

INFÂNCIA, ARTE E PRODUÇÃO CULTURAL

*Kátia Patrício Benevides Campos, Maria das Graças Oliveira e Crislaine Boito
(organizadoras)*



zmulti
editores

Kátia Patrício Benevides Campos
Maria das Graças Oliveira
Crisliane Boito
(organizadoras)

Infância, arte e produção cultural

1ª edição

Z Multi Editora
Estância Velha/RS
2021

Infância, arte e produção cultural

Organização: Kátia Patrício Benevides Campos,
Maria das Graças Oliveira e Crisliane Boito

Coordenação editorial: Sandra Hess

Diagramação: Cleber Zanovello Dariva

Capa: Cleber Zanovello Dariva sobre imagem Pixabay.com

Revisão gramatical: Flávio Adolfo Tietze

Impressão: Maxi Gráfica

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

I43 Infância, arte e produção cultural / Organização: Kátia Patrício Benevides Campos, Maria das Graças Oliveira, Crisliane Boito. – Estância Velha: Z Multi Editora, 2021.
194 p.: il.; 16x23cm. (16MB ; PDF)
ISBN 978-65-87449-38-8
Capítulos produzidos V Seminário Nacional de Educação Infantil
1. Educação Infantil. 2. Infância. 3. Arte. 4. Produção cultural. I. Título. II. Campos, Kátia Patrício Benevides. III. Oliveira, Maria das Graças. IV. Boito, Crisliane.

CDU 372

Bibliotecária responsável: Maria do Carmo Mitchell Neis – CRB 10/1309



Realização:



Apoio:



www.zmultieditora.com.br |   zmultieditora

 51 99961.4410 | contato@zmultieditora.com.br



SUMÁRIO

- 07** | **PREFÁCIO - Infância, arte e produção cultural**
Aluizio Guimarães
- 17** | **Por uma pedagogia da infância através da arte**
Ana Angélica Albano
- 33** | **Ainda temos o céu! Arte, infância e Educação Infantil**
Luciana Esmeralda Ostetto
- 53** | **Lei 13006/2014 e sua proposta de regulamentação**
Adriana Fresquet
- 79** | **Arte, sensibilidade, cultura e infância: centelhas de sentido com a força de um relâmpago**
Rosvita Kolb Bernardes; Ana Cristina Carvalho Pereira
- 95** | **Palavras e imagens que divertem, encantam e fazem pensar: a arte literária na Educação Infantil**
Fabíola Cordeiro de Vasconcelos; Maria Betania Barbosa da Silva Lima; Wanessa Maciel Ferreira Lacerda
- 121** | **Educação audiovisual na infância: percursos criativo-pedagógicos entre escola e comunidade**
Ana Bárbara Ramos; Felipe Leal Barquete
- 147** | **Educação Infantil e arte: crianças e docentes como propositores de experiências educativas e artísticas**
Rayffi Gumercindo Pereira de Souza; Kátia Patrício Benevides Campos; Maria das Graças Oliveira
- 171** | **CONHEÇA OS AUTORES**
- 183** | **POSFÁCIO - Uma produção coletiva situada numa tradição**
Fernanda Leal
- 186** | **ÍNDICE REMISSIVO**





PREFÁCIO

Infância, arte e produção cultural

Aluizio Guimarães¹

O terceiro toque de Molière acaba de soar, algumas pessoas ainda estão se acomodando em suas cadeiras para que, daqui a pouquinho, comecem a sair deste mundo para um outro, em que as cores, os sons, os prazeres e as dores são ressignificados, representados e apresentados sob os traços convergentes das artes cênicas. Em um lugar não distante, embalados pelo cheiro da pipoca, um casal adentra uma outra sala preta, senta-se e mergulha num outro mundo que é, ao mesmo tempo, o seu, e, ao mesmo tempo, não o é. Talvez em outro ponto do planeta, em uma galeria de arte contemporânea, alguém se questione ao observar um objeto comum sendo “adorado” como um objeto artístico...

¹Teatrólogo, cineasta, músico e dramaturgo, Mestre em Computação, Comunicação e Artes, é, também, arte-educador e Produtor Cultural da Universidade Federal de Campina Grande.

mas, não é? Conduzidos por um ritmo acelerado e envolvente, alguns jovens dançam músicas arranjadas por algum algoritmo quase que compositor... talvez alguns de nós até achemos que não é música... é?

Não há um só segundo em que a arte não nos cerque. Nos toque e nos afague... nos sensibilize, nos emocione, nos traga alegria ou apenas adoce um pouco um amargo momento. A arte é tão humana que distanciar-se dela seria desumanizar-se, negar o belo seria abraçar-se com o que há de mais feio... a vida seria tão triste se nem a tristeza de um aboio pudéssemos ouvir... ou um blues tocado por uma cigar box guitar com seu timbre peculiar e sua melodia simples, apoiada em apenas três acordes.

Vivemos num mundo em que a produção artística tomou uma proporção tão grande que se faz incomensurável. É impossível dizer quanto se produz de arte, pois enquanto o leitor aqui passeia seu olhar, alguns milhares de pessoas reproduzem, a partir de seus olhares, o mundo que elas veem, imaginam, desejam ou necessitam.

Arte enquanto bem de consumo, arte enquanto ato de protesto, arte enquanto elemento resultante do olhar industrial, arte enquanto lucro, ou a serviço de lavagem de dinheiro... Os marginais na arte não necessariamente fazem uma arte marginal! Mas este também é um mundo no mundo das artes.

Ao mesmo tempo que alguém faz um poema haikai de uma só linha, e com linhas, um outro alguém borda, num bastidor de madeira, a silhueta do rosto de um grande amor não mais

presente... e o som do pandeiro, quase que como uma sinopse de uma bateria, marca um ritmo base para um Jackson cantar sincopado como quem brinca sem ser prisioneiro de regras. Ao mesmo tempo em que tudo acontece, se tecem várias ligações entre várias linguagens, numa época em que as fronteiras não mais impõem o não passear pelo mundo... O hibridismo está a cada momento mais imperativo àqueles que criam, as inspirações não mais estão vindo de um curto raio ao redor da comunidade do artista... O mundo está tão curto, nas esquinas do sul da China produzem flautas Hulusi que tocam “Asa Branca” de Luiz Gonzaga, numa noite de São João em uma casa perto do açude de Bodocongó, em Campina Grande, enquanto balões enfrentam a ignorância do homem que ignora a força maior de sua própria cultura.

Neste mundo em que a produção artístico-cultural cresce e se multiplica exponencialmente, podemos nos deparar com inúmeros fenômenos que nos trazem a necessidade de nos debruçarmos por muitos e muitos anos para tentar entender cada um; porém, aqui, focamos em apenas um destes que costura cada um dos artigos que compõem INFÂNCIA, ARTE E PRODUÇÃO CULTURAL: Como se educa para as artes? Qual o papel da escola ao preparar nossas crianças para este mundo? Como exercitar a sensibilidade? Como construir noções de estética ou de criticidade? Qual o papel do professor? Nosso currículo está preparando o professor para este desafio?

Aqui está um pouco mais do que um simples livro. As organizadoras compuseram, a partir das partes elencadas, uma narrativa em que num determinado momento o leitor poderá

se surpreender por se deparar com quase um livro manifesto, pela urgência do assunto e pela necessária movimentação do universo da educação com relação aos saberes que envolvem esta temática. Parece um manifesto a favor da imaginação e da liberdade... parece um convite para que possamos nos preparar a “escutar as cores dos passarinhos”. Mas, ao mesmo tempo, parece-me que o livro também toma a forma de um convite para que se coloque em pauta a necessidade de um processo de alfabetização artístico, em que não cabe mais compreender as linguagens artísticas na escola como subsídio ao momento de entretenimento, ou com atividades decorativas, como tão bem expõe Ana Angélica Albano com seu texto “Por uma pedagogia da infância através da Arte”.

Sob os maus ventos, nada auspiciosos, provocados por este momento triste de pandemia, podemos nos deparar com uma narrativa importante feita por Luciana Esmeralda Ostetto, que através de seu texto “Ainda temos o céu! Arte, infância e Educação Infantil” expõe, a partir de suas práticas, o quanto precisamos avançar na educação estética, elevando aquele que é fruto de seu olhar ao “M.A.R.A.V.I.L.H.A.M.E.N.T.O”... Entendendo a beleza como algo que vai muito além do decorativo, expondo que a beleza “é a nossa sobrevivência”.

Ainda neste navegar por esta obra, o leitor se deparará com o assertivo texto de Adriana Fresquet, que nos apresenta os possíveis desdobramentos decorrentes da Lei nº 13006 e sua regulamentação. Sua análise discorre não apenas sobre a “chegada” do cinema à escola, mas também da escola ao cinema. E ainda dentro destes desdobramentos, a mesma

apresenta a importância de se constituir um Acervo Audiovisual Escolar Livre e propõe o “componente curricular de educação audiovisual para as licenciaturas e cursos de pedagogia”, interferindo diretamente na formação dos professores.

Ao passar a página, como quem dobra uma esquina sem saber o que virá, o leitor se deparará com um conjunto de indagações que, com “a força de um relâmpago”, o guiará num percurso-texto em que, a cada passo, suas perguntas passam a ser de todos e suas respostas passam a nos alimentar de necessários aprofundamentos. “Há espaço para o coração e para o afeto na nossa formação na universidade? Para a dimensão estética? Para uma ‘Estética da Existência’ ou um espaço para pensar a vida como obra de arte?” Só em saber que Rosvita Kob Bernardes e Ana Cristina Carvalho Pereira nos provocam com este tipo de questionamento, isso ao mesmo tempo afaga e cria espaço para mais uma série de perguntas e buscas, que certamente nascerão a partir da leitura do seu artigo “Arte, sensibilidade, cultura e infância: centelhas de sentido com a força de um relâmpago”, e uma certeza de que devemos buscar proporcionar na escola “espaços de ateliê”, pois urge inaugurar um lugar para invenções, um “espaço de pensamento”.

“Fraturando o cotidiano”, surgem Rayffi Gumercindo Pereira de Souza, Kátia Patrício Benevides Campos e Maria das Graças Oliveira (também uma das organizadoras deste livro, em conjunto com Crisliane Boito) narrando algumas vivências a partir das artes visuais na Educação Infantil que partiram do universo do pintor Van Gogh e provocaram “impressões

e encantamentos”, levando-os a “experiências estéticas” que muito bem inspirarão os navegantes da educação a compreender que “a docência e a arte parecem caminhos sólidos, complexos, mas, sobretudo, produtores de felicidade na escola e na vida”. No texto “Educação infantil e arte: crianças e docentes como propositores de experiências educativas e artísticas”, os autores nos provocam, nos convidam e nos levam a entender que, na Educação Infantil, é “nítida a necessidade de o professor colocar-se diante das crianças como um caminhante que, de mãos dadas, seguirá junto delas, nem as levando, nem sendo levado”.

Entendendo a literatura infantil e todas as possibilidades de lê-la como algo “muito relevante para alimentar o imaginário infantil”, Fabíola Cordeiro de Vasconcelos, Maria Betania Barbosa da Silva Lima e Wanessa Maciel Ferreira Lacerda apresentam, a partir do texto “Palavras e Imagens que divertem, encantam e fazem pensar: a arte literária na Educação Infantil”, a “necessidade do acesso das crianças a linguagens artísticas que lhes provoquem os sentidos...”, dando um enfoque especial à arte literária capaz de “fomentar o incremento das capacidades infantis para inventar, imaginar e criar”.

E se aqui vejo um livro sobre aventura e manifesto, é neste episódio escrito por Ana Bárbara Ramos e Felipe Leal Barquete que nos são apresentadas, de forma reflexiva a partir de um rico relato, as experiências da SEMENTE – Escola de Educação Audiovisual, tão encantadora quanto necessária. No texto “Educação audiovisual na infância: percursos criativo-pedagógicos entre escola e comunidade”, os autores

demonstram de forma encantadora que o “processo de produção audiovisual faz aflorar a potência pedagógica de nos deslocar da posição de espectadores passivos para a de sujeitos do mundo, alguém capaz de olhar e de ouvir, de contemplar, de indagar, de conhecer, de pensar, de aprender, de inventar o mundo”.

Agora, na calmaria, após vivenciarmos um grand finale, aplaudimos de pé aquela obra de tão bela dramaturgia, enquanto as cortinas se fecham e a luz de plateia é acesa.

O letreiro já sobe, o filme se finda, e educadamente o casal de namorados sai com seus vazios sacos de pipoca para jogar no primeiro lixo que encontrarem.

Na galeria de artes, a obra de Duchamp finalmente é compreendida, e o visitante sai com sua certeza de que aquele objeto é, sim, uma obra de arte.

A música não acabou, ela continua tocando incansavelmente por aquele conjunto de aplicativos, programas e algoritmos que fazem música, pelo menos para quem a ouve e com ela dança.

Amanhã os teatros abrirão novamente, os cinemas de igual forma, os museus, galerias e espaços alternativos também se tornarão disponíveis, todos, até aquele espaço simbólico da rave. Amanhã estes ambientes deverão ser ocupados por artistas e por apreciadores de arte, das mais diversas linguagens e suas inimagináveis possibilidades de hibridização... Este amanhã começa hoje, e é com prazer que passemos por este livro de rápida e profunda leitura, ao entendermos que há, sim, um convite para que embarquemos numa aventura, em que será na Educação Infantil que deveremos começar a semear a

apreciação às artes. E é com um ameno tom de manifesto que este livro nos lembra da urgência destas reflexões, do quanto devemos pensar a arte no universo da escola, entendendo todos os seus agentes como possíveis focos destas preocupações. A escola deve irradiar uma pedagogia do sentir, exercitando a sensibilidade, a criatividade e a diversidade, pois assim seremos mais humanos no sentido mais poético desta humanização, pois, como disse Tolstói, “Se faltasse ao homem a faculdade de se contagiar pela arte, seríamos ainda mais selvagens e, principalmente, ainda mais distantes e hostis”...

Então, o convite está feito, a aventura está lançada e o manifesto é para que, através da arte, nos contaminemos com o que há de melhor no ser humano, e que isso seja um processo urgente de plantio e colheita a partir da Educação Infantil, solo fértil e alimento para esperançosos dias melhores.

Ao ler o último parágrafo do prefácio, ela ouviu:

- O pipoqueiro ainda não foi embora. Vou comprar uma pipoca doce para mim... você quer?

Ela acena com a cabeça dizendo que sim, passa a página e começa a ler seu novo livro e vê, a cada artigo, que ele é bem mais profundo e surpreendente do que indicara o prefácio.







Por uma pedagogia da infância através da arte

Ana Angélica Albano

*No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
Criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para
cor, mas para som.
Então, se a criança muda a função de um verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia, que é a voz do poeta, que é a voz de fazer
nascimentos,
O verbo tem que pegar delírio.*

Manoel de Barros

Começo propondo que escutemos a cor dos passarinhos.

Pois este é o tom que quero dar a esta conversa: falar de arte por meio da arte.

Vou tentar, se não for muita pretensão, fazer o verbo pegar delírio.

Poderíamos pensar uma pedagogia da infância através da arte?

O alquimista diria que sim, porque, como a infância, *a arte reclama o homem inteiro.*

E Manoel de Barros acrescentaria:

*a ciência pode classificar e nomear
os órgãos de um sabiá
mas não pode medir seus encantos.
A ciência não pode calcular quantos cavalos
de força
Existem nos cantos do sabiá.
Quem acumula muita informação perde o
condão de Advinhar: divinare.
Os sabiás divinam.*

Proponho, então, que comecemos *divinando*... pensando a arte como um modo de ver e dizer de si e do mundo. Um modo de pensar por imagens, que é o modo de pensar da infância, quando pensamento-sentimento-sensação-intuição ainda operam integrados.

*O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa
era a imagem de um vidro mole que fazia uma
volta atrás de casa.*

Passou um homem depois e disse:

*Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se
chama enseada.*

*Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
que fazia uma volta atrás de casa.*

Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem. ⁽¹⁾

Trazendo a poesia como eixo desta conversa, estou tentando trazer o mundo das imagens com suas *cobras de vidro mole* para o centro da discussão.

Manoel de Barros me faz pensar que uma pedagogia da infância vai estar sempre condicionada à infância de cada sujeito. Há os que *escutam a cor dos passarinhos...*

Trabalhando há anos com formação continuada de educadores/as da primeira infância, observo que, em geral, quando pensam em atividades artísticas na escola, estão pensando em técnicas e receitas que os/as auxiliem no planejamento das aulas. Buscam novidades, como se a Escola fosse um espaço de consumo e não de produção de conhecimento.

Como as aulas de arte estão, quase sempre, associadas à decoração de festas ou a um tempo ocioso ocupado com brincadeiras com lápis e papel, parece-lhes perfeitamente

natural a expectativa por novas modas para entreter os alunos. E, junto com a ideia de entretenimento, vem a sensação de supérfluo:

Confesso que ao ler o módulo de Arte, imaginei: taí um item que dispensaria... Pensando que Educação Artística fosse um mero uso de brincadeiras com pincéis e tintas e papéis e canetinhas, para passar o tempo de forma agradável – como se arte fosse uma coisa banal, irresponsável, irrelevante.

Este comentário aparece, com frequência, no início dos cursos, sendo que, ao final, as avaliações apontam para uma mudança:

Meu trabalho com as crianças teve um acréscimo, pois o curso me fez refletir. Gostei de não ter tido formas prontas, embora eu tenha ido atrás disso ao me inscrever, procurando novas técnicas e receitas para melhorar o trabalho...

Ajudou-me a ver de forma mais ampla e com outros olhos as atividades das crianças, a identificar o nível de cada uma, a mudar as atividades em todos os aspectos e principalmente a respeitar o resultado de cada um.

O curso foi proveitoso, pois possibilitou uma revisão em relação a nossa postura diante da Arte e da Educação Artística na Escola. Ainda sentimos uma grande dificuldade em propor atividades aos alunos, mas ao menos possuímos uma outra visão do universo artístico, antes misterioso.

O que possibilitou esta revisão?

Quando algo é considerado misterioso, significa que é impossível de ser atingido, reservado; portanto, para aqueles portadores de um dom especial. Como conciliar o inatingível com o banal, o mistério com o supérfluo?

Na ausência de respostas, costumam optar pela exclusão: o que não pode ser compreendido deve ser banido do currículo.

Ainda que possamos concordar com Mário de Andrade que *arte não se ensina* ⁽²⁾, a linguagem das imagens é algo que pode ser aprendido. E este aprendizado não pode ser considerado banal, nem irrelevante, muito menos irresponsável. Penso que esta descoberta leva a uma redefinição de alguns preconceitos em relação à arte.

Tendo como apoio depoimentos recolhidos nos cursos, procurarei sublinhar aspectos que se apresentaram mais relevantes para uma maior compreensão da área.

Em primeiro lugar, considero importante o reconhecimento da arte como linguagem, como uma forma de representação e expressão, que opera por meio de cores, formas, linhas

e volumes, gestos e sons para criar imagens. Uma forma de comunicação que serve para dizer o que as palavras não dizem.

Não deve, portanto, ser tratada como simples entretenimento, mas como uma área do conhecimento com conteúdos próprios, que precisam ser aprendidos para que nos tornemos sujeitos falantes nas diferentes linguagens artísticas.

Como qualquer aprendizado, requer um tempo, um espaço e o respeito ao nível de desenvolvimento intelectual e emocional de cada aluno, para que tenhamos uma noção clara do tipo de trabalho que podemos propor em cada estágio. Isto pode, também, evitar que caiamos na armadilha de julgar as produções infantis a partir de critérios estéticos totalmente incompreensíveis para as crianças.

Esta é uma tarefa que não depende de um dom ou talento especial, mas que requer conhecimento, planejamento adequado e constância. Não pode, portanto, ficar confinada a dias de festa ou para quando sobra um tempo.

Para poderem expressar suas ideias e emoções com traços, cores, formas, sons e movimentos, as crianças necessitam ter experiências com materiais e procedimentos variados, para que adquiram habilidades no uso de diferentes meios de comunicação. Precisam de muito tempo e muitas oportunidades para desenharem, pintarem, modelarem, construírem objetos, dramatizarem histórias sonoras ou não, conquistando, assim, um domínio sempre crescente sobre os instrumentos de criação. Necessitam, também, de vivências significativas, que serão o conteúdo de suas expressões.

A riqueza das imagens expressas nos desenhos, pinturas e dramatizações, depende da quantidade e da qualidade das experiências a que as crianças são submetidas.

Reg Butler diz que as oportunidades de criação de um estudante de arte serão proporcionais à riqueza, à variedade e à intensidade das experiências a que ele é submetido. Afirma, também, que o importante não é apenas a diversidade, mas a sequência das experiências. ⁽³⁾

O que é verdadeiro para estudantes de arte também é verdadeiro para crianças: elas precisam não só de um grande espectro de experiências, mas também de uma sequência coerente de atividades, de forma a possibilitar o aprofundamento, tanto do conteúdo a ser aprendido, como da forma de representação.

Se o professor estiver preocupado em oferecer sempre uma novidade, sem se preocupar em relacionar as atividades, o resultado poderá ser superficial e fragmentado. Mais importante do que a variedade das informações é a possibilidade de construir um conhecimento significativo.

Uma visita a um parque, por exemplo, pode desencadear uma série de atividades relacionadas. O ponto de partida pode ser a observação, seguida ou não, da coleta dos espécimes que encontrarem. Esse material, quando levado para a classe, pode resultar na classificação e seriação dos objetos observados e ou coletados, possibilitar a discussão de suas funções e atributos, desencadear pesquisas em livros, leitura de poemas, histórias e vídeos sobre o assunto. Os desenhos, pinturas, construções e estórias que resultarem desta série de

atividades traduzirão, com certeza, a riqueza das experiências vividas.

Se, num segundo momento, tiverem a oportunidade de observar como artistas expressaram os mesmos temas, em diversos estilos e épocas, talvez possam estar mais atentos à comparação dos diferentes modos de representação, desenvolvendo, assim, um vocabulário expressivo mais amplo.

Porque o fazer artístico não se restringe a pintar um quadro, compor uma música, encenar uma peça de teatro e assim por diante. O fazer artístico é também se deter numa pintura/desenho/colagem; é ouvir ou dançar uma música; é assistir uma encenação teatral e assim por diante. Toda essa relação de fruição é também fazer arte. É também exercício de criação⁽⁴⁾, de produção de conhecimento.

Estamos falando, portanto, de um processo de alfabetização, que tem como objetivo tornar as crianças aptas a produzirem e lerem produções visuais, cênicas e musicais. Quando possibilitamos o acesso a uma multiplicidade de formas de registro, por meio de diferentes instrumentos – desde o lápis, o pincel, a câmera fotográfica, até o computador e o vídeo –, ampliamos sua capacidade de interlocução com o mundo.

Qualquer assunto de interesse da classe pode gerar uma sequência de atividades que amplie o repertório dos alunos. Visitas a museus, a parques, ao bairro ou mesmo ao pátio da escola podem ser desencadeadores de muitas experiências, desde que o/a educador/a desenvolva uma observação e uma escuta extremamente atenciosas aos diferentes olhares e desejos das crianças. Quanto mais vivências significativas,

maior será a riqueza das imagens produzidas.

O desenho, assim como a poesia, será, então, o resultado de um certo olhar do sujeito sobre as coisas.

Em minhas aulas, nosso ateliê é a natureza, uma horta medicinal ao lado de um pomar em formação, ladeado por uma colmeia de abelhas jataí (super inofensivas e delicadas), dentro de um parque florestal maravilhoso. Aí, cada um vai fazer o seu vaso, escolher sua planta, plantá-la no seu vaso, enfeitá-la com o papel colorido que quiser... Durante o trabalho, vou orientando que o que estamos fazendo é poético, que a poesia não é a palavra escrita ou falada, que isso são gráficos e símbolos para representarmos a poética que existe no fato verdadeiro. E que a poesia é vida, é prazer, é toda relação vivida desde que ela saiu de casa... (Sebastião Vidal, poeta jardineiro)

É importante esta consciência de que as palavras, como as cores, são apenas instrumentos que usamos para expressar o que sentimos e pensamos. Quando conseguimos perceber a analogia entre falar com as palavras ou com as cores, gestos ou sons, fica mais fácil pensar porque a arte apresenta-se como uma área privilegiada, a partir da qual podemos começar a repensar as bases epistemológicas para uma pedagogia da infância.

Repito: porque *a arte reclama o homem inteiro*, porque opera a partir de imagens, envolvendo o pensamento, sentimento, sensação e intuição.

Quando ampliamos o conceito de alfabetização para além do verbal e entendemos que as crianças podem e devem ser incentivadas a se expressarem também com linhas, cores, gestos e sons, estamos ampliando, ao mesmo tempo, sua capacidade de leitura do mundo. Alfabetização nas linguagens artísticas não tem, conseqüentemente, nenhuma relação com atividades decorativas, nem com entretenimento, mas com a ampliação da capacidade de expressão pessoal e de leitura do mundo. É atividade da maior seriedade, mesmo que aconteça, e deva acontecer, dentro de um contexto lúdico.

Isto, porém, só será compreendido pelo sujeito que se entregar à experiência, pois *a função permanente da arte é recriar para a experiência de cada indivíduo a plenitude daquilo que ele não é, isto é, a experiência de toda a humanidade. A magia da arte está em que, nesse processo de re-criação, ele mostra a realidade como passível de ser transformada, dominada e tornada brinquedo.* ⁽⁵⁾

Chegamos, então, ao cerne do problema: qual é o universo imagético do professor/a? Qual é sua experiência com a arte enquanto receptor/a? Qual é sua experiência com a criação?

Se a capacidade de criar é o que distingue a espécie humana das outras espécies animais, esta condição, que nos distingue como espécie, não nos concilia com um cotidiano em que repetimos, incessantemente, as mesmas práticas pedagógicas, esquecidos da emoção de produzir um conhecimento novo.

As obras de arte contam histórias de outras condições de vida, de outras culturas, possibilitando-nos refletir, confrontar e ultrapassar os limites do nosso cotidiano e, quem sabe, ...começar a recriá-lo?

E aqui se coloca a questão central: Como foi a educação estética do educador/a?

Qual é o seu repertório referente a literatura, música, pintura, cinema, poesia? Qual é a sua possibilidade de falar e entender outras linguagens?

A razão pela qual a arte pode ser a base para repensarmos uma pedagogia da infância está justamente na inteireza, no modo como constrói conhecimentos. Porque não compartimenta o sujeito, nem a forma de conhecer. Porque possibilita conectarmo-nos com uma tradição, com o passado e, ao mesmo tempo, abrimo-nos para o desconhecido.

Thomas Moore ⁽⁶⁾ propõe que uma tela é um campo sobre o qual podemos trabalhar nossa alma. A alma não sobrevive conectada apenas às vivências cotidianas, mas necessita de um contexto muito mais amplo. Precisa estar conectada com uma tradição, com o passado. A família provê um pouco da eternidade que a alma necessita.

