*. Esse recurso foi utilizado por nós para que as crianças e bebês pudessem, metaforicamente, ter acesso a um pequeno pedaço do fundo do mar, experimentando diferentes sensações. Quando entregamos as garrafas aos/às alunos/as, percebemos a potencialidade do objeto enquanto recurso didático para o ensino de Arte: observavam o movimento do *glitter* na água azul; os peixinhos feitos de bexigas coloridas; e os olhinhos que balançavam ao serem chacoalhados, dinamicamente (Figura 2).

Figura 2: Recurso didático feito de garrafa PET.



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

As crianças e bebês puderam manipular o recurso: chacoalharam, rolaram, jogaram, colocaram na boca e, conosco, cantaram e dançaram ao som da música “Se eu fosse um peixinho”. Tal recurso vai ao encontro da afirmativa de Cunha (1995) de que o planejamento e a intencionalidade para o ensino de Arte podem estar presentes na Educação Infantil e nas atividades desenvolvidas com crianças ainda pequenas. Segundo a autora, precisamos, enquanto professores/as, explorar “[...] os sentidos e a curiosidade dos bebês em relação ao mundo físico, tendo em vista que, neste período, os bebês descobrem o mundo através do seu próprio corpo e dos objetos com que eles têm possibilidade de interagir.” (CUNHA, 1995, p. 18). A autora sublinha, ainda, que é interessante que as crianças tenham acesso a brinquedos artesanalmente construídos e que os volumes, pesos, cores e formas ajam em prol da curiosidade a partir da qual a criança pode interagir com o recurso criado.

Nessa primeira intervenção, expomos as imagens e as garrafinhas enfatizando a cor azul, comum às obras de Aldemir. Na sequência, como estratégia

lúdica para orientar o olhar das crianças e bebês (metaforicamente e literalmente falando), disponibilizamos a elas máscaras de mergulho azuis para que pudessem observar as reproduções das pinturas de Aldemir. Com as máscaras azuis próximas aos rostos, brincamos que estávamos no fundo do mar, vendo tudo azul porque víamos através da água. As crianças e bebês, por sua vez, conforme nos observavam, imitavam-nos, trazendo as máscaras para próximo dos olhos, como destacamos na Figura 3.

Figura 3: Recurso didático, óculos para o fundo do mar.



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

A criação desse recurso didático intentou, a partir de um jogo simbólico, direcionar o olhar das crianças e bebês para as obras de Aldemir Martins. Se as obras de Aldemir já estavam disponíveis para a observação e interação do grupo antes, após a disponibilização das máscaras de mergulho e dos nossos gestos, tornaram-se brinquedos atrativos para os quais os e as alunas olhavam e apontavam. Para Sandra Richter (1995) a capacidade de simbolizar pode aparecer a partir dos 18 meses e permite às crianças um tipo de interação “não visível”, que pode ser imaginada ou inventada. Conforme explica, há “[...] a necessidade de ampliar qualitativamente na escola infantil as oportunidades lúdicas que envolvem a criação de objetos e símbolos através de diferentes experiências expressivas.” (RICHTER, 1995, p. 40).

Após isso, na mesma manhã de Estágio, entregamos às crianças e bebês papéis recortados no formato do peixe de uma das obras de Aldemir, para que elas pudessem colar em um painel que montamos na parede. Entregamos giz de cera azuis e verdes com intuito de que elas pintassem o painel semelhante às ondas do

mar, empregando-lhe movimento. Contudo, os/as alunos/as preferiram pintar os próprios peixes. Alguns/algumas, ainda, preferiram amassar e rasgar os papéis, reforçando os apontamentos de Cunha de que as “[...] demandas das crianças pequenas são, de fato, exploratórias: amassar, rasgar, furar, molhar, provar, roçar pelo corpo os materiais, ações comuns que devem ser incentivadas e nunca controladas.” (CUNHA, 2017, p. 13). Das crianças e bebês que optaram por pintar os peixes, observamos que, em muitos casos, realizaram garatujas, o que conforme identifica Rosa Iavelberg (2013) caracteriza uma fase de Desenho de Ação. Nessa fase, os riscos são ordenados sem significado simbólico. Não há planejamento ou intencionalidade prévia. Os riscos em vai e vem, formas circulares ou aleatórias refletem exercícios, ações e movimentos que as crianças exploram com os seus corpos e com os materiais que lhes foram disponibilizados. Das três imagens dispostas na Figura 4, identificamos que as duas primeiras se referem àquilo que a autora denomina como Desenhos de Ação.