Marsílio Ficino, na Renascença, dizia que, para prosperar, a alma necessita de férias regularmente. Podemos pensar em férias de forma superficial, mas ele se refere a algo muito mais profundo. Ele diz que a alma necessita sair fora da vida cotidiana, regularmente, todos os dias. Necessita sair fora do mundo. Necessita ir para algum lugar desconhecido. Esta é a experiência que a arte nos proporciona quando captura

nossa atenção, porque nos faz parar e parar o mundo por alguns minutos. Qualquer forma de arte que nos capture e nos convide ao devaneio, estará nos prestando um grande serviço. Estará nos proporcionando uma ocasião para a contemplação. Perdemos a capacidade de contemplação enquanto cultura. Não nos permitimos contemplar facilmente, pois parece-nos que, enquanto contemplamos, não estamos realizando nada.

Um outro ponto a refletirmos sobre arte e alma, é que a alma prospera no mistério. Gabriel Marcel mostrou, há muitos anos, a diferença entre problema e mistério.

Parece-me que, atualmente, lidamos com todos os assuntos da vida cultural como problemas, e não como mistérios. Um problema está aí para ser resolvido, e o mistério para que entremos nele inteiramente, para que nos iniciemos nele. Neste sentido, mistério não significa um buraco negro, mas uma possibilidade de iniciação, de transformação.

As crianças conectam-se facilmente com o mistério: *se não dá para rir, não dá para chorar, não dá para ter medo...* não tem graça a estória. A estória precisa capturar e transformar o leitor/espectador. Instalar o ***estado de graça***.

Chamando a arte para auxiliar-nos a repensar uma pedagogia da infância, estou chamando *eros* para conversar com *logos*. Estou chamando a pedagogia para dialogar com a psicologia proposta por James Hillman, que vem tentando *há décadas estender a psicologia até o reino da arte, reconhecer a psicologia como uma forma de arte em vez de ciência, medicina ou educação porque a alma é totalmente imaginativa. A função primária do ser humano é imaginar, não é ficar de pé, não é*

fazer ferramentas ou fogo, não é construir comunidades ou caçar ou plantar ou domesticar, mas imaginar todas estas possibilidades. Estou trabalhando em direção a uma psicologia da imagem, estou sugerindo uma psicologia que tenha como ponto de partida os processos da imaginação. ⁽⁷⁾

Penso que a Educação Infantil só irá se transformar, quando os/as educadores/as se permitirem imaginar outras formas de trabalhar com as crianças, quando se permitirem imaginar outras formas de se relacionar com o conhecimento e, portanto, com o mundo. E, nesse quesito, penso que a arte pode ser de grande valia por ser, por natureza, revolução permanente.

Fernando Pessoa propôs que :

O valor essencial da arte está em ela ser o indício da passagem do homem pelo mundo, o resumo de sua experiência emotiva, e como é pela emoção e pelo pensamento que a emoção provoca que o homem mais realmente vive na terra, a sua verdadeira experiência, registra-a ele nos fastos das suas emoções e não na crônica do seu pensamento científico, ou dos seus regentes e dos seus donos. ⁽⁸⁾

Penso que a arte pode nos ajudar a refletir, com emoção, sobre nossas práticas, ajudar-nos a rever posições, observarmos melhor e observar mais atentamente nossas crianças.

Porque a arte é o espelho onde nos vemos refletidos e que, ao mesmo tempo, amplifica e reflete o mundo para que o observemos melhor.

O mestre disse: a escrita não pode expressar as palavras totalmente.

As palavras não podem expressar os pensamentos totalmente.

Estamos, então, impossibilitados de ver os pensamentos dos santos e dos sábios?

O mestre disse:

Os santos e os sábios estabeleceram as imagens para dar completa expressão a seus pensamentos...⁽⁹⁾

Referências Bibliográficas

- (1) BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: LEYA, 2010.
- (2) ANDRADE, Mário de. **O Baile das Quatro Artes**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1963. p. 11.
- (3) BREARLEY, Molly. **The Teaching of Young Children**. New York: Schocken Books, 1975. p. 40.
- (4) FREIRE, Alipio. Posfácio. In: **Diadema Centro Cultural**. Diadema: 1996, p. 145.
- (5) FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 252.
- (6) MOORE, Thomas. The Liminal Zones of the Soul. In: GABLIK, S. **Conversations before the end of time**. New York: Thames and Hudson, 1995. p. 387-409.
- (7) HILLMAN, James. **O código do ser**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.
- (8) PESSOA, Fernando. **Obras em Prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1982.
- (9) **I Ching – O livro das mutações**. (Tradução: Richard Wilhelm para o alemão e Gustavo C. A. Pinto para o português). São Paulo: Pensamento, 1983.





Ainda temos o céu! Arte, infância e Educação Infantil

Luciana Esmeralda Ostetto

Um convite, um seminário e uma pandemia no meio

O convite me foi feito, lá atrás, em 2019, quando nem de longe imaginávamos um cenário tão assustador e tão degradante quanto o que estamos vivendo. Naquele tempo, eu carregava a expectativa de conhecer a Paraíba, conhecer pessoas, ampliar diálogos e compartilhar sensações, ideias, saberes, fazeres, no calor da presença. Como seria agradável, bonito, viajar, levar meu olhar e todos os sentidos a passear por lá! Mas... uma pandemia se interpôs no caminho, que

não só destruiu a possibilidade da viagem esperada, como trouxe consigo um lastro de frustração, de tristeza, de dor, de medo.

Tendo chegado a data do seminário, vi-me com sentimentos contraditórios: ao mesmo tempo sentia-me envolvida na alegria de poder dialogar pelas janelas virtuais, único canal viável para estar com as pessoas, sobretudo na distância geográfica que nos separa; mas também era tomada por uma tristeza profunda, que me conduzia a questionar se realmente eu teria condições de participar. Minha vontade recôndita era, para falar a verdade, ficar quietinha no meu isolamento, longe da virtualidade.

Mergulhada no sentimento de impotência – e também de raiva e de indignação pelo descaso com a vida, firmado pela necropolítica em curso, orquestrada por um governo genocida –, fui atravessada por perguntas que aumentavam meu desconforto: Há algo mais a dizer, diante do absurdo instalado? Faz sentido falar de arte e cultura em tempos pandêmicos, quando a essencialidade da vida não é garantida? Quando professores e professoras estão sendo submetidos a condições aviltantes, estão sendo extremamente desrespeitados?

Mas o compromisso com o seminário já estava selado...

Respiro.

Buscando um fio de sentido que me reconectasse com possibilidades, retomei lembranças de movimentos feitos na quarentena, no início da pandemia, em 2020, pelo nosso grupo de pesquisa, o Círculo de Estudo e Pesquisa Formação de Professores Infância e Arte – FIAR. Essa lembrança, de um

movimento coletivo de reinvenção do cotidiano – e que se chamou *Fiar com o FIAR na quarentena* –, foi a chama que reacendeu o desejo de fala, que aqueceu a disposição para a partilha, que me deu fios para compor narrativas e participar do encontro. É com esse fio que começo.

Até chegar aqui...

Março de 2020. Crise sanitária instalada em decorrência do novo coronavírus. Incertezas. Perplexidade. Semestre letivo suspenso na universidade. Recolhimento à interioridade de si e da casa. Tudo era novo. Uma novidade angustiante, dolorosa, fatigosa, desesperadora até, porque atravessada pelo medo do desconhecido vírus e sua letalidade. Mas era preciso não se deixar desesperar. Aprendizagem: seguir em frente, afirmar a vida, dia a dia. Caminho anunciado à mancheia: reinventar o cotidiano. A disposição para aprender a navegar, a viajar, a viver o encontro na virtualidade é imperativo! E fomos aprendendo a continuar...

Retomando aos poucos as conexões interrompidas bruscamente, passado o choque inicial, fomos fiando possibilidades no coletivo, enfrentando os desafios, questionando e entregando-nos à aprendizagem, para dentro e para fora do grupo de pesquisa. Seria possível tecer encontros de histórias, sentidos e sensibilidades no distanciamento da virtualidade? Seria possível projetar e manter um espaço que se constituísse como um território arejado, animado, ou seja, cheio de vida? Apostamos que sim. Com calma, delicadeza e

vontade de aprender a fazer e a estar junto “pelas telas”, na página do grupo no *Facebook* (@fiar.pesquisa), criamos a ação *Fiar com o FIAR na quarentena*, na qual a cada dia publicávamos uma proposta-fio que alinhavava convites à reflexão, a sentir, a pensar, a fazer:

Segunda-feira: FIAR com... Museus;

Terça-feira: FIAR com... Educação e Arte;

Quarta-feira: FIAR com... Literatura;

Quinta-feira: FIAR com... Sons e Canções;

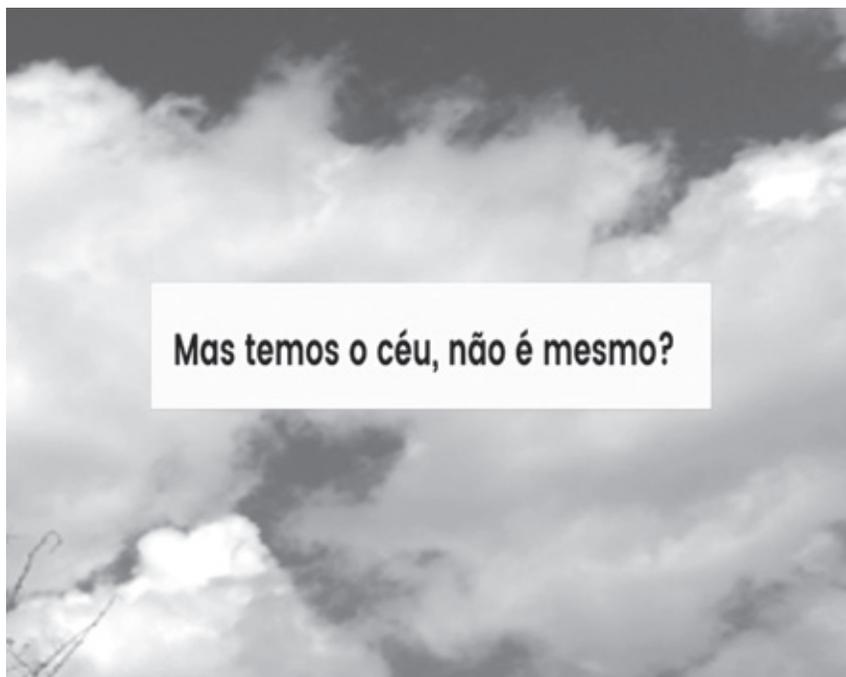
Sexta-feira: FIAR com... Propostas de Educação Antirracista.

Foi um movimento de abrir janelas para diálogos no ambiente virtual e que, no percurso, indicou não só a pertinência de se fazer formação e pesquisa, redimensionando-as pela reinvenção de tempos e de espaços, mas também a urgência em fazê-las.

Para criar um espaço-janela que convidasse ao cuidado de si e do outro, que fosse encharcado de vida, a ocupação do ambiente virtual precisou de uma curadoria, compreendida como ação de selecionar e de organizar forma e conteúdo da publicação, segundo critérios e objetivos pretendidos (MARTINS, 2006). A prática da curadoria, experimentada pelas componentes do FIAR, implicou desenvolver uma concepção expositiva dos conteúdos e das imagens que seriam disponibilizados na página oficial do grupo no *Facebook*. Assim, envolveu investigação em duas direções: 1) sobre repertórios artísticos, teóricos e imagéticos, que comporiam o conteúdo;

2) sobre a forma, sobre como os conteúdos seriam colocados em exposição. Desse modo, a curadoria virtual que praticamos moveu escolhas tendo no horizonte a provocação de diálogos, convites a olhar, pensar, sentir, rememorar, narrar, intimamente ligadas aos princípios do grupo de pesquisa, que tem seu foco na formação estética.

Das propostas compartilhadas ao longo das publicações, escolhi começar essa conversa com uma das propostas partilhadas em maio de 2020, na ação *Fiar com Educação e Arte e na Pandemia*.



Fotografia apresentada no V Seminário Nacional de Educação Infantil da UFCG.

Fonte: a autora (2021).

Uma proposta colocada como provocação ao deslocamento – do corpo, do olhar, da disposição –, a partir da inegável constatação de que, na quarentena que atravessávamos, estávamos passando por momentos difíceis, envoltos em um cenário desconhecido e assustador. Mas... contudo e além de tudo, ainda tínhamos o céu, sua abertura ao infinito, que em beleza, leveza, movimentos e mutações, convida à imaginação: projetar-se. Com o arte-educador norte-americano Eisner (2008), a publicação chamava atenção para o exercício de exceder a capacidade de visão.

O nosso destino é mudar a visão social daquilo que as escolas podem ser. Não vai ser uma caminhada fácil, mas quando os mares parecem demasiado traiçoeiros para viajar e as estrelas demasiado distantes para tocar, devemos lembrar-nos da observação de Robert Browning “o alcance de um homem deve exceder a sua capacidade ou para que serve um céu?”. (EISNER, 2008, p. 12).

E fazia um convite:

Vá até sua janela e olhe o céu.

Consegue fazer uma foto?

Quer compartilhar com a gente?

Vamos exceder nossa capacidade de ver-sentir-prosseguir! (@fiar.pesquisa)

O convite foi aceito. E foram muitas as imagens compartilhadas, revelando olhares e deslocamentos de quem se colocou em movimento a partir do diálogo com os conteúdos e as formas disponibilizados por nós.



Capturas de olhares para o céus.

Fotografias compartilhadas por seguidores na página @fiar.pesquisa (maio/2020).

Com a participação dos visitantes na página do FIAR no *Facebook*, com a disposição revelada na produção da foto e na partilha da imagem, ficou claro que a paisagem-céu vista da janela de cada pessoa, também compunha a superfície existencial do cotidiano. Ficou clara a oportunidade para

aguçarmos os sentidos, ampliar nossa formação estética. Pois educação estética não diz respeito apenas ao contato e/ou conhecimento da arte.

Educação estética não é apenas aprender a ouvir uma música, a cantar uma cantiga, a observar uma pintura, a dançar, a fazer teatro, a ler literatura. [...] o estético é aquilo que cada um é em sua superfície existencial, porque o importante é o como são desafiadas eafiadas as cordas do tempo e da transformação inevitável. (GALEFFI, 2007, p. 104).

Dimensão estética, educação infantil: beleza, maravilhamento, experiência com o mundo

Da tradição filosófica clássica, encontraremos a estética definida a partir do vocábulo grego *aisthesis*, “[...] que significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial” (HERMANN, 2005, p. 25).

Mas os significados envolvidos na palavra estética podem ir além de senso percepção – ou percepção pelos sentidos. Um autor que temos estudado no nosso grupo de pesquisa, James Hillman, escava a raiz do vocábulo e relaciona *aisthesis*/estética com a ação de inspirar, absorver ou conduzir o mundo para dentro. Ele diz: “Primeiro significa aspirar ou inspirar as apresentações literais das coisas profundamente. A transfiguração da matéria acontece pelo maravilhamento” (HILLMAN, 2010, p. 49).

M.A.R.A.V.I.L.H.A.M.E.N.T.O.

Eis uma marca da reação estética, que pode revelar-se pela respiração entrecortada, pela expressão de espanto e surpresa que toma nossos sentidos, quase como um susto que nos paralisa, diante de algo que nos afetou. E exclamamos: “Ahhhh! Uau! Nossa!” Sinal de que os sentidos foram afetados. Mais que isso: de que fomos atraídos para a vida. Fomos tocados pela beleza.

Nesse caso, beleza não é o mesmo que embelezamento, preocupado com o bom gosto, o simples, o agradável, o bonitinho; mas diz respeito a uma questão maior, e que vai além da arte, de objetos de arte, de história da arte e da estética como disciplina filosófica. Refere-se a reconhecer a sensibilidade do cosmo, do mundo – que tem texturas, tons, gostos, que é atraente, que nos convida (HILLMAN, 2010, p. 45). Nesse caso, a beleza é a nossa sobrevivência. Ou, como diria o compositor Jorge Mautner, a quem tenho apreço em citar: “Belezas são coisas acesas por dentro” (MAUTNER apud OSTETTO, 2014).

Para reconhecer a presença da beleza, para deixar-se tocar por ela, é preciso cultivar uma outra espécie de tempo, pausado, acolhedor, receptivo; um tempo que acolhe o pensamento, mas que passa pelo coração: a resposta estética, que reconhece a beleza, que acende coisas por dentro, vem do coração.

O que isso significa? No seu ensaio “*Anima mundi*, o retorno da alma ao mundo”, James Hillman (1993; 2010) diz que em todas as coisas há alma e, portanto, tudo tem importância para a vida psíquica. Com base no platonismo e no pensamento

renascentista de Marsilio Ficino (1433-1499), ele relembra que o mundo é alidado, e, assim, coloca em xeque o sistema recorrente que separa sujeitos animados e objetos inanimados. As coisas ao nosso redor falam: em suas cores, texturas, formas, atmosferas e expressões. Nós somos com o mundo!

Nessa direção, tomar a dimensão estética como um dos princípios para as propostas pedagógicas na Educação Infantil, como já anunciado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), implica o exercício de reconhecer (ou devolver) sentido às coisas comuns do mundo, com propostas e movimentos curriculares que, em seu conteúdo e sua forma, estejam voltados para reparar nas miudezas – no que pareceria despropósito, restos, desperdício (para lembrar o poeta Manoel de Barros, conhecido nosso) –, voltados a perceber o extraordinário no ordinário, a (re)compor forças e propósitos para (re)animar a vida.

Falar da dimensão estética, no sentido que aqui exponho, é ponderar sobre uma educação com alma: que conduz à inteireza, pela (re)conexão com a energia criadora-vital, pelo (re)encantamento que percebe belezas no caminho compartilhado com as crianças e, ao mesmo tempo, inventa caminhos atravessados pela beleza.

Tomar a dimensão estética como um dos princípios da ação docente e das propostas pedagógicas para/com as infâncias, tem múltiplos significados, dos quais enumero alguns: ir além de conteúdos/temas/atividades/propostas de teor artístico, para tecer encontros: crianças e docentes em sua integralidade, mente e corpo, emoção e razão, pensamento e

sentimento, reflexão e ação; buscar outros itinerários, romper hábito, cultivar a imaginação: o ato de imaginar o mundo é que anima o mundo, como também já dissera Hillman (2010); experimentar/criar práticas cordiais, ou seja, conectadas pelo coração. Não o coração dos românticos, mas o coração concebido pela antiga tradição filosófica de Florença: o coração como o órgão responsável pela percepção e pela imaginação, “centro da resposta estética” (HILLMAN, 2010, p. 94). Não esqueçamos: imaginar e sentir são inseparáveis!

Seguindo nessa direção, o estético está em íntima relação com os processos de percepção, de imaginação, de interpretação, no mundo e com o mundo, por meio dos quais a sensibilidade é alargada. Como diz a atelierista italiana Veà Vecchi (2006, p. 15-16): “A dimensão estética pressupõe um olhar que descobre, que admira, que se emociona. É o contrário da indiferença, da negligência e do conformismo”.

De tal forma, pensar a dimensão da sensibilidade, a dimensão estética, nas propostas pedagógicas, na Educação Infantil e na formação docente, não tem a ver apenas com ensinar arte, seja nos aspectos do fazer, do apreciar ou do conhecer. Como venho ponderando, a partir do lugar de uma pedagoga que dialoga com o campo de conhecimento da arte, o estético não se reduz à cultura artística, transcende qualquer conteúdo da arte. Vai além do ensinar a ouvir música, a cantar uma cantiga, a observar uma pintura, a desenhar e pintar, a dançar, a fazer teatro, a ler literatura. O estético, no sentido que venho discutindo, está relacionado aos modos de ser e estar no mundo/com o mundo, às maneiras como afetamos e

somos afetados pelo mundo – a natureza, a arte, a cultura, a sociedade (OSTETTO, 2006; 2008; 2016; 2017; 2019).

Contemplar arte e cultura na Educação Infantil, como parte dos princípios estéticos, implica a construção de um pensar-fazer que se vai estruturando por meio de desafios, ao contrário da simples proposição de trabalhos às crianças. Propostas isoladas, oferecidas pelo professor para as crianças executarem, sem espaço-tempo para criação; atividades pobres na concepção e na forma, às quais a resposta já é prevista, e o resultado é projetado como um padrão. Sem alma. Sem coração. Sem estesia. Anestesiadas. Enquadradas. Como, aliás, muitas “aulas remotas” do contexto pandêmico, cujo espetáculo de horrores, de pobreza estética e de afronta ao ser de poesia que é a criança, podemos testemunhar pelas redes sociais. Quantos equívocos!

A regra e a repetição de modelos são estranhas ao processo criador, à aprendizagem e ao desenvolvimento das linguagens artísticas e expressivas, negam os princípios estéticos recomendados como base para as propostas pedagógicas! Arte e criança não podem ser aprisionadas em modelos, em regras, reduzidas a um passo a passo que demonstra como fazer... Esses procedimentos didáticos, tão comuns, são o que tenho chamado de automatismos pedagógicos, realizados de maneira mecânica, sem a pausa necessária para a reflexão, sem ouvir e ver os movimentos das crianças, como autora, e para onde está direcionada sua curiosidade, como processo. Pensar a arte na Educação Infantil, pela via dos princípios estéticos, é dar espaço-tempo para imaginação, fruição, liberdade de

expressão, pesquisa, experiência. Dar espaço-tempo para a criança e sua criação: sem fixar padrões e caminhos, abrindo e apoiando percursos de experimentação, com todos os sentidos. Trabalhar com a arte, a cultura, pelos princípios da ludicidade, da criatividade, da sensibilidade estética, é abraçar a incerteza, dialogar com diferentes materialidades, saborear o gosto do mistério, investigar possibilidades, entregar-se à novidade e não temer a aventura do desconhecido. De corpo inteiro.

Se nos orientamos pelos princípios estéticos, **olharemos pela janela para mirar o céu, o infinito, a abertura sem limites**. Daremos **atenção ao instante** que causa maravilhamento, que solicita e movimenta todos os sentidos da criança no envolvimento com as materialidades, objetos e espaços, tal qual um pesquisador – CIENTISTA ou ARTISTA! Afinal, como bem acentuou Augusto Rodrigues (2019, p. 30), “Sabemos que a arte permite ao homem descobrir sua singularidade, não se trata só da arte. É um trabalho simultâneo de ciência e arte, que ora começa pela ciência e acaba em arte e vice-versa. O processo começa e não tem fim. Essa é a beleza do processo. É uma busca constante”.

De outro modo: É valorizar o processo. É focar na experiência acontecendo. Os resultados também são importantes, mas são secundários, importam menos. Isto porque, quando as crianças estão entretidas manuseando, mexendo, construindo, desconstruindo, rabiscando, pintando, melecando, não estão criando necessariamente uma obra de arte, um produto visível, mas, como coloca a artista e arte-educadora dinamarquesa Anna Marie Holm (2007, p. 14), estão criando “algo próprio,

que está além disso”. A principal transformação está acontecendo internamente, no seu corpo, no seu pensamento. É o processo desencadeado pela experimentação que provoca o pensamento criativo. Quando a criança manipula, junta e transforma materiais, ela também transforma e produz ideias, sentimentos e significados simbólicos (OSTETTO, 2008).

Incorporar os princípios estéticos, da sensibilidade estética, no cotidiano educativo, impõe deixar de lado concepções e práticas já cristalizadas a respeito do que seja uma “atividade pedagógica”, determinando tempo e lugar “para ensinar” (arte ou outra área de conhecimento). Mas também não significa deixar a criança a sua própria sorte, como quem pensa “ela deve fazer do seu jeito, quando quiser” ... É mais que o processo. É mais que o produto. É perceber que entre processo e produto há um produtor-criador: A CRIANÇA, que pensa e faz, com o corpo todo (OSTETTO, 2016).

As linguagens e a brincadeira do educador

No meio de toda esta história estamos nós, professoras e professores, que, ao longo dos anos, escondemos nosso ser brincante, nos esquecemos das brincadeiras, deixamos de viajar na imaginação, paramos de inventar histórias. Não é bem verdade que, adultos, já não brincamos? E lembro aqui de um comentário do criador da Escola de Arte de Brasil:

O mundo está cheio de pessoas que, quando crianças, ganharam inúmeros prêmios de canto, desenho, dança etc. e que, uma vez adultos,

acabam como certos burocratas, de sensibilidade viciada, que não pressentem a existência de valores artísticos e que nem sequer têm olhos para, da janela de sua repartição, descobrirem a paisagem. (RODRIGUES, 2019, p.42)

Para seguir alimentando processos criativos e criadores com as crianças na Educação Infantil, é imprescindível que o professor saia em busca, se aventure por caminhos dantes não percorridos, ampliando sensibilidades e olhares no encontro com o outro, com a cultura. É indispensável redescobrir sentidos, sondar o que lhe encanta, o que lhe mobiliza, o que lhe emociona. Identificar que fazeres e saberes foram deixando ao longo do caminho, desde a criança que foi, ao adulto que é hoje.

E por onde começar? A arte nos sinaliza. Eu me calo e desejo que a poéticas das imagens e do poema reverberem em seus corações, pensamentos, corpo inteiro, e fertilizem caminhos.

Agradeço a atenção. Que continuemos na resistência, na luta, na esperança!

Saúde, arte, pão, vacina e educação para toda a gente!



Reprodução da pintura de René Magritte: A promessa (1950).



Daí se devia começar: o céu.
Janela sem parapeito, sem moldura, sem vidraça.
Uma abertura, nada além,
mas largamente aberta. (Wisława Szymborska)

(Re)começos. Composição com fotografia e poesia de Szymborska (2016).

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Resolução Nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009.

EISNER, E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? Currículo sem Fronteiras [online], v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez. 2008.

GALEFFI, D. A. Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 77, p. 97-111, jun. 2007.

HERMANN, N. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HILLMAN, J. **Cidade & Alma**. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

HILLMAN, J. **O pensamento do coração e a alma do mundo**. Campinas: Verus, 2010.

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

MARTINS, M. C. Curadoria educativa: inventando conversas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 9-27, jan-jun 2006.

OSTETTO, L. E. A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 29-43, jan-jun 2006.

OSTETTO, L. E. **Educação infantil e arte:** sentidos e práticas possíveis. 2008. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

OSTETTO, L. E. **Danças circulares na formação de professores: a inteireza de ser na roda.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014.

OSTETTO, L. E. Formação de consumidores ou criadores? Cultura e arte na educação infantil. In: REIS, M.; BORGES, R. (Orgs). **Educação infantil, arte, cultura e sociedade.** Curitiba: CRV, 2016 (p. 315-336).

OSTETTO, L. E. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. Revista Zero-a-Seis, v. 19, n. 35, p. 46-68, jan-jun 2017.

OSTETTO, L. E. Com o pensamento do coração, entrelaçando docência e formação estética. **Atos de Pesquisa em Educação,** Blumenau, v. 14, n. 1, p. 57-76, jan-abr 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n1p57-76>

RODRIGUES, A. C. **Augusto Rodrigues: educador.** Projeto, pesquisa e organização de Antônio Carlos Rodrigues. Recife: CEPE, 2019.

SZYMBORSKA, W. Céu. In: SZYMBORSKA, W. **Um amor feliz.** São Paulo: Companhia das Letras, 2016 (p. 189).

VECCHI, V. Prólogo: Estética y aprendizaje. In: HOYUELOS, A. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.** Barcelona: Ediciones Octaedro; Rosa Sensat, 2006 (p. 15-25).





Lei 13006/2014 e sua proposta de regulamentação

Adriana Fresquet

No contexto atual, a principal política pública de cinema e educação consiste na Lei 13006, sancionada em 26/06/2014. Outro acontecimento de análise fundamental seria o acordo assinado em 2016 entre os Ministérios de Cultura e de Educação e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde ela não aparece como linguagem artística obrigatória, mas sim incluída como habilidades da Língua Portuguesa, Arte e Língua Estrangeira no Ensino Fundamental, e da Área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio. Porém, neste texto nos referiremos

apenas à Lei e sua proposta de regulamentação, entregue ao Conselho Nacional de Educação em 2016.

Nesta introdução, vamos focar no projeto de lei que deu lugar à Lei 13006/2014. Ele foi apresentado em 2008, pelo senador Cristovam Buarque (PL 185/2008), inicialmente acrescentando o parágrafo 8o ao artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394, de 20/12/1996. A proposta era que “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por no mínimo duas horas mensais.” Esse projeto percorreu uma longa estrada, cercado de resistências, que foram desaparecendo no final do caminho. Uma das discussões mais intensas foi definir se a exibição de filmes deveria ser parte do currículo complementar integrado à proposta pedagógica da escola ou como conteúdo programático da disciplina “Arte”. Nesta opção, a exibição de filmes nacionais seria apenas um indicativo e não uma obrigatoriedade. Em 05/06/2014, um substitutivo relatado pelo senador Cyro Miranda, que modificava a matéria da Lei nessa direção, foi rejeitado. Com os cumprimentos ao autor do projeto de lei original, o senador Cristovam Buarque, o projeto 185/2008 teve a seguinte redação: “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por no mínimo duas horas mensais.” Finalmente, em 09/07/2014, a presidenta Dilma Rousseff transformou o projeto na Lei

13006, sancionada em 26/06/2014, sendo publicada no Diário Oficial da União (DOU) ano CLI, número 121.

As informações disponíveis na página do Senador nos levam a pensar que a proposta desta Lei foi motivada mais pela necessidade de apoiar a indústria do cinema do que pelo reconhecimento da potência do cinema como gesto de conhecimento, atenção e cuidado ao mundo. O autor do projeto de lei justificou sua proposição conferindo um lugar especial à necessidade de apoiar a indústria cinematográfica nacional. O parlamentar explicou que “a única forma de dar liberdade à indústria cinematográfica é criar uma massa de cinéfilos que invadam nossos cinemas, dando uma economia de escala”. A parte mais pedagógica da justificativa indica que

A ausência de arte na escola, além de reduzir a formação dos alunos, impede que eles, na vida adulta, sejam usuários dos bens e serviços culturais; tira deles um dos objetivos da educação, que é o deslumbramento com as 'coisas belas'. O cinema é a arte que mais facilidade apresenta para ser levada aos alunos nas escolas. O Brasil precisa de sala de cinema como meio para atender o gosto dos brasileiros pela arte e ao mesmo tempo precisa usar o cinema na escola como instrumento de formação deste gosto.

E continuou: “os jovens que não tem acesso a obras cinematográficas ficam privados de um dos objetivos fundamentais da educação: o desenvolvimento do senso

crítico”. Cabe destacar que ele não define que tipo de filmes serão exibidos nas escolas, nem como eles serão escolhidos, além de também não fazer referência a quem deverá custear sua aquisição, infraestrutura e dispositivos para a execução da Lei. Suas justificativas multiplicaram nossas perguntas, e por isso decidi entrevistá-lo pessoalmente durante a RIO + 20. A entrevista, filmada em 2012, foi discutida no marco dos encontros da Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual (REDE KINO), que desde 2008, no evento anual da Mostra de Cinema de Ouro Preto, tem reservado a cada ano de encontro uma mesa de debates destinada exclusivamente para esclarecer, refletir, criticar e fazer propostas em torno da Lei. Nesses encontros, pudemos identificar algumas proximidades e certas distâncias com as intenções e justificativas existentes na origem de sua proposição, cujos fundamentos não pareciam tomar a escola como foco, ou pior, formulando uma crítica impiedosa da escola como lugar obsoleto e entediante, no qual o cinema deve emergir como possibilidade de atualização tecnológica e de amenidade das rotinas escolares.

Em 2015, um ano depois de sancionada a Lei, foi criado um Grupo de Trabalho com o propósito de elaborar uma proposta para regulamentação e encaminhá-la para o Conselho Nacional de Educação (CNE), cujas contribuições apresentaremos mais adiante.

A proposta de regulamentação da Lei 13006/2014

Em 2015, com o reconhecimento da centralidade da cultura nos processos formativos, o MinC criou a Secretaria de

Educação e Formação Artística e Cultural – SEFAC, consolidando e ampliando programas e ações já existentes pela parceria com o MEC, para a formação e qualificação artística e cultural, fomentando o diálogo entre as diversas práticas culturais (populares e tradicionais) e a educação formal. Em relação à Lei 13006/2014, a SEFAC criou um grupo, denominado GT Cinema na Escola, constituído por ocasião da 14ª Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, durante o Encontro Nacional do Cinema Infantil, em que se reuniram na capital catarinense o Secretário do Audiovisual, Paulo Roberto Vieira Ribeiro; a Secretária de Formação Artística e Cultural, Juana Nunes Pereira – ambos representando o Ministério da Cultura –; o Diretor de Currículos e Educação Integral do MEC, Ítalo Dutra; o Diretor da Agência Nacional de Cinema (ANCINE), Roberto Lima; e representantes da sociedade civil: Cláudia Mogadouro (Grupo Cinema Paradiso), Beth Carmona (*Com Kids*), Maria Angélica Santos (Programa de Alfabetização Audiovisual, RS), Luiza Lins (Mostra de Cinema Infantil Florianópolis, SC), Carolina Barbosa Lima e Santos (Conselho Nacional de Cineclubes), Érika Fernandez Vieira Barbosa (Ministério de Educação), Adriana Fresquet (CINEAD/LECAV, Faculdade de Educação da UFRJ) e o diretor e roteirista Federico Cardoso (Congresso Brasileiro de Cinema).

Esse Grupo de Trabalho, de caráter interministerial, no âmbito do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação, teve por objetivo elencar os principais tópicos a serem estudados para que a Lei conseguisse chegar a todas as escolas do Brasil de maneira orgânica e com sucesso. O GT ficou

composto pelos subgrupos de “formação docente”, “acesso” e “fomento”. O trabalho coletivo e integrado aconteceu nas instalações da Secretaria de Educação e Formação Artística e Cultural. Foram realizados três encontros presenciais, nos dias 27/08, 24/09 e 28/10/2015, e vários encontros virtuais. Desse processo surgiu um denso texto, constituído por reflexões, princípios e propostas a curto, médio e longo prazos, que foi apresentado e entregue – depois de uma explicitação dos seus principais pontos em uma reunião de aproximadamente duas horas – ao CNE em 04/05/2016, nas mãos do conselheiro Cesar Callegari, por Carla Dozzi e Vanessa Louise Batista, em representação do Ministério de Cultura; e Luiza Lins e Adriana Fresquet, em representação dos membros da sociedade civil. Em 09/11 do mesmo ano, o GT CINEMA NA ESCOLA visitou novamente o CNE, na expectativa de algum retorno sobre o andamento do projeto, e obteve como resposta que a Proposta de Regulamentação da Lei 13006/2014 ainda não tinha entrado em pauta no CNE.

O texto da proposta, redigido pelas autoras do subgrupo Formação Docente (FRESQUET, et al, 2016), foi inspirado na Carta de Educação da Mostra de Ouro Preto de 2015, onde os membros da Rede Kino se encontram presencialmente a cada ano. Ao finalizar o evento, a Rede elabora uma carta que expressa o estado da arte, as intenções, necessidades e demandas para o ano próximo. Todas podem ser lidas no site da Rede¹. A publicação é introduzida pelas imagens da Lei 13006/2014, publicada no Diário Oficial da União do dia 26/06/, e da portaria que nomeia o GT Cinema na Escola.

¹Disponível em: <<https://www.redekino.com.br/memoria/>>. Acessível em: 8 out. 2019.



DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

República Federativa do Brasil - Imprensa Nacional

Em circulação desde 1º de outubro de 1862



Ano CLJ Nº 121

Brasília - DF, sexta-feira, 27 de junho de 2014

Sumário	
	PÁGINA
Atos do Poder Legislativo	1
Atos do Poder Executivo	2
Presidência da República	11
Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento	11
Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação	12
Ministério da Cultura	13
Ministério da Fazenda	16
Ministério da Integração Nacional	20
Ministério da Justiça	20
Ministério da Previdência Social	20
Ministério da Saúde	20
Ministério das Comunicações	21
Ministério de Minas e Energia	21
Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão	22
Ministério dos Transportes	23
Ministério das Cidades	23
Conselho Nacional do Ministério Público	23
Poder Judiciário	23
Atos do Poder Legislativo	

LEI Nº 13.086, DE 26 DE JUNHO DE 2014

Acrescenta à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para assegurar a criação de filiais de produção nacional nos estados de educação básica;

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º:

“§ 3º -”

§ 3º - A criação de filiais de produção nacional constitui componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua criação obrigatória por, no mínimo, 2 (dois) horas mensais; (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação;

Brasília, 26 de junho de 2014; 159ª da Independência e 129ª da República;

DILMA ROUSSEFF
Jair Messias Filho Fernandes
Mário Tapety

Página	Diário Federal	Diário Estadual
de 02 a 08	R\$ 0,30	R\$ 1,00
de 02 a 26	R\$ 0,50	R\$ 2,00
de 02 a 156	R\$ 1,10	R\$ 2,60
de 102 a 250	R\$ 1,50	R\$ 3,00
de 254 a 500	R\$ 3,00	R\$ 4,50

*Acima de 500 páginas = preço da tabela mais acréscimo de páginas multiplicado por R\$ 0,60/af

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/atomizador.html>, pelo código 0001-331406-2/0000

LEI Nº 13.087, DE 26 DE JUNHO DE 2014

Autoriza a Fundação Universidade Federal do Grande Dourados - UFOD e afins, por meio do doação, imóvel à Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica a Fundação Universidade Federal do Grande Dourados - UFOD autorizada a alienar, mediante doação, uma área de 10.1513 hectares à Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS.

Parágrafo único. A área a que se refere o caput encontra-se localizada na Unidade II da UFOD em Dourados e possui as seguintes especificações: “matriz no vértice AHQ-M8008, de coordenadas N 7.543.957,25m e E 713.009,21m; deste segue por linha imaginária confrontando com o campo da UFOD, com os seguintes arremates e distâncias: 77°38'30" e 30,71m até o vértice AHQ-M8007, de coordenadas N 7.543.972,25m e E 713.174,37m; deste segue por linha imaginária confrontando com o campo da UFOD, com os seguintes arremates e distâncias: 79°08'59" e 421,65m até o vértice AHQ-M8003, de coordenadas N 7.544.051,65m e E 713.583,46m; deste segue confrontando com a Rodovia Estadual, com os seguintes arremates e distâncias: 218°17'30" e 618,26m até o vértice AHQ-M8004, de coordenadas N 713.193,05m; deste segue por linha imaginária confrontando com o campo da UFOD, com os seguintes arremates e distâncias: 349°02'24" e 273,65m até o vértice AHQ-M8009, de coordenadas N 7.543.819,47m e E 713.140,90m; deste segue confrontando com o campo da UFOD, com os seguintes arremates e distâncias: 345°37'28" e 142,62m até o vértice AHQ-M8006, ponto inicial da descrição do perímetro”.

Art. 2º A doação de que trata esta Lei fica condicionada, sob pena de nulidade, à utilização do imóvel pelo donatário em fins previstas em seu estatuto social.

Art. 3º Casados as partes que justificam a doação, o imóvel reverterá ao patrimônio da pessoa jurídica doadora, vedada a sua alienação pelo donatário.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 26 de junho de 2014; 159ª da Independência e 129ª da República.

DILMA ROUSSEFF
Jair Messias Filho Fernandes

LEI Nº 13.088, DE 26 DE JUNHO DE 2014

Da nova redação ao art. 334 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal e acrescenta-lhe o art. 334-A.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Decreto”

Art. 334. Induz, em todo ou em parte, o pagamento de dolo ou imposto devido pelo outorado, pela saída ou pelo consumo de mercadorias:

Pena - reclusão, de 1 (um) a 4 (quatro) anos.

§ 1º Incorre na mesma pena quem:

I - pratica navegação de cabotagem, fora dos casos permitidos em lei;

II - pratica fato análogo, em lei especial, e descumbe;

III - vende, cede, dá em renda, mantém em depósito ou, de qualquer forma, realiza em proveito próprio ou alheio, ou exercício de atividade comercial ou industrial, mercadoria de procedência estrangeira que introduzida clandestinamente no País ou importou transbordante em que sabe ser produto de imitação clandestina no território nacional ou de importação fraudulenta por parte de outrem;

IV - adquire, recebe ou oculta, em proveito próprio ou alheio, ou exercício de atividade comercial ou industrial, mercadoria de procedência estrangeira, descumprida de documentação legal ou acompanhada de documentos que sabe serem falsos.

§ 2º Equiparam-se às atividades comerciais, para os efeitos deste artigo, qualquer forma de comércio realizado em clandestino de mercadorias estrangeiras, inclusive o exercido em residências.

§ 3º A pena aplica-se em dobro se o crime de descumbe é praticado em transporte aéreo, marítimo ou fluvial.” (NR)

“Contrabando”

Art. 334-A. Importar ou exportar mercadoria proibida:

Pena - reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos.

§ 1º Incorre na mesma pena quem:

I - pratica fato análogo, em lei especial, a contrabando;

II - importa ou exporta clandestinamente mercadoria que dependa de registro, análise ou autorização de órgão público competente;

III - move-se no território nacional mercadoria brasileira destinada à exportação;



ATENÇÃO!

Em virtude do ponto facultativo para o Serviço Público Federal, no próximo dia 30/6, as matérias para publicação nas edições de 30/6 e 1º/7 do Diário Oficial da União deverão ser encaminhadas até as 18 horas desta sexta-feira, 27/6.

PORTARIA Nº 0XX DE XX DE JULHO DE 2015.

O **MINISTRO DE ESTADO DA CULTURA**, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo inciso I do parágrafo único do art. 87 da Constituição, e tendo em vista a Portaria nº 042, de 03 de junho de 2015, RESOLVE:

Art. 1º Designar os membros do Grupo de Trabalho instituído pela Portaria 042 de 03 de junho de 2015:

Representantes do Ministério da Cultura:

Titular: Carla Carusi Dozzi - CPF: 278.766.208-09

Suplente: Vanessa Louise Batista – CPF: 122.143.918-94

Titular: Paulo Roberto Vieira Ribeiro – CPF 102.341.007-96

Suplente: Rísla Lopes Miranda – CPF 037.368.641-24

Titular: Thais Borges da Silva Pinho Werneck – CPF 717.704.101-04

Suplente: Tiago Rocha Gonçalves de Canha – CPF 055624457-51

Titular: Roberto Gonçalves de Lima – CPF 077.225.478-85

Suplente: Débora Peters - CPF 665.552.800-34

Representantes do Ministério da Educação:

Titular: Marcos Toscano Siebra Brito – CPF 050.631.394-85

Suplente: Ericka Fernandes Vieira Barbosa CPF – 285.576.543-91

Titular: Rita de Cássia de Freitas Coelho – CPF 200.938.456-34

Suplente: Maria Genilda Alves de Lima CPF – 783.856.361-53

Representantes da sociedade civil:

Titulares: Adriana Fresquet – CPF: 701.260.461-15

Carolina Barbosa Lima e Santos – CPF 025.031.031-70

Maria Angélica dos Santos – CPF: 171.458.560-34

Cláudia de Almeida Mogadouro – CPF: 022.967.468-29

Frederico Cardoso – CPF: 023.742.237-95

Luiza da Luz Lins – CPF: 562.419.259-20

Suplente: Raimundo Melo – CPF: 538.990.674-87

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

JOÃO LUIZ SILVA FERREIRA

No texto se introduz parte do histórico do processo de constituição do GT e, tomando a liberdade de parafraseá-lo, ele propõe pensar a formação audiovisual como uma ampliação da cultura escolar, não apenas como uma linguagem artística, mas polissêmica, que abrange as diversas formas de leitura de mundo, sensibiliza o intelecto e amplia as formas de produção colaborativa de conhecimento, além de sugerir medidas a curto, médio e longo prazos, atravessando os entes federados, no que diz respeito aos processos de formação inicial e continuada de professores, nos diferentes níveis de ensino, e de agentes culturais. Explicita:

Partimos do entendimento de que a formação docente não se esgota no âmbito da educação formal, tendo em vista a alta complexidade de todo o processo formativo, notadamente aqueles que tensionam saberes e práticas de diferentes campos do conhecimento. Assim sendo, apontamos a necessidade da consolidação das parcerias já existentes entre Universidades, escolas de Educação Básica, cineclubes e toda uma variada e extensa gama de instituições e iniciativas que compõem este processo formativo, bem como, do estabelecimento de novas redes de formação. Afirmamos a perspectiva de se trabalhar com obras audiovisuais na escola como experiências estéticas portadoras de conhecimento próprio, em diálogo com diferentes conhecimentos disciplinares, em espaços e tempos diferenciados, que podem

atravessar o horário de turno e/ou contraturno, no formato de aula, cineclube, inclusive oficina de produção audiovisual. O cinema na escola coloca entre outras questões as visualidades que temos e aquelas que pretendemos construir com a educação escolar. Desejamos que esse encontro com o cinema, que terá como cenário fundamentalmente a escola, possa congrega na sua realização prioritariamente aos professores, mas também às autoridades escolares, coordenadores, funcionários, estudantes, responsáveis envolvendo aos bairros e comunidades onde estão inseridos o planejamento e execução das tarefas necessárias para seu andamento. A formação, dirigida prioritariamente aos professores, estará aberta a toda a comunidade escolar interessada em participar. É preciso também pensar em formas de valorizar e respeitar a organização do trabalho dos professores e considerar a intensificação da atividade docente a partir das novas demandas exigidas para a escola na contemporaneidade. Assim, a Lei 13006 deve ser cumprida dentro da carga horária dos professores. A escola cumprirá a lei quando todos os estudantes e professores cumpram as 2 horas. (2016, pp. 181-182).

O grupo ainda cita as limitações do aparelhamento escolar, divulgadas pelo INEP em 2014 (citadas acima neste artigo), e alerta em relação a alguns riscos próprios de um tema tão caro ao mercado:

Entendemos que a aplicação da Lei e a presença do cinema na escola não deve atender à exigências e modos de produção que deem continuidade às práticas impostas pelo mercado. Não se trata, portanto, de uma política de formação de plateias. Práticas de alteridade, formas de perceber e inventar o mundo e a si mesmo, conhecimento que se produz com a experiência, o cinema na escola é uma ação essencialmente política. De uma política fortemente marcada por princípios educacionais e o reconhecimento de uma educação compartilhada que compreende o processo e não apenas seus resultados, que promove a autonomia e o protagonismo dos estudantes e oferece mais elementos e ferramentas para que os professores possam potencializar suas práticas de ensino. (2016, p. 282).

Em relação aos tipos de filmes que o grupo sugere circular nas escolas, há uma observação bem específica que, inclusive, se detalha mais quando são apresentados nos tempos de previsão da execução em curto, meio e longo prazos, visando a incluir outras imagens, diferentes das que o mercado nos obriga a ver em qualquer espaço doméstico ou público, elevadores, transportes, etc.

Propomos a circulação de um vasto universo de outras imagens realizadas no país, que refletem também nossa diversidade étnica, geográfica, cultural, social, e não representam a força hegemônica

e centralizadora dos grandes conglomerados midiáticos e as agências de comunicação. Produções independentes, amadoras, coletivas, financiadas ou não pelo Estado, que certamente revelam as contradições e contrastes do nosso povo, reconhecendo nossas diferenças. Defendemos então, para a aplicação da Lei, mecanismos e soluções que não financiem a iniciativa privada dos setores de produção, distribuição e exibição de filmes e audiovisuais. Sugerimos formas colaborativas de organizar o que já existe; de tornar visível o que já é público; de enunciar os direitos de todos ao acesso desses filmes já produzidos; de garantir a integridade dos espaços já existentes para que os encontros entre o cinema e a educação sejam frutíferos. E, sobretudo, formas abertas e múltiplas de autonomia para os professores e toda a comunidade escolar, garantindo que a inclusão do cinema brasileiro nas escolas seja orgânica e responsável, atenta ao caráter ético, estético e político do cinema e da educação brasileira. (2016, pp. 282-283).

A seguir, o texto enfatiza a importância da criação e difusão de cineclubes, em contexto escolar e como uma alternativa ao que circula massiva e hegemonicamente na mídia. Enfatiza a necessidade do CNE levar em conta esta proposta na sua proposta de regulamentação da Lei 13006 e destaca a fundamental contribuição para a elaboração da mesma na Carta de Educação de Ouro Preto de 2015 e no documento providenciado pelo

CNC – Centro Nacional de Cineclubes Brasileiros, incluindo os seguintes quadros, cujas imagens elencamos a seguir, comentando passo a passo e desmembrando a apresentação em forma de tabela (FRESQUET et al, 2016, pp. 184-189):

CURTO PRAZO	MÉDIO PRAZO	LONGO PRAZO
Induzir processos colaborativos entre audiovisual e educação para a elaboração de uma matriz curricular comprometida ética e esteticamente com a formação dos professores da rede pública de educação básica no Brasil.	Fortalecer os processos colaborativos entre audiovisual e educação para ampliação e aprofundamento das ações de formação dos professores da rede pública de educação básica no Brasil.	IDEM
Prever, para futuros editais, a exigência de retorno de interesse público, depois de um período de exploração comercial, garantindo o direito de exibição nas escolas de todos os filmes produzidos com o recurso público, incluindo ações de formação e conservação do patrimônio do cinema nacional, articulando atores de educação, de produção e preservação, assim como incluir tecnologias assistivas.	Incluir nos editais de produção de filmes a exigência de retorno de interesse público, garantindo o direito de exibição nas escolas de todos os filmes produzidos com recurso público, incluindo ações de formação e conservação do patrimônio de cinema nacional, que articulem atores de educação, produção e preservação.	IDEM
Licenciamento pelo Ministério da Cultura de obra pronta para a TV ESCOLA e outros veículos digitais educacionais de responsabilidade do Ministério da Educação.	IDEM	IDEM
Garantir cota de exibição de Obras em exibição no circuito comercial.	IDEM	IDEM

Nesse primeiro quadro há uma ênfase clara em mancomunar o esforço que vem das instâncias do audiovisual e da educação, para fazer acontecer experiências de cinema na escola comprometidas ética e esteticamente com a proposta curricular e com a formação de professores. Outro aspecto essencial consiste em definir um período de exploração comercial, para que depois os filmes possam circular livremente pelas escolas. Dado que a União financiava toda a produção do filme, espera-

se que o Governo não tenha que pagar novamente para eles circularem pelas instituições educativas, prevendo aspectos de preservação e conservação dos mesmos. Faz-se um reconhecimento legítimo da ação da TV Escola na divulgação e difusão dos filmes nacionais, agente de comunicação que consegue fazer chegar sua programação por sinal analógico aos municípios que ainda não possuem sinal digital no Brasil.

CURTO PRAZO	MÉDIO PRAZO	LONGO PRAZO
Incentivo do MEC à inclusão das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados à linguagem cinematográfica e à prática cineclubista nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação.	Reconhecer que a educação audiovisual é prioritária para a transformação da escola sintonizada com o mundo atual na descoberta e produção colaborativa de conhecimento. Para tanto, recomendamos a formação inicial e continuada para todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até a pós-graduação.	IDEM
Fortalecer a implementação do Plano Nacional de Educação nas suas 20 (vinte) Metas e da Base Nacional Comum da Educação.	IDEM	IDEM
Sugerimos que a Lei 13.006/2014 seja objeto de ampla visibilidade, nos mais diversos fóruns nacionais, regionais e locais realizados pelo MEC e/ou pelo Minc sobre o assunto, bem como pelas Secretarias de Educação, outros Ministérios interessados, Universidades, Institutos Federais de Educação, instituições da Sociedade Civil, Sistemas Públicos e Privados de Ensino e Meios de Comunicação, a fim de apresentar, divulgar e problematizar a Lei e sua consecutiva regulamentação.	Garantir que a Lei 13006/2014 continue sendo objeto de ampla visibilidade, nos mais diversos fóruns nacionais, regionais e locais, bem como pelas Secretarias de Educação, Ministérios, Universidades, Instituições da Sociedade Civil, Sistemas Públicos e Privados de Ensino e Meios de Comunicação.	IDEM

Enfatiza-se a importância da formação inicial e continuada de professores em todos os níveis de ensino, a implementação do Plano Nacional de Educação e da Base Nacional Comum Curricular – que analisaremos mais adiante –, alertando para que esta Lei se faça conhecer nos diferentes fóruns do país.