Figura 4: Pintura em figuras de peixe.



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Além das garatujas já habituais, chamou-nos atenção a produção de uma criança que, observando as pinturas de Aldemir, pintou seu peixe com formas circulares. O terceiro registro da Figura 4, assim, pode ser considerado exemplo daquilo que Iavelberg (2013) denomina como Desenho de Imaginação 1, onde as crianças já demonstram significados simbólicos e seus traços - não mais aleatórios - expressam suas aprendizagens. Nessa fase “[...] a criança reconhece elementos do mundo real e imaginário: moradias, figuras humanas, animais, objetos e elementos da natureza.” (IAVELBERG, 2013, p. 29). Nessa lógica, quando disponibilizamos as reproduções das pinturas de Aldemir Martins para as crianças e bebês, ao invés de termos “podado” sua criatividade (como poderia ser dito a partir de abordagens

espontaneístas), oferecemos referências a partir das quais – por meio da observação – elas puderam ampliar seus repertórios visuais e habilidades. Sobre oferecer referências para que crianças e bebês possam compor os seus desenhos, Iavelberg avalia: “As obras de arte são incluídas como fontes que colaboram no desenvolvimento do desenho porque, quando um educador mostra desenhos de artistas, também ocorrerá um processo de desequilíbrio e reequilíbrio dos pequenos desenhistas.” (IAVELBERG, 2013, p. 29). Logo, o fato de a aluna ter imitado as texturas de bolinha utilizadas por Aldemir Martins em seus peixes é exemplo de que “ninguém cria do nada” (RICHTER, 1995, p. 57) e de que “[...] o desenho da criança se alimenta dos desenhos que ela vê em seu meio[...].” (IAVELBERG, 2013, p. 43).

A próxima proposta pensada por nós envolveu pintar o mesmo painel, desta vez, porém, com os peixes colados pelas próprias crianças. Para tanto, como estratégia de chamar atenção para as texturas de bolinhas – já percebida por algumas crianças e bebês, como descrevemos anteriormente - utilizamos um plástico bolha, confeccionando espécie de luvinhas. Consideramos que, para os/as alunos/as, pintar utilizando as mãos seria uma atividade lúdica a partir da qual poderiam explorar seus movimentos mais amplos. Além disso, conforme Cunha, é importante que os/as professores/as da Educação Infantil percebam que, em atividades de pintura, “[...] as mãos precedem os instrumentos (buchas e pincéis) [...]” (CUNHA, 1995, p. 19), e que neste momento de exploração dos movimentos “[...] as crianças necessitam de grandes superfícies de papel [...]” (CUNHA, 1995, p. 19). Por isso, então, dispomos para elas um painel grande, posicionado na vertical, no qual puderam utilizar das mãos para conferir impressões nas cores verde e azul.

Para que aceitassem colocar o plástico bolha nas mãos, antes, brincamos com tal material, chamando atenção para a maciez e para o som das bolinhas estourando. Quando colocamos as luvas nas mãos das crianças e bebês, pedimos para que imaginassem que se tratavam das barbatanas dos peixes. Em seguida passamos tintas azul e verde nas luvas e estimulamos o grupo, individualmente, a tocar no painel, produzindo impressões com a textura do plástico bolha, como destacamos na Figura 5. Os dois primeiros registros mostram uma criança sendo orientada por nós: na primeira imagem, um estagiário lhe ajuda a sentir e a vestir a luva de plástico bolhas; e na segunda, é incentivada a reproduzir os movimentos da estagiária que posiciona sua mão na superfície do painel. No terceiro e quarto

registros, respectivamente, mostramos o painel quase finalizado e a silhueta deixada em negativo após a retirada das figuras de peixes que foram coladas.

Figura 5: Orientação dos estagiários; Impressões sobre papel, peixe em negativo.