<p>É necessário também incentivar o trânsito entre a escola e as salas de cinema, os museus de cinema, cinematecas e cineclubes, incorporando a cultura cinematográfica e a influência de seus agentes e a historicidade do cinema.</p>	<p>Apoiar e multiplicar projetos colaborativos entre a escola e as salas de cinema, os museus de cinema, cinematecas e cineclubes, incorporando a cultura cinematográfica, a influência de seus agentes e a historicidade do cinema.</p>	<p>IDEM</p>
<p>Mapear as iniciativas de formação inicial e continuada existentes em universidades, faculdades, entidades de educação não formal, cineclubes, etc. através de uma chamada pública dos Ministérios da Educação e da Cultura.</p>	<p>Atualizar o mapeamento das iniciativas de formação inicial e continuada existentes em universidades, faculdades, entidades de educação não formal, cineclubes, etc. através de uma chamada pública dos Ministérios da Educação e da Cultura.</p>	<p>IDEM</p>

A proposta da Lei de levar o cinema às escolas não significa simplesmente um movimento unidirecional, e sim a possibilidade de também levar as escolas ao cinema, para ter uma experiência de cinema mais acabada, com todas as características de uma verdadeira sala. Embora o Brasil possua 5.570 municípios, o País dispõe de apenas 3.356² salas de cinema, segundo publicação da Secretaria Especial de Cultura. Outras informações relativas à distribuição de salas por estados e de espectadores por salas podem ser acessados no Anuário Estatístico do Cinema Brasileiro³ divulgado pela ANCINE – Agência Nacional de Cinema. Se imaginássemos que correspondesse a uma sala por município, já teríamos descoberto boa parte do Brasil. Mas se a isso acrescentarmos que, aproximadamente, um terço das salas do País está em São Paulo⁴, podemos imaginar quanto mais assimétrica fica essa

²Disponível em: <<http://pnc.cultura.gov.br/2019/04/17/brasil-fecha-2018-com-maior-numero-de-salas-de-cinema-desde-1975/>>. Acessado em: 12 fev. 2020.

³Disponível em: <https://oca.ancine.gov.br/sites/default/files/repositorio/pdf/anuario_2018.pdf>. Acessado em: 12 fev. 2020.

⁴Disponível em: <<https://g1.globo.com/pop-arte/cinema/noticia/sao-paulo-abriga-13-das-salas-de-cinema-do-pais.ghtml>>. Acessado em: 12 fev. 2020.

<p>Criar um acervo audiovisual escolar livre em que sejam privilegiados filmes que garantam a diversidade geográfica e a memória histórica do país, com critérios mais culturais que comerciais, considerando que a circulação destes últimos já está assegurada pelo mercado. Nesse sentido, torna-se necessária a preservação do patrimônio audiovisual brasileiro.</p>	<p>Ampliar o acervo audiovisual escolar livre onde sejam privilegiados filmes que garantam a diversidade geográfica e garantindo a memória histórica do país pela preservação fílmica.</p>	<p>IDEM</p>
<p>Abrir uma chamada pública para disponibilização gratuita de acervos públicos e privados por realizadores, artistas visuais, produtoras, acervos públicos e privados, cinematecas e demais órgãos, de forma a ampliar o acervo audiovisual escolar livre.</p>	<p>Manter uma chamada pública permanentemente aberta para a disponibilização gratuita de acervos públicos e privados por realizadores, artistas visuais, produtoras, acervos públicos e privados, cinematecas e demais órgãos, de forma a ampliar o acervo audiovisual escolar livre.</p>	<p>IDEM</p>

distribuição. A proposta continua com pistas para a efetivação imediata de formas de colocar as escolas em contato com o universo audiovisual brasileiro ao menor custo possível, para iniciar:

O conceito de Acervo Audiovisual Escolar Livre pressupõe um esforço de sistematização da contribuição da comunidade que deseje disponibilizar filmes para circular nas escolas como primeira medida para poder dar início ao regulamento da Lei com conteúdo e, ao mesmo tempo, sensibilizar o Governo para preservar seu patrimônio. Desde 2015, a Associação Brasileira de Preservação Audiovisual entregou ao governo o Plano Nacional de Preservação⁵, cuja última versão, ajustada em junho de 2016, pode ser lida na página da ABPA. A escola se apresenta como um cenário privilegiado para as obras audiovisuais brasileiras habitarem, de diferentes modos. Aprendemos a ver

⁵Disponível em: <<http://www.abpreservacaoaudiovisual.org/site/abpa/plano-nacional-de-preservacao.html>>. Acessado em 13 fev. 2020.

as imagens como ensina o poeta Manoel de Barros, quando diz que “O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo” (1996). Quando assistimos a filmes na escola, tentamos fazê-lo atravessando esse movimento que nos ensina o poeta. Primeiro vê-los, logo revê-los, tentando lembrar tudo aquilo que não vimos na primeira vez, e na terceira vez, tentamos imagi-nar outras possibilidades para essas imagens. Desse modo, habituamo-nos a ver as imagens de um modo menos acabado, menos determinado. Olhar para elas como se ainda pudéssemos inventar algo a partir delas, ou no seu lugar, o que Bergala (2002) denomina “análise criativa dos filmes”. Habitando o olhar para o conhecimento do mundo por descoberta e invenção, a partir das imagens do cinema, logo o hábito contamina todas as formas de olhar para o mundo, a realidade social, as relações humanas, os saberes escolares. Tudo cai sob a suspeita de que é possível sua existência como tal, mas também seria possível que tudo fosse diferente e que cabe a cada um usar a imaginação atenta para mudar o real, o que está dado. A escola como espaço de produção de conhecimento precisa da memória e da imaginação para alterar o mundo no ato de conhecê-lo. Lembrá-lo, sonhá-lo em devaneios, até fazer que pareça cada vez mais com aquele de sonhamos habitar.

Esta parte da tabela guarda íntima relação com a anterior, já que especifica algum critério de seleção entre os materiais disponíveis pela comunidade. Desse modo, prevê a formação de uma equipe interdisciplinar e interministerial, visando a garantir a participação de especialistas para identificar os conteúdos mais valorizados para exibição na escola. Também

Infância, arte e produção cultural

CURTO PRAZO	MÉDIO PRAZO	LONGO PRAZO
<p>Dado que o acervo audiovisual escolar livre não terá limites de quantidade, sugerimos a criação de um selo MEC/MINC, definido por uma curadoria composta por membros de ambos os ministérios e da sociedade civil, que distinguirá, a cada ano, um grupo de 100 filmes (entre longas, médias e curtas). Visamos que esses filmes sejam objeto de produção de dispositivos pedagógicos de formação, no que diz respeito à linguagem, história e conteúdos curriculares.</p>	<p>Duplicar o selo MEC/MINC, definido por uma curadoria composta por membros de ambos os ministérios e da sociedade civil, para carimbar, 200 filmes (entre longas, médias e curtas). Lembramos que os filmes sejam objeto de produção de dispositivos pedagógicos de formação, no que diz respeito à linguagem, à história cinematográfica e a conteúdos curriculares.</p>	<p>Triplicar o selo MEC/MINC, definido por uma curadoria composta por membros de ambos ministérios e da sociedade civil para carimbar, 300 filmes (entre longas, médias e curtas) ampliação do conjunto de filmes do cinema nacional para filmes latino-americanos.</p>
<p>Como critério para receber o selo MEC/MINC, os filmes deverão contemplar os mais diversos gêneros (ficção, documentário, musical, experimental, animação, expandido), formatos (curta, média e longa metragens) e épocas; as temáticas deverão garantir as diferenças culturais de cada região do país, a fim de se promover um intercâmbio cultural por meio da difusão audiovisual; deverão considerar questões do campo, sócio-ambientais, afro-brasileiras, indígenas, quilombolas, de populações itinerantes, de comunidades de cegos, surdos, gênero e sexualidade, da infância e da juventude considerando todas as diretrizes do PNDH, PLANO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. Todo o acervo filmico deverá incluir tecnologias assistivas.</p>	<p>IDEM</p>	<p>IDEM</p>

CURTO PRAZO	MÉDIO PRAZO	LONGO PRAZO
<p>Os profissionais da educação que receberam a formação descrita neste documento podem, a critérios dos entes federados a que se vinculam, receber progressão/pontuação funcional. E, no caso das despesas dessa remuneração ultrapassar a despesa desses entes parceiros, o Ministério da Educação poderá contemplar tal despesa no âmbito dos recursos oriundos do Fundo do Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB.</p>	<p>IDEM</p>	<p>IDEM</p>
<p>Propomos que seja providenciada a infraestrutura adequada para a exibição de filmes nas escolas, com qualidade de imagem e som e condições de climatização, bem como o escurecimento do ambiente de forma a garantir as condições mais próximas às de uma sala de cinema. Idealmente, propomos três modos de exibição dos filmes: na própria escola, no formato de cinema itinerante e na ida às salas de exibição e nos cineclubes.</p>	<p>IDEM</p>	<p>IDEM</p>

visa à progressiva ampliação da seleção de filmes da plataforma que, no terceiro ano, já incluiria filmes latino-americanos. A primorosa distinção de critérios para que os filmes sejam selecionados com o carimbo MEC/MinC, dá conta da extrema diversidade de gêneros, estéticas e formatos que alcançaria a cada centro educativo.

A tabela acrescenta critérios sobre os profissionais de educação, chamando a atenção para levar em consideração os temas de formação, progressão e pontuação funcional, sugerindo também a origem dos fundos, o que expressa a força da participação de funcionários do MEC e do MinC em dito trabalho.

Também é destacada a importância de gerar condições de infraestrutura, climatização e acessibilidade para que a exibição dos filmes alcance efetivamente a todas as pessoas da escola e da comunidade, já que prevê cinema itinerante, salas de exibição e cineclubes.

CURTO PRAZO	MÉDIO PRAZO	LONGO PRAZO
<p>Criar uma Plataforma digital de exibição da plataforma virtual para exibição e download dos filmes, sem fins comerciais. Afirmamos a necessidade de garantir o acesso aos filmes de forma virtual, ação esta que pode minimizar amplamente a produção de cópias físicas, reduzindo o montante dos recursos dispensados para a criação do Acervo com acessibilidade e recursos assistivos.</p>	<p>Ampliar as possibilidades da Plataforma digital de exibição da plataforma virtual para exibição e download dos filmes, sem fins comerciais. Afirmamos a necessidade de garantir o acesso aos filmes de forma virtual, ação esta que pode minimizar a produção de cópias físicas, reduzindo o montante dos recursos dispensados para a criação do Acervo com acessibilidade e recursos assistivos.</p>	IDEM
<p>Criar um Catálogo de filmes e fornecer cópias físicas em suporte DVD para o contingente de escolas que não possui internet ou banda larga, inviabilizando assim o acesso à plataforma digital. Apesar de sua extrema fragilidade, o DVD ainda é, para muitas das escolas, o principal modo de acesso aos filmes. Esse catálogo irá compor o acervo do Domínio Público.</p>	<p>Adaptar o catálogo de filmes em suporte DVD para o formato que esteja funcionando na época, garantindo sempre a presença de filmes a todas as escolas que eventualmente ainda não possuam internet ou banda larga, ou cujo funcionamento ainda fique a desejar.</p>	IDEM

A forma mais democrática de viabilizar o acesso aos filmes brasileiros, efetivamente, seria através da criação de uma plataforma, que seria ampliada progressivamente. Porém, encontramos o problema dos municípios que ainda não têm sinal de internet e, exclusivamente para esses casos, seriam criadas cópias físicas em DVD, a fim de garantir o acesso a toda e cada uma das escolas brasileiras. O grupo de filmes selecionados se organizaria no formato de catálogo e ficaria disponível no acervo de Domínio Público.

<p>As escolas devem ter completo e irrestrito poder na seleção e curadoria dos filmes, a partir do Acervo Audiovisual Escolar Livre, ainda que seja necessário restringir o número de filmes diante do imenso Acervo possível, desde que garantida sua variedade e tempo suficiente para o cumprimento da Lei ao longo do ano letivo.</p>	<p>IDEM</p>	<p>IDEM</p>
---	-------------	-------------

Ainda é importante salientar que a proposta de regulamentação da Lei 13006/2014 garante a autonomia na curadoria e uso dos filmes do Acervo Audiovisual Escolar Livre.

A proposta prevê a formação dos professores, progressivamente. Sugere um início modesto, possível, mais imediato, mapeando o que existe e otimizando sua sincronização para garantir os primeiros passos de cooperação acadêmica presencial e a distância na formação docente. Gradualmente, prevê a participação de todas as instâncias de formação universitárias, de educação básica e culturais,

CURTO PRAZO	MÉDIO PRAZO	LONGO PRAZO
<p>Incentivar a criação de cursos de formação integrando projetos com EaD, através de mecanismos de transferências de recursos financeiros e tecnológicos dos ministérios parceiros às instituições de ensino superior e centros de formação livres pertencentes aos gestores públicos estaduais, distrital e municipais, incentivando ações de formação relacionadas ao parágrafo 8º, Art. 26, a LDB – em todos os níveis de titulação, inclusive cursos livres para professores de educação básica e agentes culturais. Em casos de cursos que exigem suas ofertas por instituições de educação legalmente constituídas, os gestores locais, apoiados pelos Ministérios parceiros, podem estabelecer convênios de cooperação acadêmica.</p>	<p>Uma vez identificadas as iniciativas de formação existentes no país, promover um processo de irradiação das mesmas.</p>	<p>Incentivar a participação das universidades, faculdades, institutos federais, secretarias de educação e de cultura, enquanto centros de formação, para dar suporte e assistência ao desenvolvimento de atividades de cinema e educação nas escolas em eventuais parcerias com movimentos cineclubistas locais, salas de cinema, pontos de cultural, cinematecas, museus de imagem e som e outras instituições culturais.</p> <p>Criar o componente curricular de educação audiovisual para as licenciaturas e cursos de pedagogia, conforme a liberdade e pluralidade pedagógicas previstas na Lei 93/94/96. Criação de licenciaturas nos cursos de cinema (hoje 92 reconhecidos pelo MEC).</p>

articuladas com o propósito de desenvolver atividades de cinema e educação nas escolas em diálogo com cinematecas e outras instituições ligadas ao audiovisual. Também aposta na formação universitária, incluindo o componente curricular de educação audiovisual para as licenciaturas e cursos de pedagogia.

Nesse apartado, emerge a relevância de socializar as produções audiovisuais em ambientes virtuais e em encontros presenciais, comprometendo o Governo com a realização de festivais, pesquisas e janelas de exibição desses materiais.

<p>Incentivar a participação dos Institutos Federais, enquanto pólos regionais e instituição com amparo legal para oferecer Licenciaturas, possam vir a dar suporte e assistência ao desenvolvimento de atividades cineclubistas nas escolas em parceria com os movimentos cineclubistas locais.</p>	<p>IDEM</p>	<p>IDEM</p>
--	-------------	-------------

No final, enfatiza a participação dos institutos federais como polos para dar suporte ao desenvolvimento das atividades de formação e exibição, assim como a previsão de editais para a produção de games e aplicativos que relacionam filmes, diretores e todo o universo audiovisual em torno do cinema, como material curricular interativo, visando a todos os níveis de educação básica. Não menos importante é considerar a preocupação de fazer participar estudantes e professores na produção dos games e aplicativos, assim como articular as TVs digitais nos processos de ensino-aprendizagem. Inclui a pertinência de propor atividades com cinema brasileiro nas salas de RECAM. A sigla significa Reunião Especializada de Autoridades Cinematográficas e Audiovisuais do Mercosul, e está composta por trinta salas distribuídas em toda América Latina, para divulgar e fazer conhecer cada vez mais os conteúdos audiovisuais dos países que compõem o Mercosul.

A seguir, abordaremos detalhes de outra dimensão fundamental das políticas públicas no que diz respeito ao currículo escolar.

O que esperamos?

Esperamos ainda pela inclusão dessa Proposta de Regulamentação da Lei 13006/2014, na pauta do Conselho Nacional de Educação. Esperamos por políticas públicas que garantam condições, infraestrutura, climatização, recursos tecnológicos, restauração e digitalização de acervos audiovisuais nacionais, formação docente, articulação das iniciativas de formação existentes com outras a serem

criadas, entre outras possibilidades para sua imediata execução. Esperamos pela democratização do acesso ao cinema nacional. Hoje, torna-se urgente realizar o sonho de ver o cinema brasileiro e latino-americano circulando pelas escolas, promovendo processos de criação audiovisual, de conhecimento escolar e de vida, a cada vez que se acende um projetor. E ao acendê-lo, esperamos que esses “vagalumes escolares”, com os que as crianças brincam cada vez que escurecemos uma sala de aula, orientem a atenção de todo mundo para algo comum, para poder assim produzir deslocamentos do lugar e do tempo que habitamos para algo mais próximo ao que sonhamos, mais justo e mais humano.

É preciso lembrar que esperamos também pela

<p>Colocar em pauta a socialização das experiências desenvolvidas por escolas a partir da implementação da Lei 13006/2014, em ambientes virtuais de aprendizagem e em eventos presenciais organizados especificamente para essa troca, integrando a participação de todos os atores envolvidos: professores, estudantes, funcionários, membros da comunidade, representantes governamentais, etc.</p>	<p>Constituição de Câmara permanente entre sociedade civil e governo brasileiro para a realização de debates em torno de questões referentes a “Cinema e Educação”, tais como o mapeamento de ações e elaboração de metas e planejamentos para o desenvolvimento de festivais, grupos de pesquisa, bem como janela de exibição de projetos e conteúdos. Composto por 60% dos membros da sociedade civil e 40% do governo.</p>	<p>IDEM</p>
---	---	-------------

preservação e restauração de toda a filmografia nacional que está por se perder, que morre a cada dia na abandonada Cinemateca Brasileira e em todas os acervos cujos recursos vão sendo cortados cotidianamente. Sem memória, ficamos sem matéria prima para imaginar! Nossa imaginação está

alimentada pela cultura visual, musical, audiovisual com que convivemos. Hoje, é urgente introduzir e produzir filmes que descontinuem o projeto colonial, patriarcal e a serviço do mercado. Aprender a desobedecer a tudo aquilo que nos obriga ao consumo permanente, à hiperconectividade, ao permanente dar o conferir *likes*. Retomar as rédeas de nossa atenção, memória e imaginação. Retomar o contato com a natureza e estreitá-lo com a cultura. Necessitamos nos aproximar desse patrimônio audiovisual que conhecemos e desse outro, que fica cativo e anônimo, depois de passar por rigorosos processos de seleção, produção e finalização, pouco ou nada exibido nas salas de cinema, guardado em cinematecas ou museus de imagem e som, oculto à sociedade que o fez possível. Precisamos que todos esses filmes sejam digitalizados em breve, para que efetivamente possam fazer parte das miniaturas do mundo que nós, docentes, colecionamos para levar entre nossas favoritas para as salas de aula. Introduzir o mundo às novas gerações tem algo desse compartilhar nossas coleções preferidas... Dar a ver filmes é um convite a viajar pelo tempo e pelo espaço, pela nossa subjetividade e pela alteridade, imaginando outros modos de habitar este mundo e aprender com eles. Fazer filmes com crianças e jovens é descobrir, denunciar, e até alterar algo do mundo com a singularidade de um coletivo, de uma época e um lugar. O formato virtual que inaugurou a educação remota na pandemia lançou mais luz sobre a insubstituibilidade das aulas presenciais e da força pedagógica do cinema em toda prática de ensino-aprendizagem.

Referências Bibliográficas

BERGALA, Alain. **L’hipothèse cinéma**. Petit traité de transmission du cinema à l’école et ailleurs. Paris: Petit Bibliothèque des Cahiers du Cinéma, 2002.

BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei 13.006/2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm. Acesso em 25 de março de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento preliminar. MEC. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/>

FRESQUET, Adriana et al. Proposta do Grupo de Trabalho Cinema Escola sobre Formação Docente. In: D’ANGELO, Fernanda Hallak; D’ANGELO, Raquel Hallak. **CINEOP: 11ª Mostra de Cinema de Ouro Preto – Cinema Patrimônio**. 1. ed. Belo Horizonte: Universo Produção, 2016, p. 179-189.





Arte, sensibilidade, cultura e infância: centelhas de sentido com a força de um relâmpago

Rosvita Kolb Bernardes
Ana Cristina Carvalho Pereira

A obra *Estamos no Escuro* (2018), do artista Fábio Morais, que traz termos ligados a conflitos sociais em diferentes idiomas (...) nos convoca desde março de 2020 a pensar sobre a nossa vida pandêmica.



Estamos no escuro, 2018.

Hoje, um ano depois, vislumbramos talvez algumas faíscas, relâmpagos, lumezinhos flutuantes, luzes de lamparina do tempo das nossas avós... Tateamos ora aqui, ora ali, os pontinhos de luz das nossas histórias de vida, em busca dos encontros com as crianças pequenas e com os adultos em contextos de formação.

Ao nos debruçarmos sobre a escrita deste texto, voltam com toda força os caminhos que temos construído com a Arte; memória; vida e obra. São possibilidades imbricadas, processos que envolvem pesquisa, observação e criação.

Neste trajeto, em meio a muitas reflexões, puxamos fios da nossa formação como docentes artistas, trazendo questionamentos que nos acompanham nesta caminhada: Como pensar uma formação que permita o fruir com a vida? Com a Arte? Com uma formação estética? Como pensar um contexto de formação que dialoga, provoca pontes e partilhas com a experiência com a Arte?

Ao nos encontrarmos com o verso do Guimarães Rosa (1969), que diz que “o vazio é meio de transporte para quem tem o coração cheio”, perguntamos: Há espaço para o coração e para o afeto na nossa formação na universidade? Para a dimensão estética? Para uma “estética da existência” ou um espaço para pensar a vida como obra de arte?

O que nos surpreende, em nossa sociedade, é que a Arte se relaciona apenas com objetos, e não com indivíduos ou a vida; e que também seja um domínio especializado, um domínio de peritos, que são os artistas. Mas a vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte? Por que uma mesa ou uma casa são objetos de arte, mas nossas vidas não? (FOUCAULT, 19941, p. 617)

Orientadas pela certeza de que é preciso fazer conhecer a si mesmo, para conhecer o outro, e que o sujeito aprende a partir da sua própria história ao narrá-la, encontramos com as histórias das crianças.

Elas nos contam muitas histórias. Histórias de dentro, de fora, de formigas, de bichos, da chupeta que se perdeu, da mãe que está sem trabalho, do tio que morreu, do irmãozinho que nasceu. As crianças falam da chuva, do céu, do corpo, das plantas. Como, também, falam da casa, do barracão em que moram, dos cheiros, das brincadeiras que inventam, das tristezas, dos medos, das coisas; falam das coisas do mundo, das brincadeiras, que se transformam em experiências para ressignificar o vivido. As histórias são narrativas inscritas no seu corpo, na pele, na casa que habitam, na cidade onde moram.

Para a artista Stela Barbieri (2021), as narrativas carregam potências vividas e inventadas. Para ela, cada vez que uma história é narrada, ela traz outras narrativas que podem ser encarnadas, entrelaçadas, encruzilhadas dentro de nós, numa impregnação ancestral, da qual, muitas vezes, desconhecemos a origem, pois está misturada em nós, ou seja, na nossa história.

É bonito acompanhar o pensamento dessa artista, quando ela destaca que é no envolvimento do dia a dia que a vida se faz, e que as narrativas existem, na busca de sentidos que impregnamos aos objetos à nossa volta, às histórias que partilhamos, inventamos e criamos, aos livros que lemos, aos desenhos, entre outras coisas.

Para compor a nossa escrita, escolhemos como fundamento o conceito de mônadas, como proposto por Walter Benjamim (1985), e a professora e pesquisadora Maria Galzerani Bovério: “(...) nos ajuda a ampliar a compreensão sobre mônadas, quando ela destaca que as mônadas ou miniaturas de significados são centelhas de sentido, que podem ter a força de um relâmpago” (BOVÉRIO, 2005, p. 62).

Selecionamos algumas histórias vividas por nós em tempos e épocas diferentes, no encontro com as crianças, com os adultos e com a Arte. Desejamos que as histórias aqui narradas possam chegar a cada um de vocês como “centelhas de sentido com a força de um relâmpago”.

Quais são as histórias que as crianças nos contam?

As crianças fazem e dizem muitas coisas. “Elas nos colocam

o tempo inteiro em um constante estado de ateliê, que nos provoca a falar do espaço, do tempo, do corpo, acolher o imprevisto, experimentar, buscar o outro, promover a troca.” (CINTRA e OLIVEIRA, 2020, p. 15)

É no Ateliê, como um espaço de experiências estéticas, que trazemos as crianças protagonistas com os seus modos específicos de significar o mundo e a Arte. É onde o tempo da experimentação é fundamental para tornar os seus pensamentos visíveis.

É um estado de alerta que acolhe as formigas, as lagartas, as perguntas, como: “para onde vai o vento quando não venta?”, ou “por que a sombra se estica atrás de nós?”; ou quando dizem que o osso esconde o coração e a Arte serve para dar forma às ideias.

É dentro deste clima de um processo de aprendizagem sem fronteiras que coletamos e guardamos algumas histórias, como a do osso que esconde o coração, do para que serve a Arte e das cadeiras que mudam de lugar. Envolvidas em um estado de atenção, na qual a vida pulsa em constante transformação, é que trazemos estas histórias.

História I: O osso esconde o coração?

O osso esconde o coração foi uma observação feita por um grupo de crianças durante uma roda de conversa no Ateliê de Arte em uma escola pública, na região do Morro das Pedras, na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais.

Estávamos envolvidos com uma investigação sobre as linhas, quando as crianças descobriram que o corpo pode ser feito de

linhas. Elas descobriram um universo de possibilidades com a linha e o corpo, o corpo da linha ou a linha do corpo. As crianças trouxeram questões, comentários, fazendo medições de partes do corpo e estudos anatômicos; descobriram ossos, nomes de ossos e partes do corpo. Uma criança, ao observar a imagem de um esqueleto humano, disse:

O osso esconde o coração!

Não tem coração

Cadê o coração?

O coração faz a gente ficar vivo.

O osso é que faz a gente ficar em pé.

A carne é que sustenta o nosso corpo.

A cabeça é maior que a nossa mão.

A nossa mão é que a gente pega tudo.

Os dedos do pé têm um metro pequeno.

O osso esconde o coração, e o corpo tem sangue.

O que nos guia é a forma como nos relacionamos com as crianças dentro do Ateliê de Arte. A partir das narrativas delas, partimos de um pressuposto de que as crianças desenvolvem, modificam as suas observações e evidenciam intencionalidades a fim de compreender teorias, elaborar novas e, sobretudo, compartilhar com outras crianças e adultos, os processos de conhecimento que nascem de olhares curiosos e interessados (FOCHI, 2016, p. 6).

Para a artista Stela Barbieri (2021), quando as crianças nos convidam a seguir com a Arte, elas criam faíscas entre pensamentos, histórias, ideias, tintas, desenhos, papéis, lápis, canetas, fios tecidos, imagens e gestos. Elas percorrem caminhos diversos, que seguem pela costura do avesso pelos fios fora do lugar, pelo remendo do buraco, do vazio, da pausa, do canto de cada um. São cantos habitados, modelados, em formato de casa, de ninho, concha, gavetas, pedras e quintal.

O poeta Manoel de Barros (2019) diz que as coisas que não existem são mais pronunciadas pelas crianças, pois elas inventam para as respostas mil imagens e tantas outras mil perguntas para tantas outras mil imagens. Assim, as crianças passam a desinventar o mundo, quando elas mesmo, não sabendo os passos da dança, lançam-se ao risco de rodopiar, girar e voar.