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Diante das tintas e das misturas que elas oportunizaram, as reações das crianças e bebês foram distintas: algumas manusearam o material nas próprias mãos, sem demonstrar interesse por interagir com o painel; algumas produziram impressões conforme conduzíamos suas mãos a lugares específicos do papel; outras se empolgaram e, autonomamente, dirigiram-se à superfície, imprimindo suas marcas inclusive nas extremidades do painel. Houve crianças que se surpreenderam alegremente com o resultado da impressão, e outras que choraram e balançaram os braços como se reclamassem da sensação proporcionada pelo plástico bolha fixado nas mãos. Em todos esses casos, identificamos forte associação entre o pintar e o brincar; e que, desta forma, o ensino sobre as cores precisa ultrapassar o nível teórico e técnico e oportunizar exercícios práticos e de experimentação, ainda que o manuseio da tinta possa proporcionar desconfortos para os/as professores/as. Sobre isso, Richter afirma que:

[...] pintar com crianças acarreta enfrentar o estigma da radical resistência pelo *sujo*, pelo manchado, pelo borrado, pelo melecado, pelo que mais de horroroso houver para designar o ato de colorir superfícies com tinta úmida e viscosamente colorida. (RICHTER, 1995, p. 53, *grifo da autora*).

Para a autora, quando se pinta com crianças (e sobretudo com bebês) é bastante comum que a palavra “sujeira” seja reiteradamente pronunciada – e temida – pelos/as professores/as.

Erinaldo Alves do Nascimento, Idália Beatriz Lins de Souza e Clícia Tatiana Auberto Coelho (2015) sublinham que as escolas, com a intenção de materializar um discurso pedagógico, acabam por elaborar as visualidades com um pensar disciplinar e segregador. A partir do termo “um mundo encanta/dor”, Nascimento, Souza e Coelho (2015) jogam com as palavras “encantador” e “dor”, descrevendo a escola como um lugar que procura segregar e teorizar a intersubjetividade dos sujeitos infantis, por vezes, fragilizando a imaginação. Conforme explicam, uma atividade artística não visa apenas um resultado bonito para ser exibido em exposições, constituir painéis e presentear familiares em datas comemorativas, mas sim, uma construção de múltiplos saberes que podem ou não coincidir com a visualidade harmoniosa, organizada e asséptica valorizada por e entre adultos/as.

Nessa aproximação que o Estágio nos proporcionou à Educação Infantil também percebemos a persistência nas escolas de questões no tempo presente,

que são carregadas do passado - tais como imagens decorativas, que enfeitam portas, pátios, paredes e painéis, sendo, em sua maioria, feitas por adultos/as e, portanto, desprovida das estéticas que as crianças e bebês podem e querem produzir. Desta forma, se tomarmos as características estéticas do painel que produzimos junto ao grupo em nossa intervenção (manchado, borrado, amassado, com cores pouco definidas e sem contorno), podemos considerá-lo como uma transgressão a esse espaço “encanta/dor” ao qual o autor e as autoras se referem. A falta de tempo e de disposição para fissurar e quebrar as barreiras que são arrastadas ao longo da história da educação, é definida por Nascimento, Souza e Coelho, pelo termo “encanta/dor” para “[...] evidenciar uma maneira de dizer pelas imagens na educação infantil, que conjuga encantamento e coerção, sedução e dor.” (SOUZA; COELHO, 2015, p. 285).

Ao final da atividade, realizamos um passeio em grupo em frente ao painel para que, juntos/as, pudéssemos observar como ficou a pintura realizada coletivamente. As próprias crianças retiraram os peixes anteriormente colados no painel e contemplaram o efeito das silhuetas em negativo que ficaram impressas em tons de verde e azul.

O último recurso didático planejado por nós materializou-se em pequenos lenços azuis que oferecemos às crianças e bebês na hora da soneca. Durante as observações-participativas, percebemos que, quando se preparavam para dormir, alguns alunos e alunas faziam uso de camisas e tecidos trazidos de casa, e a partir dos quais se lembravam de seus e suas familiares. Identificando o potencial didático e afetivo desse elemento, produzimos lenços individuais para as crianças e bebês, e durante a hora da soneca, pedimos para que eles/as interagissem com tal recurso, posicionando-o no rosto, sentindo sua maciez, imaginando-se no fundo do mar e lembrando-se dos *Peixes* de Aldemir Martins. Desta maneira, para além de atender às necessidades fisiológicas das crianças e bebês, a hora do sono pôde ser pedagogicamente potencializa e proporcionar aprendizado. Semelhantemente, Richter (1995) e Pillotto e Glauber (2017) chamam a atenção de professores/as e pesquisadores/as da Educação Infantil para as oportunidades pedagógicas conferidas por outros momentos que, comumente e equivocadamente, são considerados “técnicos”, tais como a organização das salas, a limpeza dos materiais utilizados, o banho e a alimentação no refeitório.

Por fim, antes de nos despedirmos das crianças e bebês, presenteamos a professora da turma com os recursos didáticos que elaboramos. Com isso, nossa intenção foi não só agradecer pela acolhida e pelas contribuições que o CMEI conferiu ao Estágio Supervisionado, mas também oportunizar que a professora, seus alunos e alunas e as demais turmas ampliem seu referencial visual e artístico, aproximando-se dos elementos formais das Artes Visuais, como textura, formas e cores, a partir das obras de Aldemir Martins.

Considerações finais

Ainda que essa experiência com a Educação Infantil tenha ocorrido durante o nosso processo de Formação Inicial, neste artigo, optamos por utilizar o termo “arte-educadores/as” para se referir ao profissional da Arte para dar ênfase aos saberes específicos da área artística, assim como para chamar a atenção para as potencialidades que a atuação de professores/as formados/as em Arte Visuais pode proporcionar na Educação Infantil. Problematizar a falta de professores/as especializados/as em Artes Visuais na Educação Infantil e a falta que eles/as fazem foi um dos objetivos específicos que elencamos para esta reflexão.

As intervenções realizadas, assim como os diálogos estabelecidos na Universidade durante as orientações do Estágio Supervisionado apontam para contribuições oportunizadas pela criação e exploração de recursos didáticos na Educação Infantil. Descrevemos aqui, o processo criativo que envolveu a elaboração de tais recursos didáticos que oportunizou que bebês e crianças da Educação Infantil aprendessem (com) as Artes Visuais, como propomos no título deste artigo. Brincando, conheceram algumas das obras de Aldemir Martins, assim como também a partir da brincadeira interagiram com temas, técnicas, cores e texturas utilizadas pelo artista. Nessa interação - onde brincar e aprender se mesclaram – consideramos ter atendido alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil estabelecidos pela BNCC (BRASIL, 2018). Considerando a especificidade das faixas etárias das crianças e bebês que frequentam a Educação Infantil, o referido documento propõe objetivos distintos divididos em três grupos conforme a idade: crianças com até um ano e seis meses; entre um ano e seis meses e três anos e onze meses; e entre quatro anos e cinco anos e onze meses. “Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.” (BRASIL, 2018, p. 45); “Imitar gestos e movimentos

de outras crianças, adultos e animais.” (BRASIL, 2018, p. 47); “Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.” (BRASIL, 2018, p. 48); e “Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.” (BRASIL, 2018, p. 51) são alguns dos objetivos propostos pela BNCC que consideramos ter atingido nessa proposição.

Apesar do fato de nossa experiência ter sido considerada exitosa, é preciso esclarecer que este artigo, escrito inicialmente como um relato de experiência e depois aprofundado em uma análise teórica, não tem como intuito apresentar uma fórmula ou modelo de estrutura de Estágio Supervisionado e tampouco de prática de ensino de Artes Visuais na Educação Infantil. Cada cidade, escola, turma, faixa etária e aluno/a possuem suas próprias potencialidades e limites.

Dadas as condições do Estágio Supervisionado em Artes Visuais, o acompanhamento do professor orientador e o tempo que os e as estagiárias tiveram para elaborar as atividades de intervenção, consideramos que nos foi pouco custoso desenvolver situações de ensino e recursos didáticos com base em brincadeiras. Contudo, sabemos, a realidade das professoras e professores em exercício na Educação Infantil é diferente dessa, e é nesse sentido que chamamos a atenção do Estágio Supervisionado como uma oportunidade de troca, atualizações e identificações entre profissionais e acadêmicos/as da área da educação, como temos demonstrado em outras pesquisas (BALISCEI E FABRI, *no prelo*). A aprovação de nossa proposta por parte das professoras do CMEI fora recebida por nós com alegria, sobretudo, por percebermos que elas se entusiasmaram com os recursos didáticos que criamos e que se mostraram dispostas a utilizar alguns deles em planejamentos futuros.