Afinal: “Estar num processo artístico significa não se fechar a nada. Significa perguntar: que uso posso dar a isso tudo?” (HOLM, 2005, p. 83). Ou como pergunta uma professora inquieta da Educação Infantil, durante um curso de formação de professores sobre Arte: “Como posso aprender a soltar a linha da pipa e ser autora dos meus pés e mãos?”

História II: Para que serve a Arte?

Foi em um estado de atenção, em que a vida pulsa em constante transformação, que fizemos as seguintes perguntas para um grupo de crianças, entre 6 a 8 anos de idade, de uma escola pública: O que é Arte para vocês? Vocês já viram uma

obra de arte? Vocês acham que a Arte serve para alguma coisa? Mobilizadas por essas perguntas, instauramos entre elas um movimento de conversa, de troca, de um lugar para inventar. Um estado de ateliê!

Arte? Como assim? Quem disse que Arte serve para alguma coisa?

Para ajudar a alimentar as crianças nas suas reflexões e investigações, oferecemos alguns livros de artistas contemporâneos, objetos, papéis diversos e alguns materiais de desenho. Algumas crianças deixaram-se levar pelas imagens dos livros, umas começaram a desenhar e outras ficaram andando e pulando pela sala.

“Olha como eu faço quando eu desenho com o meu corpo... às vezes, eu olho para o vento e vejo uma dança. Uma dança?”

Sim, quando tem vento as folhas se mexem e parecem uma dança... eu sei dançar como o vento... olha... é como se eu tivesse desenhando no espaço.

Eu encontro as nuvens, os cheiros e as cores. Mas isso é Arte?”

Elas olhavam os livros, conversavam sobre as imagens de artistas contemporâneos que trabalham com materiais como galhos, folhas, flores, pedras, também com a terra, o barro e o vento. São artistas que se guiam pela terra, pela força da natureza, para construir os seus trabalhos artísticos. Motivados por esse encontro, as crianças comentaram:

“É... Ontem eu deitei na grama do lado da minha casa e fiquei olhando para o céu. Fiquei só olhando e pensando.

Olhando e pensando... até que chegou uma ideia de que o céu é uma pintura de nuvens. Isso, eu pensei, o céu que é da natureza, ele foi pintado pelas nuvens.”

Rapidamente outra criança que estava sentada do seu lado completou dizendo:

“Quando eu subo em árvores no sítio do meu avô e olho lá para baixo... vejo muitas folhas no chão. Muitas mesmo! Parece um tapete de folhas!!!!!!

Então, a Arte vem da natureza? Até agora não entendi. De onde vem a Arte? É tudo o que vejo e sinto e que está dentro de mim?”

Elas seguiam sem parar:

“A Arte também pode não servir para nada. Pois tem dias que eu olho e não vejo nada. Eu acho que ela não é de verdade.

Não sei... mas quando eu ouço uma música que eu gosto muito, meu corpo não para de querer se mexer...”

“Mas o que é Arte então? É um pensamento?

Um pensamento que começa na cabeça e vai descendo, descendo pelo braço, até chegar na mão? Aí o pensamento sai pela mão, pelos pés, pela voz, pelo corpo todo e vira pintura, desenho, música e dança.”

“É uma coisa que eu imagino, algo que acontece e que eu

coloco para fora de mim. Acho que tudo isso faz parte da vida. E a vida faz parte de nós. E é assim com a Arte também. Ela não existe fora de nós.”

Foi em um estado de ateliê que se fez além do espaço físico, que as crianças trouxeram o seu jeito de se relacionar, de olhar para o mundo, para a Arte, para a Vida.

História III: Quando as cadeiras se movem



Fonte: Lia Menna Barreto, 1996.

Inspiradas na obra ***Jardim de Infância*** (1996), da artista Lia Menna Barreto, que traz uma instalação de cadeiras quebradas, colocadas em forma de círculo, nos lembramos das rodas de conversa que fazem parte da rotina na Educação Infantil.

Ao olharmos para essa obra, muitas perguntas nos

acompanharam: Por que essas cadeiras? Elas pertencem a quem? Fizeram parte da infância da artista? Para onde essa obra nos conduz? Uma infância quebrada? Frágil? Um corpo ausente, desaparecido de si? Quais histórias foram narradas ou foram caladas? Onde estão as crianças que sentaram nessas cadeiras? Quais histórias elas contam? O que elas têm para testemunhar e narrar?

Passamos a maior parte do nosso tempo sentados em cadeiras. Cadeiras grandes, pequenas, algumas mais moles, largas, e outras mais duras. Algumas acolhem o nosso corpo, são confortáveis; outras causam dor e indisposição.

Mobilizadas pelo objeto que faz parte do mobiliário das escolas infantis, organizamos algumas ações, reflexões e intervenções para ressignificar tal objeto: **cadeira**, denominada pela gramática da Língua Portuguesa como substantivo comum de gênero feminino. Ela está presente no contexto de formação tanto dos estudantes de licenciaturas quanto dos professores da Educação Infantil.

Assim sendo, um discente narra que:

“Quando eu vi as cadeiras no corredor da Escola de Belas Artes, eu fiquei com muita vontade de sentar nela... mesmo não me cabendo mais... lembrei de muitas coisas... do meu tempo de criança morando em Salvador... das histórias que a professora nos contava...”

Já outra estudante narrou que, ao sentar na cadeira, lembrou do seu desespero quando tinha que ir para o cantinho do pensar

e era excluída das atividades da sala. Outros lembravam dos encontros e das conversas, sentados em rodinhas para ouvir histórias, ou quando as cadeiras se transformavam em casas, cabanas, carros, camas e cozinhas.

Em outro momento, tivemos a oportunidade de dialogar com uma exposição fotográfica, nomeada: **Atravessamentos Poéticos da Formação** (2018), vinculada ao curso de formação de professores da rede municipal de Belo Horizonte. A exposição apresentava um conjunto de imagens que se desenvolvia a partir de recortes das fotografias que constituíram o acervo de registro do processo de formação no Curso de Extensão Educação Infantil, Infâncias e Arte.

Eram exibidas imagens das professoras da Educação Infantil durante suas experiências do ato de aprender através de espaços de narrativas, constituídos por falas, gestos, imagens, sons e movimentos, além da produção de novos sentidos, como fruto das relações e dos **atavessamentos** no e com o corpo de quem viveu a experiência sensível, **tornando visível quando e como se aprende o que é Arte**. Imagens de momentos que tinham como diferencial a ênfase na experiência estética, deixando claro aos professores participantes que o curso tinha como princípio fundador o ato de aprender-ensinar Arte por meio do campo da experiência de criação.

Envolvidas, ainda, com o processo de formação dos estudantes da Licenciatura, retomamos a nossa ação na galeria de Arte da Escola de Belas Artes junto à exposição. Ação esta considerada artística, na qual exploramos o papel e a potencialidade do estado de ateliê que se instaurou na Galeria de Arte.

Quanto às cadeiras, a artista Stela Barbieri (2021) nos

conduz com suas reflexões quando nos provoca a pensar que um estado de ateliê é uma maneira de pensar, de estar e de ser. É um espaço de pensamento, um lugar de invenções. Foi nesse giro que os estudantes se moveram com as cadeiras, transformando e experimentando a relação dos seus corpos em contato com a materialidade-cadeira. Eles deslocaram-se, ocupando diferentes formas e jeitos do espaço, dos cantos, das paredes, do chão da galeria. Criaram a partir da materialidade-cadeira, com tecidos e alguns objetos, formas, esculturas, sobrepondo objetos, trazendo, assim, uma narrativa entrelaçada com as suas histórias de infância, uma vez que as memórias foram acordadas: “(...) ao sentar na cadeirinha lembrei do dia que aprendi a fazer tricô na escola”.

Assim, finalizamos as ações na galeria de Arte com os estudantes, convidando as professoras da Educação Infantil para uma roda de conversa sobre a Arte na Educação Básica. Sentamos todas em roda, na rodinha, cada uma ocupou uma cadeira-memória da sua infância e lembramo-nos dos modos de ensinar Arte na Educação Infantil.

Essas experiências permitiram aos estudantes olharem para a Arte e repensarem as coisas existentes de modos diferentes; desse modo, possibilitando a construção das diferenças interpretativas para dar ao mundo significados. Um corpo entendido como território do sensível, aquele que nos permite ser, ocupar espaços, fazer parte do mundo, construir sentidos, aprender, comunicar, dialogar e interagir numa totalidade integrada.

Escolhemos construir espaços onde as narrativas estéticas, corporais, autobiográficas, pudessem ser ouvidas, acolhidas

e validadas como parte de um processo de formação, reconhecendo o quão importantes são os saberes da experiência. Pensamos que, pelo fio da memória e pelo ato de narrar-se através das mãos, de corpo inteiro, provocamos pontes, diálogos e partilhas, para que pudéssemos iniciar um outro caminho com a Arte na escola, com o mundo, com a vida.

Um caminho que nos permite dizer que: o osso esconde o coração, faz a gente ficar em pé, como também a Arte faz a gente desenhar no espaço. É só imaginar.

Encontrar com as crianças na escola, com os estudantes da licenciatura e com os professores da Educação Infantil, nos convida a seguir com eles tateando pontinhos de luz, lumezinhos flutuantes, piscando como pisca a cauda do vagalume à procura dos seus. O nosso olhar segue ancorando-se na chama, nas miniaturas como centelhas de sentido, que têm a força de um relâmpago.



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Referências Bibliográficas

BARBIERI, S. **Espaço Binah de Arte**. São Paulo, 2021.

BARRETO, L. M: <https://lia-mennabarreto.blogspot.com/2007/11/calor-queimas-luz-1996-galeria-thomas.html>. Acesso em 17 set. 2021.

BARROS, M. **Matéria de Poesia**. Rio de Janeiro: Editora Alfaguara, 2019.

BERNARDES K. R. **O osso esconde o coração**. Belo Horizonte: Projeto Educa, 2014.

BOVÉRIO, G. M. **As imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin**. Campinas: 2005.

FOCHI, P. **Arquiteturas Fantásticas**. São Paulo: Ateliê Carambola, 2016.

MORAIS, Fabio. <http://fabio-morais.blogspot.com/2018/12/estamos-no-escuro-2018.html>. Acesso em 17 set. 2021.

ROSA, J. G. **Tutaméia: terceiras histórias**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1969.





**Palavras e imagens que
divertem, encantam e
fazem pensar:
a arte literária na
Educação Infantil**

*Fabíola Cordeiro de Vasconcelos
Maria Betania Barbosa da Silva Lima
Wanessa Maciel Ferreira Lacerda*

Introdução

Compreender a criança como ser ativo que, a partir de profícuas interações, apropria-se das características da cultura em que se insere e age no intuito de transformá-la e enriquecê-la, implica considerar as múltiplas linguagens em seu desenvolvimento e educação. Permitindo atribuir sentidos ao mundo e expressá-lo simbolicamente, tais linguagens são cruciais às experiências infantis, daí precisarem ser consideradas e valorizadas nas práticas pedagógicas voltadas à infância, inclusive norteando-as.

Entre as linguagens fundantes das práticas realizadas na Educação Infantil, ganham relevo as artísticas, através das quais se desenvolvem capacidades para a compreensão sensível, criativa e imaginativa do mundo. No universo das linguagens artísticas, a literatura exerce papel importante no trabalho educativo com as crianças, uma vez que, por meio do manejo lúdico e artístico da linguagem verbal e das imagens, apresenta simbolicamente o mundo e as experiências humanas, gerando prazer, enriquecendo a fantasia e a imaginação, promovendo outras possibilidades de compreender o mundo e de nele situar-se.

Enfatizando a literatura infantil nas experiências das crianças pequenas, neste artigo objetivamos refletir sobre a sua importância para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que privilegiem as linguagens e, especificamente, a linguagem literária no contexto da Educação Infantil. Com esse propósito, iniciamos abordando brevemente as relações entre arte e infância, apontando aspectos concernentes às ligações entre

as linguagens artísticas e os processos de desenvolvimento e educação das crianças pequenas. Na sequência, refletimos sobre a literatura infantil, caracterizando-a como universo artístico que, enquanto encanta, favorece o desenvolvimento infantil em múltiplos âmbitos. Em seguida, reiterando as compreensões da arte como ferramenta de encantamento e humanização, e da literatura infantil como potente instrumento para pensar e propor vivências significativas com o lúdico, a imaginação, a criatividade e a sensibilidade na Educação Infantil, tratamos de alguns caminhos possíveis à abordagem dos livros e textos literários infantis nesse contexto.

Infância e arte: as linguagens artísticas nas vivências das crianças pequenas

As crianças são sujeitos que progressivamente constituem-se ao vivenciar ativamente, com os outros e o mundo, relações intermediadas pelo lúdico e pelas diferentes formas de linguagem que lhes permitem compreender, construir e transformar culturas. Assim, situam-se histórica e culturalmente de modo muito ativo, construindo, pelas interações, modos de entender, vivenciar e modificar o seu entorno.

O papel ativo das crianças nos processos de apropriação cultural é salientado por Corsino, quando afirma que, nas suas vivências de interação, elas

não apenas recebem e se formam, mas também criam e transformam – são constituídas na cultura e também são produtoras de cultura. São sujeitos

ativos que participam e intervêm no que acontece ao seu redor. Suas ações são também forma de reelaboração e recriação do mundo. (CORSINO, 2012, p. 4-5)

Essa apropriação cultural ativa é permeada pelas múltiplas linguagens envolvidas nas experiências infantis, as quais, favorecendo interações verbais e não-verbais, viabilizam relações mais complexas da criança com o mundo. Nessa perspectiva, promovendo ricas experiências expressivas e, também, de acesso à riqueza e à diversidade da cultura humana, essas linguagens precisam estar presentes de modo significativo na educação das crianças pequenas e devem desempenhar papel central nas práticas educativas direcionadas a elas.

Faz-se necessário, portanto, nos diferentes contextos de educação dos pequenos, inclusive e principalmente na Educação Infantil, investir nas múltiplas linguagens, promovendo-se situações que privilegiem as experiências das crianças, desse modo fomentando a ampliação do seu universo cultural e estético, além de seu pleno desenvolvimento. Entre essas linguagens, destacam-se aqui as artísticas e suas múltiplas possibilidades de compreensão e revelação de ideias sobre o mundo.

A arte, expressão criativa concretizada em diferentes modalidades, exerce papel crucial na vida humana. Comportando características individuais e socioculturais do homem, favorece a manifestação e a interpretação de sua

subjetividade, além de permitir desvendar o mundo objetivo. Dessa forma, as experiências estéticas desempenham uma relevante função civilizadora e humanizadora, o que subsidia Candido (2004) a defender o acesso à arte e a sua fruição como um direito inalienável dos seres humanos.

Bastazin (2018), a esse respeito, salienta a relevância da expressão artística para a vida humana, caracterizando-a como forma de diferenciação do homem em relação às outras espécies animais. Assim, enquanto há ações que cumprem finalidades práticas e imediatas, há outras como cantar, dançar, desenhar e brincar com os sons que também evidenciam uma necessidade vital humana, implicando momentos lúdicos em que se dá a manifestação de um prazer, de uma satisfação pessoal e/ou social.

Considerando a importância dessas manifestações artísticas para a existência e o fato de o artístico muitas vezes ser menos valorizado como elemento crucial da experiência dos homens, a autora alerta ser “tempo de enfrentarmos com determinação que a arte não pode e não deve correr o risco de ser relegada a uma importância menor, complementar e opcional no processo de formação humana” (BASTAZIN, 2018, p. 72). Ao contrário, precisa ser compreendida e tomada como central à educação, à formação de seres capazes de significar o mundo e as próprias vivências.

Nessa perspectiva, permitindo a transcendência do momento imediato e, em decorrência, o processo de humanização dos indivíduos e sua vinculação a uma coletividade, as experiências estéticas, em todos os momentos da vida, são fundamentais

ao existir. Considerando-se que, desde que nascem, as crianças convivem com manifestações artísticas em diferentes campos – literatura, artes plásticas, dança e desenho, por exemplo –, dialogando ativamente com elas e, também, criando-as a seu modo, cabe defender que na infância tais experiências são imprescindíveis.

Destaca-se, pois, a necessidade do acesso significativo das crianças a linguagens artísticas que lhes provoquem os sentidos e motivem a construção de imaginários caracterizados pela riqueza de desejos, sensações e invenções (MATA, 2008 *apud* GOBBI; PINAZZA, 2014). Isto pode ocorrer, como propõe Moura (2012), no interior de uma educação estética capaz de, por meio de diferentes manifestações da arte, desenvolver nas crianças a sensibilidade, a imaginação, a observação e a compreensão do mundo. Nessa direção, como defende Faria (2004), essa educação voltada aos aspectos estéticos impõe-se na educação da pequena infância.

No que concerne especificamente à linguagem artística manifestada pela literatura, ressalta-se aqui a sua função lúdica, fundamental à abertura e ampliação das possibilidades de a criança sonhar, expandir seu imaginário e fantasias, viver suas emoções, enfim, de pensar poeticamente (MATA, 2014). Fazendo uma interessante reflexão sobre as funções pragmática e poética da palavra, esse autor ressalta a importância primordial da ludicidade da linguagem, defendendo a necessidade de as crianças se desenvolverem tendo a oportunidade de vivê-la como fonte de prazer, brincadeira e afeto. Para ele, portanto, é primordial que possam crescer tendo consciência dos muitos

modos de usar a língua, compreendendo especialmente as formas criadas pelos homens para “ir afinando um olhar poético, metafórico e emocional sobre a própria vida e os seres humanos” (MATA, 2014, p. 64), o que é próprio do universo literário.

Desse modo, através da linguagem literária, oferecem-se à criança experiências ricas e prazerosas com a língua, uma vez que ao trabalhá-la poeticamente, a literatura provoca encanto e alimenta a construção de olhares inéditos sobre o mundo. As vivências com o literário na infância, por isso, devem favorecer a configuração da subjetividade pela criança, além de lhe permitir aprender a lidar com a carga metafórica das palavras, ultrapassando o seu valor denotativo e pragmático. Considerando isto, Mata ressalta a importância da linguagem literária nas vivências da criança, defendendo que

Não deveríamos permitir que a infância carecesse de oportunidades de se relacionar com a linguagem de forma feliz, maravilhada, criativa, libertadora. [...] [Deveríamos] propiciar o encontro e a imbricação das crianças com as metáforas, as rimas, as onomatopeias, os símbolos, os jogos de linguagem, as polissemias..., pois isso lhes permitiria uma relação mais aberta e complexa com o mundo. (MATA, 2014, p. 67)

É, portanto, no sentido de fazer da literatura caminho para a descoberta das maravilhas e surpresas da linguagem, experimentando o prazer e o encantamento dela decorrentes,

que se devem fomentar as vivências com a literatura infantil, muito importantes ao desenvolvimento e educação das crianças na Educação Infantil.

Literatura infantil: arte de palavras e imagens

Como uma das múltiplas linguagens a serem propiciadas à criança, por meio das atividades realizadas no contexto da Educação Infantil (BARBOSA; HORN, 2001), a literatura infantil, forma de arte que encanta, diverte, sensibiliza e humaniza, tem enorme relevância, enriquecendo sobremaneira as vivências infantis nesse âmbito. Para Coelho (2000), antes de qualquer coisa, ela também é literatura e, como tal, “provoca deleite e traz um trabalho poético com as palavras, com as figuras de linguagem e com as imagens” (PARREIRAS, 2009, p. 22), daí sua importância para a criança.

Destinada aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, a literatura infantil abre espaço para a sua imaginação, ludicidade e fruição, além de propiciar a ampliação das suas experiências de vida. Assim, é muito relevante para alimentar o imaginário infantil, auxiliando a criança a conhecer-se melhor e a ampliar sua percepção do mundo. Para tanto, precisa adequar-se às necessidades desse público, sendo escrita num léxico próximo a ele e relacionando-se aos seus interesses e realidade, requisitos imprescindíveis para que o atraia e agrade.

A literatura infantil que respeita as crianças é a que lhes permite ativamente atribuir sentidos ao que lê (CADEMARTORI,

2010), condição que nos últimos anos vem sendo promovida a contento por obras em que as características artísticas e estéticas se destacam e sobressaem no sentido de propor desafios interpretativos cada vez mais significativos. Nessa perspectiva, a leitura de literatura tem se constituído, para as crianças, como rica oportunidade de formação leitora a partir da fruição e da vivência da arte e da beleza das interações entre palavras e imagens que se dão no livro infantil. Nesse relevante objeto cultural, veículo da arte, beleza, poesia, fantasia, de um olhar sensível sobre a existência etc., a linguagem literária se manifesta e concretiza para a criança, encantando-a e atraindo-a.

Tratando da importância desse livro e de suas características como artefato capaz de propiciar, por meio de elementos verbais e visuais, a ampliação das experiências da criança com a arte e a consequente expansão de sua sensibilidade e cognição, Bastazin destaca a potencialidade desse objeto e as realizações plurais pelas quais ela se manifesta na atualidade, afirmando que o livro infantil

desenha a palavra e inscreve a imagem muito menos como complemento e redundância e muito mais como similaridades da forma de dizer. É possível afirmar que, na contemporaneidade, o livro propõe à criança uma dança com os olhos, atualiza o mito das origens do verbo nas mais diferentes performances da palavra. A cada obra, uma experiência única estimula a percepção infantil a criar imagens que se deslocam do sensível para o

cognitivo sem o compromisso de produzir verdades ou significados preestabelecidos. Palavra e imagem – enquanto objeto sonoro, visual, tátil – entram em interação sem exigir necessariamente vínculos de significados. Se, de um lado, elas podem relacionar-se para ampliar um possível significado, de outro, elas podem também dizer suas diferenças, suscitando relações de complementaridade ou mesmo oposição. A obra infantil se oferece como experiência de ampliação de perspectivas, como universo sem fronteiras, como imaginário aberto às possibilidades de uma mente plástica em permanente transformação. (BASTAZIN, 2018, p. 76 e 77)

Dando relevo à constituição do livro infantil a partir da inter-relação profícua de palavras e imagens, a autora defende a importância desse objeto para a criança, que nele encontra um espaço aberto à liberdade e à imaginação, onde experiências que envolvem a sensibilidade e o conhecimento favorecem ampliar perspectivas e, em decorrência, promover mudanças e evoluções significativas na mente e no desenvolvimento infantis.

No que concerne à ilustração especificamente, esta desempenha um papel crucial e apresenta importante caráter artístico no livro infantil. Uma vez que suscita múltiplos sentidos, colabora para contar as histórias e auxilia as crianças a se aproximarem desse objeto, seduzindo-as para sua leitura (SILVA, 2020). Refletindo sobre a qualidade da ilustração e o

seu caráter artístico, Corsino (2010) aponta o fato dela partir do verbal, mas extrapolá-lo ao sugerir e realizar uma leitura peculiar do narrado. Para essa autora, uma boa ilustração é aquela que propõe “atravessar o verbal em sua referencialidade e estabelecer a partir dele uma leitura própria, propositiva e criativa, em que forma e conteúdo, ética e estética ganhem a dimensão artística” (CORSINO, 2010, p. 193).

Ao realçar a importância da ilustração na literatura infantil e para a ampliação do imaginário da criança, Ramos (2011), por sua vez, destaca a capacidade desta para apreender rapidamente as imagens, uma vez que está em um momento de seu desenvolvimento em que, por não ter sofrido ainda a influência excessiva das consequências da racionalização, está muito aberta às sensações e percepções das formas, cores e texturas. Por isso, as imagens constituem o seu primeiro interesse ao deparar-se com um livro ilustrado, daí a relevância de serem foco da atenção dos que lhe apresentam esse objeto, mediando sua leitura.

Tratar da literatura infantil e de suas características implica, ainda, refletir sobre suas manifestações em textos narrativos e poéticos. Entre os primeiros, cabe destacar as narrativas curtas, as narrativas visuais, as lendas, as fábulas, entre outras que, apresentando peculiaridades que as diferenciam da poesia, aproximam-se por contarem histórias, respeitando uma sequência temporal, e por serem capazes de mexer com o imaginário das crianças, muito contribuindo à sua formação leitora. Ao tecer diferenças entre esses dois universos da literatura infantil, o poeta José Paulo Paes afirma:

As narrativas em prosa, com personagens, peripécia e desfechos, estimulam os mecanismos de identificação imaginativa [...]. Já a poesia tende a chamar a atenção da criança para as surpresas que podem estar escondidas na língua que ela fala todos os dias sem se dar conta delas. (PAES, 1996, p. 24)

A partir de sua concepção, cabe destacar dois aspectos cruciais, intrinsecamente relacionados à literatura dirigida aos pequenos, sobre os quais é necessário tecer algumas considerações. O primeiro é a imaginação, fator que motiva a construção ficcional e estética dos textos, além suscitar no leitor, pela via da identificação com o retratado, novas possibilidades criativas que implicam reconfigurações do já conhecido.

Arena (2010), recorrendo ao pensamento de Vygotsky, rechaça o atrelamento da imaginação ao irreal e à fantasia, portanto, destituindo-a de valor prático à vida, e ressalta, em direção contrária, sua importância para a constituição de capacidades tipicamente humanas e para a criação cultural em suas múltiplas formas, o que inclui a literária. Nesse sentido, salienta a relevância da literatura infantil para que a criança, em contato com os enunciados da literatura, cheios de concretude e vida, desenvolva sua imaginação, inventando, criando, rompendo com o estabelecido para encontrar o ainda não conhecido.

Com pensamento semelhante, também fundamentando-se nas ideias vygotskianas, Corsino (2013) salienta a importância das experiências vividas para o desenvolvimento da imaginação

e para a atividade criadora. Assevera que a criação do novo implica um processo de combinar diferentemente, em outras configurações, o que já existe, ação que denota o papel ativo e participativo do sujeito na apropriação e reelaboração da cultura. Assim, criatividade e imaginação são tidas como construções sociais (VYGOTSKY, 2009), frutos das trocas culturais entre pares, por meio das quais as crianças tornam-se capazes de elaborar as situações imaginárias de modo criativo, através da combinação de elementos como gestos, padrões de comportamento e enredos (OLIVEIRA et al., 2019).

O segundo aspecto ressaltado por Paes (1996) refere-se à capacidade da literatura, e mais especificamente da poesia, para promover o acesso significativo da criança à língua do seu grupo cultural e às oportunidades de vivenciá-la em sua riqueza e potencialidade. Para Corsino (2010, p. 184), “a literatura, mais do que introduzir as crianças no mundo da escrita, ao tratar a linguagem enquanto arte, traz as dimensões ética e estética da língua”, desse modo desempenhando um importante papel na formação desses sujeitos. Assim, precisa ser vivenciada e explorada como um caminho de infinitas possibilidades e de inserção nas riquezas da cultura humana.