Notas

* João Paulo Baliscai é doutor em Educação (2018) pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá - UEM, com estudos na Facultad de Bellas Artes/ Universitat de Barcelona, Espanha. É professor no curso de Artes Visuais na UEM e coordenador do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens (ARTEI). E-mail: jpbaliscai@uem.br

** Regina Ridão Ribeiro de Paula é acadêmica do curso de Artes Visuais da Universidade estadual de Maringá - UEM. E-mail: reginaridao@gmail.com

¹ Este artigo em questão, fora escrito pelo orientador e estagiária que, após a realização do estágio, refletimos, juntos, sobre a possibilidade de aprofundar nossas experiências em uma discussão acadêmica.

Referências

BECKER, Aline da Silveira. História e imagens: A visualidade produzindo infâncias. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.) **Cultura Visual e Infância**: quando as imagens invadem a escola... Santa Maria: Editora da UFSM, 2010, p. 89-104.

BALISCEI, João Paulo; FABRI, Josimari Zaghetto. "Os smurfs" encontram Monet e outros impressionistas: Estágio de Docência em Artes Visuais na Educação Infantil. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, *no prelo*.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (org.). **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1995, p. 7-36.

_____. Uma arte do nosso tempo para as crianças de hoje. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (org.). **Arte Contemporânea e Educação Infantil**, Porto Alegre: Mediação, 2017, p. 9-25.

GUIZZO, Bianca Salazar; BALDUZZI, Lucia; LAZZARI, Arianna. Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educar em Revista**, Curitiba. Vol. 35, nº. 74, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000200271>. Acesso em. 11 dez. 2019.

HOLM, A. M. **Baby - Art**: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

IABELBER, Rosa. **Desenho na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

LAMPERT, Jocielle. Estágio supervisionado: andarilhando no caminho das Artes Visuais. In: HERNÁNDEZ, Fernando; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (Org.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2005, p. 147-157.

NASCIMETO, E. A; SOUZA, I. B. L; COELHO, C. T. A. Um mundo encanta/dor nas visualidades da educação infantil. In: MARTINS, R; TOURINHO, I. **Educação da Cultura Visual**: aprender... pesquisar... ensinar.... Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2015. p. 263-285.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. A formação do professor e o ensino das artes visuais: o estágio curricular como campo do conhecimento. In: Fernando Hernández; Marilda Oliveira de Oliveira. (Org.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2005, p. 57-72.

PILLOTTO, Sílvia; GLAUBER, Carla. A experiência dos bebês com a Arte. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (org.). **Arte Contemporânea e Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2017, p. 111-117.

RICHTER, Sandra. Manchando e narrando: o prazer visual de jogar com cores. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (org.). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1995, p. 37-58.

SANTOS, Maria Eliene Magalhães. Aldemir Martins do Ceará ao Brasil: Apropriações visuais e literárias. In: **VI Simpósio Nacional de História Cultural - Escritas da História: ver-sentir-narrar**. Uberlândia. Junho de 2012. Disponível em : <<http://gthistoriacultural.com.br/VIsimpósio/anais/Maria%20Eliene%20Magalhaes%20Santos.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

TOURINHO, Irene. Culturas e Práticas do Cotidiano: Metaforizando com Visualidades na Busca de Sentimentos de Aprender...Pesquisar...Ensinar. In: **PARALELO 31**, Revista do programa de Pós-graduação em Artes Visuais. 2016. p. 74-102.

UEM. Regulamento do componente estágio curricular supervisionado do curso de Artes Visuais - licenciatura modalidade presencial. In. UEM. **Resolução 061/2010-CI/CCH** - Aprova o projeto pedagógico do Curso de Graduação em Artes Visuais. Maringá, 2010. Disponível em: <http://www.cch.uem.br/resolucoes_10/061_10.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2020.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia**, pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

Recebido em: agosto de 2019.

Aprovado em: dezembro de 2019.