No que se refere especificamente ao universo poético, ele inclui textos em que as palavras agem como um brinquedo e, por isso, dotadas de beleza, musicalidade e humor, caracterizam-se por combinar formas, sons e significações, de modo a provocar emoção e divertimento, atraindo as crianças e prendendo sua atenção. A poesia é, pois, o brincar com as palavras, o que é garantido por construções literárias em que aspectos como

ritmo, recursos linguísticos e figuras de linguagem se destacam, sobrepondo-se, muitas vezes, à significação (CORSINO, 2010), o que causa surpresa nas crianças e lhes permite descobrir a língua em novas nuances e perspectivas, como ressaltado por Paes (1996).

O contato significativo com o universo artístico manifestado na literatura infantil, em suas múltiplas formas, mostra-se, pois, muito necessário às crianças, suas aprendizagens e chances de inserir-se ativamente na cultura. Por isso, nas práticas da Educação Infantil cabe privilegiá-lo, a fim de aproximá-las da arte, da beleza, do sonho, da fantasia, do lúdico, enfim, dos muitos aspectos que esse rico universo encerra.

Arte, encantamento, humanização: as vivências com a literatura infantil junto às crianças

Considerar que o universo literário infantil ajuda a formar sujeitos mais sensíveis, apreciadores do belo, desbravadores de novos horizontes, leitores mais minuciosos e críticos de si mesmos, do outro e do mundo que os cerca, é requisito a sua abordagem nas instituições de Educação Infantil.

A literatura infantil, como outras modalidades artísticas, promove uma experiência estética muito significativa para a criança, fundamental aos seus processos de apreensão do mundo e, conseqüentemente, ao seu desenvolvimento. Ao tratar dessa experiência e de sua relação com a educação envolvendo as artes na Educação Infantil, Kowalski (2012) ressalta sua importância para que a criança amplie suas

capacidades de atribuir significados ao mundo e de expressá-los criativamente:

Na infância, expandir e consubstanciar processos experienciados esteticamente para o saber dizer o que se sente e o que se pensa de modo próprio, único, criativamente, usando as linguagens artísticas, vem ligar dois campos próximos, embora diferentes: a educação estética e a educação artística. A criança que tem à sua disposição diferentes linguagens artísticas, diferentes canais de expressão e comunicação e os usa de modo criativo tem múltiplas possibilidades de pensar e, assim, de construir a sua versão da circunstância sobre a qual se debruça, atribuindo-lhe significados únicos. (KOWALSKI, 2012, p. 47-48)

No que diz respeito à experiência estética relacionada à literatura infantil, cabe destacar o poder que esta tem de libertar o leitor do seu mundo real e de transportá-lo para um mundo ficcional que o ajuda a repensar seu próprio mundo e suas atitudes perante ele (SOUZA; NETO; GIROTTO, 2016). Nessa direção, favorecendo a diversão, o encanto e o prazer, além de abrir espaço para a fantasia e a imaginação, essa literatura, entre outros aspectos, auxilia no processo de formação leitora da criança, na ampliação do seu vocabulário e no conhecimento da língua escrita e de suas estruturas.

Além desses fatores, também cabe destacar a relevância da linguagem literária para que a criança se relacione com

outra manifestação da linguagem, diferente daquela que, pragmaticamente, é usada no cotidiano. A linguagem poética da literatura permite-lhe fantasiar e expandir sua compreensão do mundo, como apregoa Mata:

Quando as crianças leem, ou escutam uma história ou um poema, ou assistem a uma apresentação teatral, entram em contato com mundos linguísticos criados por outros, com ficções e imagens idealizadas por outras mentes. Encontram-se com manifestações da linguagem às quais, se não fosse por essas experiências, dificilmente teriam acesso. E não só por sua idade, mas porque, em parte, o léxico da literatura ou do teatro ou da poesia não pertence à linguagem cotidiana, mas sobretudo porque *mesmo que as palavras das narrativas possam ser comuns e correntes, a linguagem poética lhes confere outra luz, outra textura, outros significado. Adquirem características poéticas, encantam de forma irresistível, permitem olhares inéditos sobre o mundo. A narração, o teatro, a poesia... as transformam em palavras maravilhosas, eufônicas, enigmáticas, evocadoras.* (MATA, 2014, p. 66) (grifos nossos)

A literatura, ao manejar esteticamente as palavras, conferindo-lhes outras nuances, abre caminhos para que possam encantar, emocionar e surpreender, ao mesmo tempo mobilizando a construção de novas formas de, pela linguagem, melhor compreender o mundo e expressá-lo.

Assim, é importante que desde cedo as crianças tenham oportunidades de experimentar a leitura literária como uma vivência emocional transformadora, uma prática humanizadora e desenvolvvente (MELLO, 2016).

Dadas as características e possibilidades do literário para as vivências de interação e aprendizagem das crianças pequenas, é preciso que ler *para e com elas* aconteça cotidianamente nas instituições de Educação Infantil. Para tanto, é imprescindível a mediação de um leitor mais experiente que conceba a literatura infantil como arte da palavra e da imagem, e favoreça à criança o acesso a ela, além de experiências múltiplas com essa linguagem artística.

Assim, o convívio significativo das crianças com obras literárias infantis no cotidiano das creches e pré-escolas, condição respaldada no aparato legal que rege o trabalho nessas instituições (por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil), precisa ser assegurado. Nessa perspectiva, é relevante que os professores proponham às crianças vivências instigantes e prazerosas com a literatura infantil, as quais podem acontecer, por exemplo, nas rodas de conversa, por meio da leitura feita pelo mediador com maior experiência cultural, ou em situações em que as próprias crianças, a partir do acesso aos livros, os escolhem e, a seu modo, os leem para seus colegas e/ou professores.

Nessas situações, o livro configura-se como elemento central, uma vez que, por seu intermédio, as crianças têm ricas oportunidades de conviver com a arte da linguagem literária e,

deleitando-se com a poesia de palavras e imagens integrantes desse livro, acessam as riquezas da cultura humana, a partir daí, aprendendo e se desenvolvendo. A esse respeito, Corsino (2012) enfatiza a importância da leitura de histórias na Educação Infantil, relacionando-a à ampliação do universo cultural das crianças e à constituição de suas identidades e subjetividades. Chama a atenção para a necessidade dessa leitura estar embasada na materialidade do objeto-livro, aspecto que, além de atrair o leitor, ajuda a fazer do texto literário um elemento

que provoca o imaginário das crianças, que abre margem para elas fazerem suas interpretações, pensarem sobre a vida e as interações, estabelecerem relações das mais diversas. O que as crianças aprendem com a literatura muitas vezes não está explicitado na superfície do texto; é troca de experiências, é a possibilidade de pensar, de se pensar e de continuar o texto imaginando. (CORSINO, 2012, p. 62)

Portanto, nas vivências que envolvem a partilha da leitura do livro literário infantil, importantes aprendizados relativos à imaginação, à leitura, às interações e ao pensamento acontecem. Especificamente em relação às imagens, cada vez mais fundamentais nas obras dirigidas ao leitor-criança, é necessário que desde cedo busque-se fomentar nele a capacidade de observá-las e lê-las, a fim de perceber suas minúcias e refletir sobre os seus diferentes elementos, interpretando-os como signos visuais. Assim, considerando

a leitura da ilustração como parte integrante da leitura do livro como um todo, é necessário ao mediador oportunizar às crianças tempo e espaço para a observação do texto visual, além de realizar perguntas e observações que as auxiliem a melhor entender suas características e relações com o texto das palavras (CORSINO, 2010).

Já quanto à linguagem verbal, cabe salientar a capacidade da literatura e das palavras trabalhadas esteticamente para potencializar a cognição, ao unir os universos emocional e racional. Realçando a intrínseca relação da leitura de literatura com a construção de vínculos emocionais entre adultos e crianças, Mata (2014) afirma que, quando se lê um livro de histórias para as crianças, um aspecto se sobressai antes de qualquer coisa: o afeto. Por isso, defende ser preciso envolvê-las na linguagem poética que “alenta o conhecimento e a compreensão da vida, amplia as alegrias e esperanças da infância” (MATA, 2014, p. 70). Além disso, como realça o estudioso, por meio de explicações, diálogos e estímulos à interpretação e criação, essa linguagem mostra às crianças que é possível ultrapassar o valor denotativo e pragmático das palavras, vivenciando-as como fonte de encanto e liberdade.

A literatura, manifestação artística tão relevante às crianças, abre profícuas oportunidades para que, na Educação Infantil, ocorram ações voltadas a aproximá-las da linguagem concretizada literariamente e dos livros. Com esse intuito, no trabalho com bebês e crianças bem pequenas, são pertinentes ações como favorecer a exploração do livro em seus aspectos formais, além do seu manusear e folhear, aprendizados cruciais

à compreensão dos significados do uso social desse objeto. Já com o grupo de crianças pequenas, são relevantes atitudes como explicitar o porquê da escolha de uma obra e instigar a participação dos pequenos nos protocolos da leitura literária.

Nessa perspectiva, experiências constantes com o literário na Educação Infantil são fundamentais às crianças, uma vez que capazes de, pela vivência significativa da arte, promover o encantamento, a diversão e o prazer, além de favorecer o conhecimento da linguagem literária como meio “para criar e recriar mundos, para imaginá-los e senti-los como uma bela possibilidade” (MATA, 2014, p. 64), desse modo contribuindo para a sua humanização.

Considerações finais

A arte, em suas múltiplas manifestações, mostra-se como fator central à educação da primeira infância, dando suporte à promoção de situações que viabilizem melhor compreender as crianças, suas linguagens e capacidades para entender o mundo e criar modos de representá-lo.

Como relevante linguagem artística, fundamentada numa visão criativa e sensível do mundo, a literatura apresenta-se como universo favorecedor da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças no contexto da Educação Infantil, por isso precisando ser tomada como elemento basilar das práticas realizadas nesse âmbito.

Por meio dos textos literários infantis, apresentados materialmente em livros quase sempre constituídos por

texto escrito e ilustrações, nos quais recursos variados e cada vez mais surpreendentes atraem e maravilham, a criança é motivada a descobrir os encantos da linguagem poética e, por seu intermédio, a construir outros modos de compreender o mundo e de relacionar-se com ele, apropriando-se ativamente de aspectos relevantes à cultura de seu grupo social.

Promover, no contexto da Educação Infantil, o acesso à arte literária por intermédio do livro de literatura infantil, artefato cultural importante cujo uso pressupõe ações que precisam ser ensinadas e aprendidas, demanda a atuação crucial de um leitor mediador experiente que, reconhecendo a relevância das artes e, especificamente, da literatura para a criança, aja no sentido de aproximá-la desse universo para que possa desfrutar significativamente das inúmeras possibilidades que ele suscita.

Desse modo, na Educação Infantil, faz-se muito necessário propiciar experiências em que a literatura infantil seja tomada como modalidade artística capaz de fomentar o incremento das capacidades infantis para inventar, imaginar e criar. Nessas experiências cheias de potencialidade, por unirem fatores cognitivos, emocionais e sensoriais, a abordagem dos elementos estéticos e artísticos das linguagens verbal e visual do universo literário infantil pode constituir-se como fértil terreno para que, pelos caminhos da ludicidade, da fantasia, da beleza e do sonho, promovam-se nas crianças oportunidades de encantar-se e de construir novos modos de pensar sobre o mundo e de viver o artístico.

Referências Bibliográficas

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de mediação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. de (Org.). **Ler e compreender:** estratégias de leitura. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.). **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

BASTAZIN, V. Da mobilidade do olhar à plasticidade das ideias: uma trilha pela literatura infantil. In: NAVAS, D.; CARDOSO, E.; BASTAZIN, V. (Org.). **Literatura e ensino:** territórios em diálogo. São Paulo: EDUC/Capes, 2018. p. 69-80.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil.** São Paulo: Brasiliense, 2010.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **O direito à literatura e outros ensaios.** Coimbra: Angelus Novus, 2004. p. 11-33.

COELHO, N. N. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CORSINO, P. Infância e linguagem na obra de Bartolomeu Campos de Queirós: questões para a educação infantil. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Org.). **Educação Infantil:** formação e responsabilidade. Campinas: Papyrus, 2013. p. 151-168.

CORSINO, P. Introdução. In: _____ (Org.). Educação infantil: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 1-12.

CORSINO, P. F. Literatura na Educação Infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Org.). In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 183-204. (Coleção Explorando o Ensino; 20)

FARIA, A. L. G. de. Crianças pequenas e grandes, brasileiras e italianas: encontros da pedagogia da infância com a arte. In: GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 155-169.

GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. Linguagens infantis: convite à leitura. In: _____ (Org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 11-19.

KOWALSK, I. Criatividade e educação estética na infância – breves pontos. **Cadernos de Educação da infância**. n. 96, mai./ago. 2012, p. 47-49. Disponível em: http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI.96_IK.pdf. Acesso em: 9 jul. 2021.

MATA, J. O direito das crianças de sonhar. In: GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 45-71.

MELLO, S. A. Leitura e literatura na infância. In: GIROTTO, C. G. S.; SOUZA, R. J. (Org.). **Literatura e educação infantil: livros, imagens e práticas de leitura**. v. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 39-56.

MOURA, M. T. J. de. A brincadeira como encontro de todas as

artes. In: CORSINO, P. (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 75-88.

OLIVEIRA, Z. R. de et al. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Biruta, 2019.

PAES, J. P. **Poesia para crianças: um depoimento**. São Paulo: Editora Giordano, 1996.

PARREIRAS, N. **Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Conversas com o Professor; 2)

SILVA, V. M. T. **Ler imagens, um aprendizado: a ilustração de livros infantis**. Goiânia: Câne Editorial, 2020.

SOUZA, R. J. de; NETO, I. A. M.; GIROTTO, C. G. G. S. Caminhos para o ensino da leitura literária na educação infantil. In: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de (Org.). **Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar**. v. 2. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 195-215.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.





Educação audiovisual na infância: percursos criativo-pedagógicos entre escola e comunidade

Ana Bárbara Ramos

Felipe Leal Barquete

Resumo

Nesse artigo, propomo-nos a apresentar uma perspectiva sobre a Educação Audiovisual a partir das experiências da Semente – Escola de Educação Audiovisual, em escolas e comunidades da Paraíba. Ao problematizarmos o modo como a linguagem audiovisual é usualmente posicionada nas

práticas educativas em sala de aula – um recurso ilustrativo do saber relacionado ao livro didático e mobilizado no modelo da transmissão do conhecimento –, apresentamos uma abordagem que a mobilize enquanto uma potência de criação inscrita no âmbito das metodologias ativas vinculadas a uma concepção de educação transformadora, com o objetivo de fazer germinar comunidades de aprendizagem vinculadas ao território educativo. Desse modo, faz-se necessário refletir de forma mais aprofundada sobre a singularidade da linguagem audiovisual e dos processos de criação de imagens e sons, a relação pedagógica que ela estabelece com as práticas em sala de aula e na comunidade, bem como as aproximações metodológicas que potencializam tais práticas.

Abertura

“Isso veio para ficar”. Nos corredores das escolas, ou nas salas do *Zoom*, é comum escutarmos essa frase das professoras, afirmando a hipótese de que a presença da tecnologia audiovisual na escola é um caminho sem volta. Muitas instituições e redes de ensino já consideram assumir o modelo híbrido como um modo de operação permanente, daqui pra frente. Ao mesmo tempo, encontramos-nos diante do risco de um retrocesso educacional de décadas forjado pela combinação entre o inevitável fechamento das escolas, a falta de acesso aos recursos tecnológicos pelos educandos e a ampliação da evasão escolar. Estamos em 2021 em plena pandemia da Covid-19, e a educação brasileira está em crise.

As limitações impostas pela pandemia forçaram uma convergência digital desigual e dramática na educação, de modo que as telas traçaram uma linha de corte separando quem teve acesso ao ensino remoto e quem ficou de fora, limitando-se muitas vezes a um processo quase autoinstrucional de aprendizagem com os materiais impressos enviados pela escola. Em meio à impossibilidade de interagir presencialmente, esse aspecto constituinte da educação – o encontro – ganhou centralidade, e antes mesmo de nos preocuparmos com a qualidade da aprendizagem das crianças, buscamos consolidar modos de nos conectar com elas, modos de sustentar o vínculo afetivo, e de possibilitar que elas constituíssem, mesmo que precariamente, um experiência de escola para si. Além disso, o corpo docente da maioria das escolas não estava preparado metodologicamente para lidar com a dimensão pedagógica da linguagem audiovisual. Esse quadro estimulou a migração da dinâmica tradicional das aulas expositivas para as videoaulas, configurando experiências de aprendizagem muitas vezes frustrantes e desestimulantes para todos os envolvidos.

Por outro lado, os problemas da pandemia fortaleceram a articulação de redes de apoio e cuidado entre escolas, comunidades e grupos da sociedade civil, ampliando as possibilidades de formação de professores, e colocando na ordem do dia a necessidade de ampliar a organização e a luta para garantir o direito e as condições estruturais para a promoção da aprendizagem dos educandos nos tempos atuais, entre elas o acesso às linguagens, tecnologias, metodologias e práticas educativas contemporâneas nas escolas públicas.

Para nós, que estamos no olho do furacão, é muito difícil escrever sobre o momento atual. Reconhecemos que nos encontramos em uma página da história suscetível às transformações reestruturantes do campo da educação, e os sentidos dessa transformação estão sendo disputados. Vivemos um momento histórico marcado pela incorporação definitiva das tecnologias educacionais no exercício da docência, pela consolidação do formato da educação à distância (EAD), por uma pressão social e política de desvalorização da aprendizagem escolar em benefício da educação domiciliar, e pela polarização ideopolítica resultante dos impactos do regime comunicacional contemporâneo na afirmação das identidades e no fortalecimento tanto do movimento de reivindicações históricas por justiça social, quanto do reacionarismo conservador. Como as escolas e nós, educadoras e educadores, podemos nos posicionar nesse contexto social e cultural turbulento e consolidar uma prática docente significativa, em um cenário marcado pela ênfase na comunicação audiovisual?

Nesse artigo, nos propomos a tecer alguns afetos e reflexões sobre a presença e a potência do audiovisual na educação, no esforço de contribuir para dar um sentido regenerador para o movimento histórico em que vivemos. Através dos relatos sobre as experiências da Semente com professoras, educandos e comunidades nos últimos anos, compartilharemos um certo modo de compreender e mobilizar as possibilidades pedagógicas da linguagem audiovisual na Educação Infantil, com o objetivo de qualificar as experiências de sensibilização e aprendizagem, fortalecer as comunidades, incluir territórios e

culturas, e fomentar o protagonismo das crianças no processo de investigar, conhecer e inventar mundos para si. Esse é um texto sobre encontros possíveis e desejáveis para a educação brasileira durante e após a pandemia.

As sementes, as flores, os frutos, as sementes...

Semente Cinematográfica foi o nome que escolhemos em 2014 para demarcar a nossa atuação no campo da educação. Naquela época, nos dedicamos ao trabalho de evidenciar as possibilidades pedagógicas que afloram quando a educação e o cinema se encontram e germinam um no outro. Em relação à concepção tradicional de educação, tal encontro provoca deslocamentos importantes no processo de ensinar e aprender, tanto no que se refere à forma como um determinado saber é acessado, assimilado e elaborado, como também na relação que é estabelecida entre professores e educandos, e entre a escola e a comunidade.

A Semente foi plantada no encontro entre profissionais do cinema e da educação, com experiências diversas ligadas ao trabalho com o audiovisual dentro e fora da escola. Esse encontro foi potencializado por uma sincronia muito feliz: a sistematização de uma pedagogia voltada para a criação cinematográfica nas escolas com ênfase na educação em direitos humanos, realizada pelo projeto *Inventar com a Diferença*¹. Tal proposta, nomeada posteriormente como

¹Para saber mais sobre o Projeto Inventar com a Diferença, conheça os Cadernos do Inventar (MIGLIORIN, 2016). O livro compartilha muitos dispositivos de criação audiovisual para colocar em prática em sala de aula.

Pedagogia do Dispositivo², apresentou uma possibilidade de trabalhar com a linguagem audiovisual na escola a partir de jogos e brincadeiras com os recursos disponíveis, como celulares e *handycams*. Além disso, as práticas com os dispositivos de criação audiovisual estimulam o aprofundamento da relação entre a escola e a comunidade, fomentam o encontro entre as gerações e os saberes nos seus diferentes modos de existência, fundando um território de criação e aprendizagem a partir da motivação dos educandos.

Nos anos posteriores, a Semente incorporou outras referências desse campo que floresceu bastante com o fomento da Rede Kino³. Em 2016 desenvolvemos um projeto piloto na EMEIF José Albino Pimentel, do Quilombo Gurugi-Ipiranga (Conde/PB), chamado Escola Experimental de Cinema (EEC), inspirado na experiência do CINEAD (UFRJ)⁴. Nesse projeto, o que nos moveu foi a ideia de consolidar um lugar de experimentação estética e pedagógica com a linguagem audiovisual dentro da escola. Um lugar que oferecesse as condições estruturais e a sistematização de processos e práticas para impactar a cultura escolar de dentro para fora, contribuindo assim para potencializar e qualificar as experiências de ensinar e aprender. Para tanto, a EEC propunha atividades de formação

²Para saber mais sobre a Pedagogia do Dispositivo, leia o artigo A pedagogia do dispositivo: pistas para criação de imagens (FÓRUM NICARÁGUA, 2021).

³A Rede Kino- Rede Latinoamericana de educação, cinema e audiovisual, reúne pesquisadoras, professoras e projetos em encontros do Fórum da Rede durante a CineOP, a Mostra de Cinema de Ouro Preto.

⁴Escola de Cinema do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ), ligada ao Programa de Extensão Cinema para Aprender e Desaprender (Cinead), onde estudantes do ensino médio e fundamental estabelecem o primeiro contato com o cinema.

de professores, práticas com os educandos, sessões de cineclube, além da consolidação de um espaço físico com *kit* de equipamentos, acervo de filmes e livros.

O projeto da EEC foi realizado com amplo apoio e participação da comunidade, dos educandos, das professoras, da coordenação, da direção da escola e da Secretaria de Educação. Uma parte dos frutos desse trabalho, os filmes realizados⁵, evidenciam os modos pelos quais a educação formal pode ser beneficiada com a implementação da linguagem audiovisual. Consideramos essa a experiência fundante do modo de atuação da Semente nas escolas, uma abordagem que estimula a criatividade dos educandos de forma integrada com a cultura, com o território e com as demandas de aprendizagem na sala de aula. Em outras palavras, consolidamos uma proposta de implementar metodologias ativas com o audiovisual, articuladas ao Projeto Político Pedagógico da escola e atenta às necessidades das professoras e educandos, resultando em experiências de ensinar e aprender potentes e significativas.

Nos anos seguintes, as experiências e amadurecimentos vividos no Quilombo Gurugi-Ipiranga se ramificaram em muitas direções. De um lado, aprofundamos nossa atuação nas duas escolas da comunidade, contemplando educandos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II. De outro, expandimos nossa atuação no Estado da Paraíba, beneficiando quatro territórios em parceria com seis instituições de ensino

⁵Todos os filmes produzidos nas escolas pela Semente podem ser acessados no nosso canal do Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC-1tVqkm_pszCfcSvOBLzgg>. Acesso em: 9 Ago 2021.

e organizações da sociedade civil. Nesse processo, as Escolas Experimentais passaram a se chamar Escolas Vivas de Cinema, em razão da proliferação de experiências, formatos de atuação e metodologias desenvolvidas em cada contexto⁶.

Contribuímos com propostas articuladas com a educação tradicional, a educação popular, a educação transformadora, a educação patrimonial, a educação socioemocional, a educação socioambiental, a pedagogia de projetos e as práticas de alfabetização e letramento. Assim, com o apoio de uma comunidade de educadoras e educadores, alargamos as nossas bases teórico-metodológicas e possibilidades de contextualização ao dialogar com diferentes perspectivas pedagógicas, e aprendemos a nos conectar com aquilo que move de fato o profissional da educação em suas práticas – o encontro transformador, o afeto, o cuidado e a atenção ao desenvolvimento integral dos educandos, independente da metodologia aplicada.

Nos cursos de formação que realizamos nesse período, constatamos que o imaginário de educadoras e educadores em relação ao audiovisual antes da pandemia estava majoritariamente ligado à indústria cultural e aos processos de produção de filmes caros e complexos. É compreensível que seja assim, em razão do modo como o audiovisual foi desenvolvido e mobilizado historicamente na sociedade. Reconhecemos que esse imaginário é uma das principais forças que obstrui

⁶Esse trabalho foi realizado no projeto Cartografia de Imagens, apoiado pelo Programa Rumos Itaú Cultural 2017-2018. Tanto os filmes quanto o livro do projeto podem ser acessados no nosso site. Disponível em: <<https://semente.educacaoaudiovisual.com.br/cartografia-de-imagens>>. Acesso em: 9 Ago 2021.

o entendimento das possibilidades pedagógicas dessa linguagem, e conseqüentemente gera uma indisposição para a sua apropriação em sala de aula. Outro aspecto relevante desse problema é a influência, na formação e prática da docência, do que Paulo Freire nomeia como “educação bancária”, ou seja, uma concepção de educação conteudista que organiza práticas de ensino-aprendizagem baseadas na exposição e transmissão do conhecimento do professor para um estudante passivo e ignorante. Um conhecimento “pronto”, retirado do livro didático e imposto sem necessariamente dialogar com o conhecimento prévio nem com a realidade existencial do sujeito aprendente.

Ainda que o audiovisual tenha contribuído historicamente para enriquecer as estratégias tradicionais de aprendizagem enquanto um recurso ilustrativo dos conteúdos, o que os tempos atuais apresentam são outras possibilidades de interação com o mundo mediadas por ferramentas cada vez mais acessíveis para a população, reconfigurando as dinâmicas da sociabilidade humana no âmbito de uma cultura audiovisual globalizada e interdependente. Nesse cenário em que os processos de subjetivação de crianças, jovens e adultos são atravessados pelo audiovisual e seus modos de produção, recepção e compartilhamento de sensibilidades, narrativas e visões de mundo, o campo da educação de modo geral, e a escola de modo específico, podem contribuir decisivamente para a consolidação de uma relação crítica e criativa com as imagens e os sons, fomentando experiências democráticas, colaborativas e comprometidas com o bem viver dos educandos e suas comunidades.

Na nossa trajetória, reconhecemos que a parceria com escolas, organizações e educadoras nos processos de formação e desenvolvimento metodológico foi fundamental para estabelecer um diálogo multidisciplinar, com o objetivo de lidar criativamente com os desafios concretos do chão de cada escola e de cada comunidade, e nutriu um gradual afloramento do que o professor Carlos Rodrigues Brandão nomeia como uma *vocação transformadora da educação*⁷ no modo como nos relacionamos com o mundo através do audiovisual. Nós nos inspiramos na sensibilidade e no pensamento de Brandão quando ele sugere alguns passos no caminho de uma outra educação, dentre os quais a proposta de

[...] re-centrar o processo do ensino-aprendizagem no “acontecer do aprender”, recolocá-lo no interior da vida de equipes e na experiência pedagógica do criar-entre-nós. Transformar a sala de aula e a turma de alunos em uma comunidade aprendente. Uma pequena e viva comunidade centrada no trabalho da pessoa-com-os-outros, e não no esforço egoísta do indivíduo-contra-os-outros, à margem da equipe, da turma, da pequena e ativa comunidade que sabe o que aprende... e que aprende o que constrói. (BRANDÃO, 2019, p.21)

⁷Em uma roda de conversa no lançamento da Semente - Escola de Educação Audiovisual, o professor Brandão identificou e nomeou quatro vocações da educação, a saber: a educação conservadora, a educação liberal, a educação transformadora e a educação emancipatória. O registro do encontro está disponível no nosso podcast Educação Audiovisual na Prática. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oNLwvSa6JA8>>. Acesso em: 9 Ago 2021.

Nesse horizonte, a motivação do educando é fundamental, mas é a relação, a comunicação entre educando, educador, comunidade e natureza que ganha centralidade em uma experiência de aprendizagem multicultural, na qual o ato criativo é um dos fatores constituintes do processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e sócio-emocional, ético e estético dos educandos.

Foi na crise da pandemia que a Semente rebrotou, e passamos a atuar enquanto uma escola digital voltada para a formação de professoras e professores. Acolhemos novos integrantes e buscamos apoio nas professoras, que nos ajudaram a entender como poderíamos contribuir no contexto do ensino remoto e híbrido. Foi assim que assumimos mais diretamente o conceito de “educação audiovisual”, ampliando a nossa abordagem que nasceu com ênfase na relação entre o cinema e a educação. Assim, passamos a dar mais relevo à possibilidade de mobilizar diversos gestos, afetos e vivências no mundo, através da linguagem audiovisual, conectando o complexo corpo-mente-espírito do aprendiz aos seres, saberes, memórias, emoções e objetos do mundo, sem fazer convergir necessariamente para a criação de um filme, mas sim para fomentar uma comunidade de aprendizagem viva e criativa. Nessa trajetória de encontros, germinações e florescimentos, passamos a reconhecer os horizontes teórico-práticos e as dinâmicas que favoreceram nossa caminhada, com o objetivo de consolidar a educação audiovisual no chão e nas telas da escola.

Horizontes, encontros e vinculações

Na nossa abordagem da Educação Audiovisual, reconhecemos que a sua principal potência pedagógica é a possibilidade de promover encontros e conectar mundos: encontros entre escola e território, educandos e comunidade, filhos e avós, natureza e cidade, memória e conhecimento, corpo e sentimento, pontes as mais diversas que se estabelecem por força da singularidade da linguagem audiovisual e da dinâmica de produção de imagens e sons.

Para que as lentes e microfones de uma câmera gravem uma imagem ou um som, é necessário que exista uma intenção humana, uma motivação, um movimento interno visando a criar algo no e com o mundo, tendo como material a vida em si, o real que se manifesta ao nosso redor. Esse aspecto constituinte do processo de produção audiovisual faz aflorar a potência pedagógica de nos deslocar da posição de espectadores passivos para a de sujeitos no mundo, alguém capaz de olhar e de ouvir, de contemplar, de indagar, de conhecer, de pensar, de aprender, de inventar o mundo.

O ato de filmar é também uma exposição do mundo para aquele que filma, e o mundo que se apresenta na imagem pulsa na sua complexidade. Ele ainda não foi organizado em saberes segmentados, rotulados e cristalizados. Daí a natureza transversal da linguagem audiovisual, que possibilita infinitos modos de abordagem e, por isso mesmo, favorece a formação de uma atenção sobre um dado aspecto do real, criando

condições para a leitura crítica da realidade, a articulação de saberes e a elaboração de um olhar, um entendimento, uma sensibilidade, uma narrativa.

Nesse aspecto, nós nos vinculamos ao entendimento de Jan Masschelein e Marteen Simons, quando abordam as “[...] operações radicais do que chamamos de formas pedagógicas e que – sempre artificialmente – permitem que a aprendizagem e a educação aconteçam” (MASSCHELEIN, SIMON, 2017, p.53). Em linhas gerais, os autores afirmam que, ao posicionar o indivíduo enquanto um “estudante”, a escola realiza operações pedagógicas específicas, como a suspensão dos laços familiares, comunitários e estatais pré-existentes, a suspensão da ordem costumeira das coisas, dos seus usos e funções, e estabelece um “tempo livre”, um “catalisador de começos”, em que as diferentes gerações se reúnem e formam uma atenção para o mundo apoiado em um “amor pedagógico”. Nas palavras dos autores,

As formas pedagógicas se referem então, a associações de pessoas e coisas em um arranjo como um modo para lidar com, prestar atenção a, tomar conta de algo- para entrar e ficar em sua companhia - em que este cuidado acarreta estruturalmente em uma exposição, uma vez que é confrontado com alunos ou estudantes. (Ibidem, p. 54)

Ao ser compreendido e mobilizado na escola enquanto uma linguagem com a potência intrínseca de mediar a sociabilidade

humana, o audiovisual, nas suas formas de produção contemporâneas, se integra organicamente no repertório didático-pedagógico de escolas e professoras enquanto uma possibilidade de promover experiências⁸ no mundo e, com isso, expor o mundo à comunidade de aprendizagem para ser problematizado, elaborado e reinventado, constituindo um arranjo pedagógico vivo⁹, vinculado ao real.

Tal é a potência pedagógica da “linguagem criadora” do audiovisual. A de (re)fundar a cultura e a comunidade no próprio processo de vivenciá-la. Para além do “registro”, são muitos os gestos que podem mobilizar o ato de filmar algo. A criança pode revelar algo do seu mundo, pode contemplar aquilo que se apresenta diante dela, pode brincar de colecionar aquilo que encontra com a câmera; ela pode, também, querer saber por que alguma coisa é assim desse jeito, e depois compartilhar o que ficou sabendo. Ao estabelecer uma “distância” artificial entre o sujeito e a realidade, o ato de filmar contribui para promover a suspensão da condição de “estar no mundo” para participar ativamente dele, ou seja, “estar com o mundo”. A esse respeito, aproximamo-nos do pensamento do professor Paulo Freire quando diz que

⁸Em seu artigo *Experiência e alteridade em educação*, Jorge Larrosa (2011) reflete acerca da singularidade da experiência e a relação que se estabelece entre alteridade, subjetividade e saber. Consideramos essa uma contribuição teórica fundamental para pensarmos as possibilidades pedagógicas do audiovisual.

⁹Nesse aspecto, valorizamos as contribuições teóricas de Cezar Migliorin (2014) para pensar os modos como o cinema contribui para instaurar arranjos pedagógicos e criativos na escola. O autor evoca a imagem do mafuá para colocar em jogo o princípio da igualdade das inteligências e competências, que possibilita que estudantes e professores criem juntos e com o mundo.

[...] é como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres “abertos” são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. E é enquanto são capazes de tal operação, que implica em “tomar distância” do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres com o mundo. Sem essa objetivação, mediante a qual igualmente se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimento de si mesmos nem do mundo." (FREIRE, 2001, p.53)

Para além dos limites físicos que demarcam o espaço de uma comunidade, ou dos aspectos culturais que singularizam um grupo social, cultivamos uma certa relação entre a escola e o território educativo que seja fundada nos afetos dos educandos e de toda a comunidade escolar. Em outras palavras, é a partir da escuta daquilo que afeta as crianças e os adultos que promovemos os movimentos de integração entre escola e comunidade, e assim organizamos arranjos pedagógicos provisórios e percursos criativos que vinculem a aprendizagem escolar nas necessidades existenciais dos educandos, seja no formato presencial ou remoto, nas modalidades disciplinar, inter ou transdisciplinar.

Pelo exposto, reconhecemos que o modo como compreendemos a Educação Audiovisual se distancia de uma

abordagem que dê ênfase ao ensino da arte cinematográfica de forma apartada dos demais aspectos do currículo escolar. Pelo contrário, embora incorpore os processos criativos com o audiovisual, as práticas que desenvolvemos no chão da escola se alinham direta e/ou transversalmente com os principais documentos normativos da educação infantil como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No caso das DCNEI, por exemplo, as vivências no território a partir dos dispositivos de criação audiovisual articulam-se com os dois eixos estruturantes do currículo propostos pelo documento – a interação e a brincadeira – e contemplam diversas experiências para além do contato com o cinema e da utilização dos dispositivos tecnológicos, tais como a promoção de “vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade”; o incentivo da “curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza”; e configuração e práticas que “propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras” (BRASIL, 2010, p. 25-27).

Já no caso da BNCC, as metodologias ativas com o audiovisual se alinham ao entendimento de que a criança é uma protagonista que não apenas interage, mas também cria e modifica a cultura e a sociedade em que vive. Ao implicar as crianças em experiências que mobilizam o contato consigo, com

o outro e com o mundo, as práticas de ver e fazer imagens e sons podem atravessar todas as competências gerais, bem como consolidar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e favorecer a mediação de atividades ligadas aos campos de experiências organizados pela Base.

Experiências no chão da escola e da comunidade

Faremos uma breve exposição de algumas práticas de Educação Audiovisual desenvolvidas pela Semente na EMEIF José Albino Pimentel que ajudam a ampliar o entendimento de como trabalhar com o audiovisual na Educação Infantil. Compartilharemos duas experiências que apresentam perspectivas e possibilidades práticas que podem contribuir com as educadoras e educadores da primeira infância motivados a implementar o audiovisual em suas práticas pedagógicas.

No curso das experiências da Escola Experimental de Cinema da José Albino em 2017, acompanhamos duas turmas de crianças, uma da professora Janaína da Costa e outra da professora Verônica Martins. Acompanhamos 18 crianças numa turma e 15 na outra, no período de um ano letivo. As atividades dos ateliês de criação audiovisual foram realizadas no espaço da EEC, uma sala de aula adaptada exclusivamente para realização do projeto. A base metodológica dos ateliês articulava o cineclube escolar e a pedagogia do dispositivo, presentes em todas as etapas dos ateliês realizados com as crianças em parceria com as professoras. Todos os encontros

começavam e terminavam com uma roda de conversa que servia para introduzir a programação do encontro, os acordos da turma, os valores de convivência em grupo, a conversa sobre os filmes exibidos e as definições dos dispositivos a serem realizados. Os ateliês foram organizados em três etapas: 1) iniciação/sensibilização ao cinema; 2) estruturação do percurso criativo-pedagógico; e 3) realização dos filmes.

Na primeira etapa, reunimos práticas de sensibilização à linguagem, levando em consideração as interações e brincadeiras como forma de estimular a motivação e o engajamento das crianças. Antes das crianças pegarem na câmera, propomos experiências lúdicas com os brinquedos ópticos, para vivenciarem como as imagens são construídas e como o movimento acontece. A partir disso, outros dispositivos introdutórios foram apresentando para elas noções de enquadramento e aspectos formais constituintes de uma imagem, como luz e sombra, escala de planos, figura e fundo, cores e texturas. O dispositivo *Cores e texturas*, por exemplo, evidencia como a prática de sensibilização pode introduzir questões mais profundas para a turma, de modo transversal e lúdico. De acordo com as regras dessa brincadeira, cada criança deve observar atentamente seus amigos e, com a câmera na mão, filmar o detalhe que mais lhe interessar, bem de perto (mãos, pés, olhos e cabelos). Assim, produzimos um inventário de cores e texturas delas mesmas. Esse tipo de prática dentro de uma comunidade quilombola, como é o caso das crianças desta escola, favorece que as crianças explorem a percepção dos diferentes tipos de pele, cor e marcas do corpo. Dessa

forma, elas podem vivenciar o respeito e o acolhimento às diferenças, além de se relacionarem com a diversidade de uma forma prática, direta.

Em todo processo dos ateliês, e para além deles, as práticas cineclubistas estiveram presentes. Com elas, é possível ampliar o repertório audiovisual das crianças, fomentar o diálogo e o trabalho em grupo, e promover o contato com diferentes sensibilidades e visões de mundo. O cineclube possibilita que a escola reorganize seus tempos, espaços e relações constituídas, revigorando os afetos e ampliando as estratégias para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais dos educandos. Além disso, o cineclube escolar, enquanto uma prática inclusiva e democrática, pode abrir as telas da existência da/para a própria comunidade escolar, acolhendo as produções audiovisuais – orientadas ou espontâneas – dos educandos, tanto na escola como no território, ou no seu ambiente doméstico.

No desenvolvimento de uma atividade cineclubista, por exemplo, é possível aproximar os filmes exibidos das experiências cotidianas das crianças, como uma forma de elas se conectarem com seu contexto, com o mundo à sua volta. Foi assim que, entre tantas sessões cineclubistas realizadas com as crianças, exibimos o filme *Disque Quilombola* (2012). Além de apresentar a realidade social de crianças negras do Espírito Santo, muito próxima das crianças da Escola José Albino, o filme nos serviu como um dispositivo para realizar o mapeamento do território educativo do Gurugi-Ipiranga. A partir desse mapeamento, nós conhecemos e pudemos nos aproximar da

motivação das crianças, que, por sua vez, foram encorajadas a realizarem práticas dentro e fora da escola.

Na etapa do trabalho em que vivenciamos a comunidade, passamos a utilizar dispositivos que favorecem a investigação, a relação das crianças com as pessoas e os lugares da comunidade. Esse é um aspecto importante da metodologia da Semente, na medida em que as práticas realizadas fora da escola ajudam a definir um percurso, um trajeto que crianças percorrem na sua própria cultura, e nesse movimento elas também valorizam as pessoas da comunidade, sobretudo os ancestrais, o que possibilita o acesso aos saberes e memórias guardadas por essas pessoas. Esses saberes voltam para a escola através das imagens e dos sons, são partilhadas para todos no cineclube, e absorvidas em sala de aulas nas outras atividades das professoras.

Um dos dispositivos que facilita o acesso às pessoas e às suas memórias é o da *Fotografia narrada*, que consiste em filmar alguém narrando uma fotografia que lhe é cara. É uma forma muito simples e potente de se aproximar das pessoas, de descobrir um pouco mais sobre sua vida. Uma variação desse dispositivo é a *História dos objetos*, que tem também o mesmo princípio do dispositivo anterior, mas o objetivo é filmar alguém narrando a relação afetiva com algum objeto. Através desses dispositivos, as crianças da José Albino se organizaram para conhecer dois temas que surgiram no mapeamento realizado por elas na sessão de cineclube: as brincadeiras antigas do quilombo e as artesãs da comunidade.

A investigação sobre as brincadeiras antigas foi o motivo que

levou o grupo de crianças a se relacionarem com Dona Teca, uma antiga moradora da comunidade, guardiã das brincadeiras antigas. As crianças foram recebidas na casa da moradora, realizaram a *Fotografia narrada*, trocaram referências, filmaram. Fizeram um mapeamento das brincadeiras antigas, brincando. O próprio brincar virou um dispositivo novo, nascido ali na hora. Elas também compartilharam com Dona Teca as brincadeiras atuais. Tal experiência resultou no filme *O grilo, o morto vivo e o jacaré* (2018).

Já o grupo da professora Verônica trabalhou com o dispositivo *História dos objetos* com as mulheres do grupo Mães de Barro, um grupo de artesãs da comunidade. Dentro da sede, todas sentadas em roda, partilharam com as crianças o ofício de artesãs, contado a partir de um objeto escolhido pelas mulheres. As crianças, por sua vez, vivenciaram neste dia uma experiência direta com o barro e criaram objetos que, posteriormente, foram narrados por elas. O resultado dessa experiência pode ser vista no filme *Coração de barro* (2018).

Nesses percursos criativo-pedagógicos, o saber, as práticas e as histórias contadas por Dona Teca e pelas artesãs passaram a integrar o imaginário das crianças, ampliando seu repertório e incluindo referências positivas vinculadas à sua cultura, o que contribuiu para o desenvolvimento da autoestima e o reconhecimento da sua identidade quilombola.

Movimentos e transformações...

Como todo movimento histórico, as mudanças e transformações afloram sem pedir licença, e o tempo presente

revela o vetor resultante de uma complexidade de fatores, acúmulos, derivações, acasos, saltos, combinações, sínteses, rupturas, resgates e invenções que nos fizeram chegar onde chegamos. Embora seja impossível ter clareza, neste momento, sobre como será a educação brasileira pós-pandemia, podemos esboçar algumas perspectivas ao observar os movimentos que já existiam e atuavam na sociedade nos últimos anos.

Em linhas gerais, reconhecemos dois velhos conhecidos nossos, movimentos aparentemente antagônicos que ganharam contornos mais explícitos com a intensificação do processo de transformação digital na educação nos últimos meses. Um movimento flui na direção da individualização da aprendizagem através do ensino à distância (EAD) e da educação domiciliar. Nessa perspectiva, a educação, no seu sentido mais amplo e complexo, cede espaço para um processo de aprendizagem técnica e conteudista, favorecendo uma concepção tecnicista ligada à formação de quadros para o mercado de trabalho. O outro movimento se dedica a recompor o sentido de comunidade, se esforça para incluir os desfavorecidos e para fortalecer os vínculos afetivos entre professoras, educandos e suas famílias, com o intuito de promover aprendizagens contextualizadas e significativas.

Entre esses movimentos, as vocações da educação, como sintetizada por Brandão, encontram o seu lugar. Diante de um cenário marcado pela formação de bolhas informacionais e ideológicas e pela insurgência de riscos concretos para a democracia brasileira, nós afirmamos um modo de educar, com a linguagem audiovisual, que crie condições para furar

essas bolhas e reestabelecer pontes para o diálogo, apontando caminhos benéficos para a sociedade e o planeta, com o apoio das novas gerações.

As crises contemporâneas – sanitária, ambiental, econômica, política, social e cultural – evidenciam a saturação de um projeto civilizatório, marcadamente colonial, materialista e intolerante com as diferenças. Um projeto que consolidou as bases tecnológicas para um salto sem precedentes, no que se refere à velocidade das transformações sociais. Acreditamos que nós, educadoras e educadores, temos condições de contribuir para que tais transformações sejam favoráveis para o maior número de pessoas e povos. Podemos, assim, mobilizar a tecnologia digital e a linguagem audiovisual para consolidar uma proposta de educação intercultural, que resgate os saberes ancestrais ligados ao cuidado da Terra e aos vínculos comunitários, orientando, a partir dessa base, um novo ciclo na nossa história, voltado para a regeneração dos nossos laços afetivos com o outro e com o mundo.

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Alguns passos no caminho de uma outra educação. In: BASSI, Flávio; FRANZIM, Raquel; LOVATO, Antônio Sagrado; (Orgs.) **Criatividade – Mudar a educação, transformar o mundo**. São Paulo: Ashoka / Instituto Alana, 2019. p. 18-27

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

FÓRUM NICARÁGUA. A pedagogia do dispositivo: pistas para criação de imagens. In: LEITA, Cesar; OMELCZUK, Fernanda; e REZENDE, Luiz Augusto (Orgs). **Cinema-Educação: políticas e poéticas**. 1. ed. Macaé: Editora NUPEM, 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011. p. 04-27

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. In. LARROSA, Jorge (Org.) **Elogio da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 41-63

MIGLIORIN, Cezar. et al. **Cadernos do Inventar**: cinema, educação e direitos humanos. Niterói: Editora da UFF, 2014.

MIGLIORIN, Cezar. Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos (Org.). **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 152-162





Educação Infantil e arte: crianças e docentes como propositores de experiências educativas e artísticas

Rayffi Gumercindo Pereira de Souza

Kátia Patrício Benevides Campos

Maria das Graças Oliveira

Introdução

Como temos pensado as crianças, a docência e a Educação Infantil? Ao refletimos sobre arte na escola infantil, a partir de quais parâmetros elaboramos nossas compreensões? Essas questões nos ajudam a expor o que buscamos com este texto: refletir sobre a potente articulação entre educação e arte, tomando as crianças e os docentes como propositores de experiências educativas e artísticas. Nesse caminho, optamos por considerar a dimensão estética presente nas práticas docentes vivenciadas por um professor com um grupo de crianças de 4 anos de idade, na Unidade Acadêmica de Educação Infantil- UAEI, da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, durante o ano de 2019.

Para tanto, partimos do princípio formulado por Dewey (1979), ao considerar como experiência educativa vivências pedagógicas que, sendo significativas para nós, acabam por nos tocar. Também temos como pressuposto sua compreensão de que a arte, especialmente por sua dimensão humana, se constitui como uma experiência que, permitindo-nos aperfeiçoar nosso senso estético ao construir conhecimentos, sobretudo diante da vida, nos possibilita ir além do visível, criando invisíveis (DEWEY, 2010), isto é, inventando novos possíveis e outros sentidos para além daquilo que já está posto.

Assim, nos referimos à arte como expressão do vivido, dos sentimentos e das subjetividades, pois ao abarcar as complexidades da nossa humanidade, ela nos põe ao desejo do garimpo, do encontro de nós mesmos, da busca do mistério que nos habita, das questões que nos tocam enquanto sujeitos da e

na vida. Também tomamos a educação como lugar de vivacidade, de troca de humanidades, e não como lugar cumulativo de práticas pedagógicas que “[...] transformaram-se em rituais, em técnicas de fazer, e perderam sua especificidade de fazer-se e refazer-se pela interpretação dos sujeitos” (FRANCO, 2012, p. 166).

Nesse sentido, organizamos a estrutura desse texto em três partes principais: na primeira, tecemos algumas reflexões teóricas a respeito dos conceitos de criança, docência, Educação Infantil e arte; na segunda, apresentamos o relato de um projeto de trabalho vivenciado na Educação Infantil, intitulado “Pinturagem com Van Gogh”, e também tecemos alguns comentários e considerações a respeito do relato compartilhado; na terceira parte, expressamos nossas conclusões.

Educação Infantil e arte: as *bonitezas* do entrelaçar crianças e docentes

Sabemos que, historicamente, as crianças nem sempre foram ou são reconhecidas como sujeitos de direitos. Apenas há algumas poucas décadas, estudiosos do campo da Psicologia passaram a chamar a atenção para a necessidade de reconhecermos as crianças como sujeitos concretos, heterogêneos, que interagem com o mundo (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010). Posteriormente, pesquisas da área da Sociologia da Infância vêm fomentando essa concepção, reiterando que as crianças são sujeitos ativos, dinâmicos, que, do jeito delas, estão enredadas nas tramas das estruturas sociais, sendo afetadas, mas afetando também (SARMENTO;

PINTO, 1997). Partindo dessas concepções, em nossas reflexões tomamos a criança como um sujeito de vez e voz, que percebe o mundo, interpreta-o e significa-o, produzindo culturas, isto é, modos de ser e de viver específicos, a partir das relações que estabelecem entre si e com os adultos (CORSARO, 2011).

Nessa direção, perguntamo-nos: Como temos concebido a Educação Infantil? Como um espaço no qual as crianças vivenciam suas múltiplas linguagens a partir das relações que estabelecem, ou como um lugar de silenciamento e reproduções descontextualizadas? Para Horn (2017), a Educação Infantil é o ambiente educativo no qual as crianças possuem o direito de vivenciar suas infâncias, isto é, seus modos de ser e estar na vida. Nesse sentido, corroboramos com sua perspectiva e destacamos que a escola infantil precisa constituir-se como espaço de construção de conhecimentos com alegria, ludicidade e significatividade.

Diante disso, como podemos pensar a docência ou as possibilidades de composições docentes para a Educação Infantil? Bourscheid e Barbosa (2020, p. 5) nos ajudam nessa reflexão quando indicam que “[...] o professor é tudo aquilo que vive, nas suas próprias experiências de infância, formação acadêmica, práticas na escola, experiências familiares e culturais”; isto é, os professores não são apenas profissionais construídos pela academia ou na escola, mas na vida como um todo. Dessa forma, ao pensarmos as especificidades da Educação Infantil, corroboramos com Barbosa (2016, p. 136), quando diz que “a docência na Educação Infantil não é uma docência convencional, ela está em processo de formação”. A docência

na Educação Infantil, quando permeada por uma postura que considera a potência das crianças, prezando pela escuta sensível e olhar atento para os interesses delas, acessa a oportunidade de assumir a elaboração de intencionalidades pedagógicas que se efetivam de formas significativas e envolventes.

Considerando a Educação Infantil como lugar de vida social, no qual as crianças e professores constroem conhecimentos, a partir de interações coletivas entre si, com materiais e espaços diversos, visualizamos várias convergências dessa etapa da Educação Básica com a arte, uma vez que tomamos esta última como linguagem produtora e reveladora de sentidos e significados. Sendo a escola infantil um lugar de educar e cuidar, a partir de interações e brincadeiras (BRASIL, 2009), concebemos que a arte não é um instrumento pelo qual se deve chegar a experiências educativas, mas que ela é, em si mesma, uma experiência, pois emerge daquilo que nos toca e do nosso modo de tocar o mundo, oportunizando-nos “fraturar o cotidiano” (MOSQUERA, 2019), isto é, “furar” aquilo que está pré-determinado, produzindo novas possibilidades com outros sentidos possíveis, às vezes inéditos.

Assim, no contexto da educação, o caminhar pela arte pode se construir enveredado pela busca de significados que ultrapassam a ideia de conhecimento estático. Na arte e pela arte, a experiência nos atravessa, nos transporta para afetos e encontros profundos e singulares que se dão pela completude e incompletude do corpo que ultrapassa o racional. O que faz a arte senão acalantar, embalar, provocar, dar sentidos, libertar? Em arte, é possível descobrir, explorar, expressar e conhecer-se.

Refletindo sobre a relação entre arte e educação, Barbosa (2018) toma a educação como “[...] um processo de aprender como inventarmos a nós mesmos” (p. 160). Corroboramos com tal perspectiva, uma vez que ao construirmos caminhos educativos na relação com o mundo que nos rodeia, essa relação parte e retorna para nós mesmos, o que sugere invenções e concretizações de sentidos por e em nós. A educação se dá por meio das vivências, fruto de produções culturais diversas, conforme cada cultura. Inclui linguagens, crenças e produções simbólicas que constituem o ser humano, materializadas pelas experiências coletivas e individuais (VYGOTSKY, 1991). Uma dessas linguagens é a artística, como campo de manifestação livre de expressão que “pressupõe a habilidade de atuar estabelecendo relações entre significados e significantes, fato esse que pode ocorrer através da brincadeira” (PONTES, 2001, p. 67).

No âmbito da Educação Infantil, não há uma preocupação com a formação das crianças como artistas que devem dominar com autonomia as estruturas das linguagens, mas busca-se oportunizar o acesso às linguagens com o desejo de colaborar com “[...] a formação de leitores, usuários do simbolismo presente nas representações de arte” (PONTES, 2001, p. 68). Desse modo, as peculiaridades das representações em arte na escola infantil constituem-se em propostas educativas que contribuem para que as crianças possam usar, de modo significativo, um repertório simbólico das linguagens artísticas durante suas relações na escola, mas que repercutem também na vida.

Nessa perspectiva, vale lembrar que, assim como os adultos,

as crianças também são sujeitos históricos produzidos pela cultura e produtores dela; portanto, sujeitos de experiências. Essa compreensão permite-nos pensar na responsabilidade ética dos docentes da Educação Infantil que, ao reconhecerem as crianças como sujeitos de cultura e de experiências, visualizam-nas como parceiras nos processos educativos, não apenas reproduzindo práticas, mas colaborando com a proposição de situações significativas no cotidiano escolar. No tópico a seguir, relatamos algumas propostas pedagógicas que emergiram do encontro entre as partilhas e interesses de um grupo de crianças da pré-escola e as intencionalidades pedagógicas do professor dessa turma.

Contextualizando o projeto de trabalho “Pinturagem com Van Gogh”

*Professor, as cores de Van Gogh “parece”
com as cores das borboletas,
porque são misturadas”*

(Flor¹- Grupo 4/Manhã/UAEI/2019)

Durante o ano de 2019, atuei² como professor substituto do Grupo 4³, no turno da manhã, na Unidade Acadêmica de

¹Flor é o pseudônimo que escolhemos para identificar a criança que expressou a fala indicada.

²Este tópico do artigo está escrito na primeira pessoa do singular por se tratar do relato de experiências vivenciadas por apenas um dos autores do texto.

³Na Unidade Acadêmica de Educação Infantil, a organização das turmas se dá de acordo com a idade das crianças. As matrículas são disponibilizadas a partir de dois anos; sendo assim, temos os grupos 2, 3, 4 e 5.

Educação Infantil- UAEI, pertencente à Universidade Federal de Campina Grande- UFCG. Neste período, tive a oportunidade de vivenciar diversas propostas pedagógicas com 14 crianças que, à época, tinham quatro anos de idade. Muitas dessas propostas foram decorrentes de trabalhos de projetos⁴ que emergiram de questões, saberes e curiosidades apontadas pelos meninos e meninas que compunham o grupo.

Um dos projetos que vivenciamos surgiu da partilha de um livro intitulado *Laura e Lucas descobrem Van Gogh* (ZAMBUJAL; ROMÃO, 2019), que foi apresentado a todos por uma das crianças. De modo lúdico, esta obra conta a história de Van Gogh, considerado um dos mais influentes artistas plásticos na História da Arte Ocidental. Na figura abaixo, apresento a imagem da capa do referido livro.

Figura 1: Imagem da capa do livro *Laura e Lucas descobrem Van Gogh*



Fonte: Folha de São Paulo

⁴De acordo com Horn e Barbosa (2008), trabalhos de projeto colocam-se como um caminho pedagógico que considera a interdisciplinaridade e a possibilidade de construção de aprendizagens por meio de experiências coletivas e cooperativas que partem de interesses, saberes e interrogações das próprias crianças.

Ao perceber o entusiasmo da criança que trouxe o livro de casa e compartilhou com as demais, passei a observar que o grupo inteiro demonstrou interesse pela novidade, que surgiu na sala de referência e que ficou exposta durante algum tempo, ao alcance de todos, na minibiblioteca que tínhamos na sala. Com o passar dos dias, continuei notando que o livro era algo atrativo para as crianças, que elas não apenas o folheavam, observando as palavras e as imagens, mas que dialogavam entre si sobre o que viam nele.

Durante uma de nossas rodas de conversas diárias, uma das crianças levantou a mão e disse que tinha algo para contar. Foi quando afirmou a frase que aparece no início deste tópico: “Professor, as cores de Van Gogh ‘parece’ com as cores das borboletas, porque são misturadas”. Após ouvir a perspicaz inferência exposta pela criança, que comparou as cores das obras de Van Gogh às cores das borboletas, aproveitei o ensejo e perguntei às demais se elas gostariam de conhecer mais sobre esse artista. Todas levantaram a mão, expressando o desejo de seguir por um caminho de buscas e descobertas.

No dia seguinte, relemos o livro que conta a história de Van Gogh, e essa releitura suscitou mais observações por parte das crianças. Atentaram para a tristeza que o pintor sentiu ao longo de sua vida, relataram até mesmo a ocasião em que ele perdeu sua orelha, também enfatizaram o encantamento pela maneira como o artista pintava suas telas. Ainda pontuaram que ele misturava cores, que parecia gostar bastante das cores amarela e laranja, pois estas apareciam em muitas das

obras apresentadas no livro, mas que ele também utilizava cores escuras – conforme elas próprias pronunciaram.

Ao “caminhar” com as crianças, no percurso que estávamos a trilhar, parei e reconheci o valor dessas especificidades que surgiram dos olhares atentos e sensíveis delas. Coloquei-me como um professor parceiro que buscou responder às curiosidades delas, também intencionando apresentar sugestões e possibilidades de propostas pedagógicas que pudessem contribuir com a ampliação de novos saberes, por meio de situações significativas, interativas e brincantes. Nesse movimento pedagógico, enquanto experiência, considero que, ao ouvir as crianças, ouvi a mim mesmo, no desejo de continuar uma feliz e potente aventura educativa e artística com elas. Mesmo não sabendo aonde chegaríamos, o que nos importou foi a caminhada coletiva guiada pela curiosidade e alegria do conhecimento que chegava junto com as vivências coletivas.

Desdobramentos a partir dos desejos, curiosidades e saberes das crianças

Pouco a pouco, os desejos das crianças e as intencionalidades pedagógicas foram encontrando-se e firmando o que se tornaria o projeto pedagógico intitulado “Pinturagem com Van Gogh”. Para tanto, precisávamos elaborar um ponto de partida. Diante disso, optei por apresentar imagens impressas em folhas de papel tamanho A3, contendo diversas obras de Van Gogh, como as apresentadas nas figuras a seguir:

Figura 2:
“Autorretrato”, de 1889



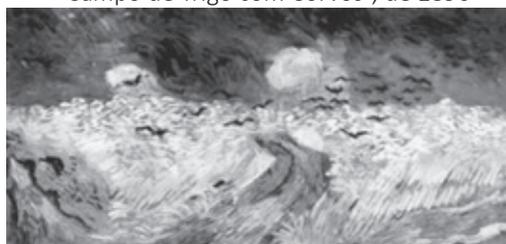
Fonte: Revista Art-Ref

Figura 3:
“Os Girassóis”, de 1888



Fonte: Revista Art-Ref

Figura 4:
“Campo de Trigo com Corvos”, de 1890



Fonte: Revista Art-Ref

Figura 5:
“A Vinha Encarnada”, de 1889



Fonte: Revista Art-Ref

Ao observarem os detalhes das obras, as crianças identificaram formas, figuras, objetos, elementos da natureza, pessoas, cores, lançaram hipóteses e criaram diversas histórias, inventando-as a partir do cenário exposto em cada pintura. Faz-se importante destacar o quanto demonstraram ter sido afetadas pelas pinturas de Van Gogh. Esse movimento relacional entre as crianças e as obras de arte retoma algumas reflexões de Duarte Júnior (2009), quando este aponta o conceito de experiência estética, explicando que se refere ao modo como os

sujeitos que fazem ou apreciam uma obra de arte se vinculam a ela. Enfatiza que se trata de algo referente às peculiaridades das sensações e elaborações sentidas e produzidas por cada pessoa frente às obras, de um modo único.

Sendo assim, considere que as apreciações, impressões e encantamentos das crianças com as obras de Van Gogh constituíram, de certo modo, experiências estéticas produzidas por elas ao se depararem com cada imagem e seus detalhes. Diante disso, também durante uma roda de conversa, indaguei-as sobre o que gostariam de fazer após conhecerem as obras de arte que lhes expus. Algumas afirmaram que gostariam de brincar de pintar, como Van Gogh pintava, misturando cores. Assim, buscando corresponder à proposição das crianças, passei a pensar, planejar e propor a elas algumas sugestões de propostas pedagógicas, no intuito de aproximá-las ainda mais das cores e do ato de pintar, por meio de variados instrumentos e suportes. A seguir, relato algumas das propostas que vivenciamos.

a) Misturanças de cores em folhas de castanhola

Uma das propostas acatadas pelas crianças foi intitulada “Misturanças de cores em folhas de castanhola”. Durante essa vivência, combinamos que o suporte no qual iriam imprimir suas pinturas não seria um material convencional, mas diferente do que habitualmente usávamos. Utilizaríamos folhas de castanholas que haviam caído no parque da Unidade e iriam ser jogadas na lixeira. Também acordamos que usaríamos tinta

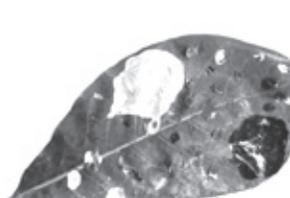
guache e que os instrumentos com os quais iriam pintar seriam suas mãos e dedos. Nas figuras abaixo, são apresentados alguns registros dessa experiência.

Figura 6: mistura de cores em folhas de castanhola



Fonte: acervo pessoal do Professor Rayffi Gumerindo

Figura 7: mistura de cores em folhas de castanhola



Fonte: acervo pessoal do Professor Rayffi Gumerindo

Figura 8: mistura de cores em folhas de castanhola



Fonte: acervo pessoal do Professor Rayffi Gumerindo

Ao tocarem as folhas e tintas, as crianças não só brincaram de misturar cores, mas puderam sentir texturas, aromas e diferentes tonalidades. Também puderam observar os formatos, tamanhos e pesos das folhas, elemento que nunca haviam utilizado antes como suporte para pintura. O seu envolvimento e criatividade durante a realização dessa proposta mais uma vez reforçou o pensamento de Duarte Júnior (2009), uma vez que cada criança interagiu com os materiais disponíveis, expressando-se e produzindo sentidos de maneira singular; portanto, produzindo sentidos estéticos infantis.

b) Pintura com tinta em pó

Ao identificar o quanto as crianças se implicaram nessa atividade, sugeri mais uma proposta: “Pintura com tinta em pó”. Ao apresentar os detalhes da vivência, expliquei que havia

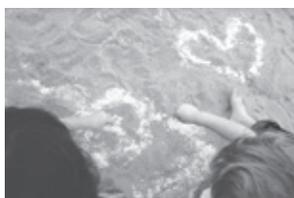
pensado em brincar de produzir “tintas em pó”, utilizando farinha de polvilho, água e tinta guache. Também pontuei que teríamos o divertido desafio de pintar com essa “tinta em pó”. As crianças aprovaram a proposta, o que nos possibilitou vivenciarmos momentos de interação, criação e muita sensibilidade. Nas figuras a seguir, apresento alguns registros com imagens referentes a essa atividade.

Figura 9: Criação de “tinta em pó”



Fonte: acervo pessoal do Professor Rayffi Gumerindo

Figura 10: Pintura do chão com “tinta em pó”



Fonte: acervo pessoal do Professor Rayffi Gumerindo

Figura 11: Pintura de folhas com “tinta em pó”



Fonte: acervo pessoal do Professor Rayffi Gumerindo

Na mistura, com o meu auxílio, das medidas de farinha de polvilho, água e tinta guache, pude perceber a alegria e o prazer expressados pelas crianças. Esse momento de brincadeira constituiu-se simultaneamente em uma oportunidade de estabelecimento de diálogos sobre as características dos materiais utilizados, considerando a liquidez de uns e a solidez de outros. Também ficou evidente o encantamento das crianças pela transformação dos elementos que, reunidos, se transformaram em um pó colorido, nossa tinta colorida.

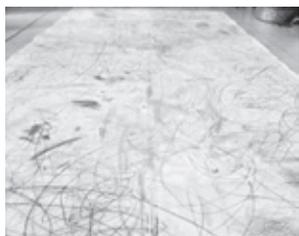
Importante é destacar a dimensão criativa que perpassou essa proposta, pois, após a produção do material, lancei para as

crianças uma questão: Como faremos para pintar ou desenhar com essa tinta? Muitas se colocaram, expondo comentários e ideias. Destaco a ideia de uma delas ao dizer: “a gente precisa de um lugar grande pra fazer desenhos grandes com a tinta em pó”. Diante do comentário compartilhado pela criança, sugeri que fôssemos para o parque da Unidade, brincar de pintar a areia do chão. As crianças concordaram com a proposição e foram além dela, pois brincaram de pintar o chão, mas também de pintar folhas de plantas, conforme apresentam as figuras 10 e 11.

c) Desenhança com Van Gogh

Ao perceber a permanência do interesse das crianças, inspirei-me numa oficina denominada “Desenhança”, proposta pela professora de artes visuais Guadalupe Rauch (2018), que, inquietada pelo desejo de trabalhar mais a questão do corpo na relação com o papel durante o ato de desenhar, sugere uma experiência que alia desenho e dança. Nesse sentido, compartilhei minha inspiração com as crianças, que logo se mostraram desejosas por pintar dançando, e depois seguimos na organização do espaço da sala de referência. Utilizamos 14 folhas de papel 60 quilos, fixadas no chão, com as bordas coladas uma na outra, de maneira que as folhas se tornaram uma única e imensa folha de papel onde todas as crianças puderam desenhar livremente e, ao mesmo tempo, coletivamente, enquanto ouviam músicas. Nas figuras a seguir, aparecem registros da oficina intitulada “Desenhança com Van Gogh”.

Figura 12: mistura de cores na Desenhança



Fonte: acervo pessoal do Professor Rayffi Gumerindo

Figura 13: interações durante a Desenhança



Fonte: acervo pessoal do Professor Rayffi Gumerindo

Figura 14: diálogos durante a Desenhança



Fonte: acervo pessoal do Professor Rayffi Gumerindo

O desafio de misturar cores coletivamente, ouvindo música e tendo a possibilidade de dançar e movimentar o corpo de maneira livre, oportunizou às crianças a elaboração de diversas formas de expressar-se, ao imprimirem rabiscos em formatos de traçados uniformes e disformes, círculos abertos e fechados, figurações, experimentações de desenhar utilizando as duas mãos ao mesmo tempo ou vários lápis com cores diferentes numa mesma mão, entre outras ações. Desenhar e dançar se tornou um movimento criativo uno, no qual as crianças se expressaram com o corpo inteiro, de modos únicos.

A “Desenhança com Van Gogh” nos possibilitou olhar para os detalhes das cores, produzir misturas coloridas únicas, com formas e estéticas singulares. Destaco a complexidade dessa proposta, tendo em vista que, culturalmente, não nos parece comum desenharmos de forma coletiva em suportes amplos. Nesse sentido, realço um episódio no qual, em um dado momento, uma criança que havia desenhado sua família percebeu que outra, ao desenhar livremente, havia deixado rabiscos em seu desenho. Foi um momento oportuno para

dialogarmos sobre a importância de construir o hábito de nos expressar artisticamente também com outras pessoas, e não apenas sozinho ou sozinha, especialmente por entendermos que a arte também nos ajuda a criar novos possíveis, não só para as nossas vidas particulares, mas também para a nossa vida social. Por meio da arte, podemos expressar sentidos, sentimentos e significados coletivamente. Também se faz possível criarmos novas ressignificações.

d) Oficina de releitura artística

Ainda apresento a “Oficina de releitura artística”. Refiro-me a uma oficina de arte que propus às crianças, na qual elas realizaram releituras de algumas obras de Van Gogh. Para isso, inicialmente conversamos sobre o que é uma oficina de releitura de obras de arte. Depois, observamos as obras que eu havia disposto para elas durante o início do projeto de trabalho, e elas escolheram aquelas que gostariam de recriar. Destaco, ainda, que a oficina foi realizada em dois momentos: no primeiro, vivenciamos uma proposta intitulada “Colorindo com Van Gogh”; no segundo, outra vivência denominada “Nossos girassóis”.

Durante a proposta “Colorindo com Van Gogh”, utilizamos cola e reaproveitamos pedaços de papel colorido que haviam sido picotados durante outras atividades. Com esses pedaços de papel, passamos a colorir obras de Van Gogh impressas em preto e branco. Encantou-me a maneira como as crianças se colocaram diante do desafio criativo de reinventar estéticas

para obras de arte já existentes. Nesse primeiro momento da oficina de releitura, elas puderam imprimir suas próprias marcas nas obras. Vejamos:

Figura 15: Materiais para a oficina de arte



Fonte: acervo pessoal do Professor Rayffi Gumerindo

Figura 16: releitura da obra “Autorretrato”



Fonte: acervo pessoal do Professor Rayffi Gumerindo

Figura 17: releitura da obra “Os Girassóis”

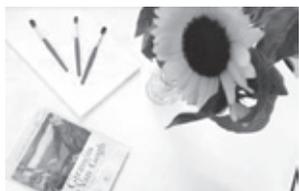


Fonte: acervo pessoal do Professor Rayffi Gumerindo

No segundo momento, na vivência da proposta “Nossos girassóis”, as crianças pintaram telas utilizando pincéis e tintas guache. Ficaram aparentes o entusiasmo e o envolvimento delas, também nessa ocasião. O desejo por realizar a releitura da obra “Os Girassóis”, de Van Gogh, foi imenso, especialmente pelo fato dessa obra ter sido a que elas mais apreciaram. Para a realização dessa releitura, dispus um vaso de vidro com flores de girassol, para que elas pudessem se inspirar, conforme os registros ao lado.

Esse conjunto de vivências educativas por meio da arte com as crianças, durante o projeto de trabalho “Pinturagem com Van Gogh”, revelou o quanto a arte e a educação podem

Figura 18: materiais para a oficina de arte



Fonte: acervo pessoal do Professor Rayffi Gumercindo

Figura 19: releitura da obra “Os Girassóis”



Fonte: acervo pessoal do Professor Rayffi Gumercindo

Figura 20: “Nossos Girassóis”



Fonte: acervo pessoal do Professor Rayffi Gumercindo

e devem estar aliadas. É importante destacar que, nesse movimento de integração entre campos de conhecimento, não se pode compreender que a arte é mais ou menos importante que a educação, ou vice-versa. Ambas possuem importâncias distintas e igualmente necessárias para um processo educativo interdisciplinar e respeitoso das crianças e de suas culturas. As experiências relatadas também se constituíram em significativa oportunidade para refletir sobre a arte como experiência que pode abrir os sentidos e a percepção para o reconhecimento do outro, quando há disponibilidade para deixar-se impressionar, tocar, dando tempo para emergir tudo o que for preciso ser descoberto (ALBANO, 2010).

Entretanto, o destaque central que podemos visualizar ao longo das experiências relatadas é o movimento de, com as crianças, caminhar e parar no percurso pedagógico. O arquiteto, professor e pesquisador Francesco Careri, em sua obra *Caminhar e parar*, elabora uma reflexão que consideramos bastante pertinente. Ao elevar o ato de caminhar à categoria de arte, convida-nos a refletir metaforicamente sobre a vagareza que compõe o ato de expor artisticamente nossos

sentimentos, opiniões e insatisfações. Figurativamente, ele visualiza o caminhar e suas pausas como experiências que nos ajudam a descobrir o andar como ferramenta de cognição e criatividade. Amparando-me nisto, considero que todas as vivências propostas no projeto de trabalho com as crianças, aqui relatado, nasceram de um caminhar unificado entre as crianças e eu. Um andar com muitas pausas, para que tivéssemos tempo de olhar os olhares delas e pensar em intenções pedagógicas com sentido.

Dessa forma, permiti-me ser guiado pela curiosidade artística das crianças e traçar com elas o nosso percurso de forma aberta e livre, ao mesmo tempo referendado pelo conhecimento sobre a arte (BARBOSA, 2018) e a pedagogia com crianças (HORN; BARBOSA, 2008), que busquei adquirir no decorrer do processo de estudos pessoais para a elaboração das experiências artísticas apresentadas.

Considerações finais

Ao chegar à escola, a criança traz consigo um conjunto de conhecimentos e modos de pensar que foram alcançados a partir de suas interações cotidianas. O que haverá de novo é que, no espaço escolar, a construção de conhecimento passará a acontecer a partir de uma sistematização pedagógica. Nesse sentido, quando pensamos na Educação Infantil, parece-nos nítida a necessidade de o professor colocar-se diante das crianças como um caminhante que, de mãos dadas, seguirá junto delas, nem as levando, nem sendo levado. Esse caminhar

juntos é composto por uma responsabilidade ética e pedagógica que requer uma escuta sensível dos saberes e informações partilhados pelas crianças, verbalmente e não verbalmente. Em seguida, torna-se potente elaborar situações significativas que aglutinem os interesses das crianças aos seus direitos de aprendizagens e desenvolvimento.

Neste texto, refletimos sobre a relação entre educação e arte, e também relatamos um conjunto de vivências que foram construídas e vivenciadas com as crianças. Buscamos, assim, contribuir com as discussões que objetivam reconhecer que não são apenas os professores que propõem experiências educativas e artísticas, mas as crianças também. Assim, expomos um duplo encontro: entre um professor e as crianças na Educação Infantil, e destes todos com a arte. Assim, propomos seguirmos refletindo sobre quais sentidos docentes temos nos disposto a pensar e compor, bem como sobre quais caminhos temos optado por seguir com as crianças. A docência e a arte parecem-nos caminhos sólidos, complexos, mas, sobretudo, produtores de felicidade na escola e na vida.

Referências Bibliográficas

ALBANO, Ana Angélica. **Arte e pedagogia:** além dos territórios demarcados. Caderno Cedes, Campinas, v. 30, n. 80, p. 26-39, jan-abr. 2010.

BARBOSA, Ana Mae. Arte/Educação contemporânea. In: GUIMARÃES, Leda Maria; PEROTTO, Lilian Ucker. **Licenciatura em artes visuais:** percursos. Goiânia: Gráfica da UFG, 2018.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação contemporânea:** consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOURSCHEID, Clarice de Campos; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por uma formação estético-poética de professores de crianças pequenas:** elementos para discussão. Florianópolis: Perspectiva, v. 38, n. 3, p. 01-17, jul-set. 2020.

CARERI, Francesco. **Caminhar e parar.** São Paulo: Gustavo Gili, 2017.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. **Como pensamos:** como se relaciona o pensamento

reflexivo com o processo educativo, uma exposição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação do sensível.** 2000. (Tese) Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

HOLM, Anna Marie. **A energia criativa natural.** Pró-posições, v. 15, n. 1 (43), jan-abr. 2004.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** Porto Alegre: Penso, 2017.

MOSQUERA, Vicente Blanco; CIDRÁS, Salvador. **Educar através da arte: para uma escola imaxinada.** Pontevedra: Kalandraka, 2019.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias. **Arte na educação da infância: saberes e práticas da dimensão estética.** 2013. (Tese) Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias. **Arte na educação infantil: olhares e intenções.** 2001. (Dissertação) Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades.** Braga: Centro de estudos da criança, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, Lev. S. **A Formação social da mente: desenvolvimento**

dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAMBUJAL, Isabel; ROMÃO, Patrícia. **Laura e Lucas descobrem Van Gogh**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2019.

*Conheça
os autores*





Ana Angélica Albano

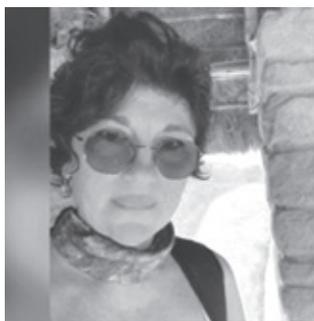
Professora Livre Docente da Faculdade de Educação da UNICAMP. Licenciada em Desenho e Plástica pela FAAP, doutora e mestre em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da USP. Foi diretora do Museu de Artes Visuais da UNICAMP (2014 a 2017) e diretora associada (2012 a 2014). Professora convidada da *Facultad de Educación da Universidad de Cantábria*, Santander, Espanha (2012 a 2018). Investigadora do Centro Botín, Santander, Espanha. Coordenou projetos culturais de Iniciação Artística nas Prefeituras de São Paulo, Santo André e Diadema (de 1983 a 1997). Autora dos livros: “Conversas com jovens professores de arte”, “O espaço do desenho: a educação do educador” e “Tuneu, Tarsila e outros mestres...o aprendizado da arte como rito de iniciação”.



Luciana Esmeralda Ostetto

É professora da Faculdade de Educação – Universidade Federal Fluminense, onde atua na Graduação em Pedagogia e na Pós-graduação

(Mestrado e Doutorado). Junto ao grupo de pesquisa que lidera – FIAR (Círculo de estudo e pesquisa Formação de professores, Infância e Arte), vem desenvolvendo pesquisa, ensino e extensão no campo da formação docente para a Educação Infantil, tomando como principais temas: arte, formação estética e narrativas autobiográficas, educação infantil e prática pedagógica. Doutora em Educação pela UNICAMP, foi professora da Universidade Federal de Santa Catarina (1995-2012).



Adriana Mabel Fresquet

Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, é membro do Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFRJ). Coordena o grupo de pesquisa CINEAD/LECAV - Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual, que articula atividades de pesquisa do projeto Currículo e Linguagem Cinematográfica na Educação Básica com o programa de extensão "Cinema para aprender e desaprender". Desenvolve atividades conjuntas com a Cinemateca do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-Rio), o Colégio de Aplicação e a Escola de Educação Infantil da UFRJ e o Instituto de Pediatria e Puericultura Martagão Gesteira (IPPMG/UFRJ) e a parte geriátrica do HU/UFRJ. Em 2012 foram criadas seis Escolas de cinema CINEAD e cineclubes em escolas públicas de educação básica municipais, estaduais e federais do Rio de Janeiro, estabelecendo uma parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos e o Instituto Benjamin Constant. É membro fundadora da Rede KINO: Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual. Coordena a coleção Alteridade e Criação da Editora Autêntica, inaugurada com os livros Cinema e Educação e Godard e a

Educação e .Entre março de 2019 e 2020, realizou estudos de pós-doutorado cartografando políticas e pedagogias do cinema e a educação na escola, com a orientação da professora Inés Dussel no *Departamento de Investigaciones Educativas* do *Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional - CINESTAV*, México.



Rosvita Kolb Bernardes

Professora da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP- 2011). Licenciada em Desenho e Plástica pelo Centro Universitário Feevale (1979). Especialista em Arte-Educação pela USP (1987). Obteve o título de Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1991). Lecionou Arte no Ensino Fundamental de 1978 a 2013. Foi professora do curso de Estilismo e Moda da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) de 1993 a 2005. Lecionou no Ensino Superior privado em diversas instituições. Entre 2006 e 2016, foi professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Escola Guignard, onde lecionou para cursos de graduação e pós-graduação. É assessora das proposições curriculares da educação infantil da Prefeitura de Belo Horizonte. Tem experiência na área de ensino de Arte e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação infantil e fundamental, educação estética, narrativas de formação, abordagem autobiográfica, história de vida. Cooperação com a *Hochschule fur Musik und Theater Rostock*, da Alemanha.



Ana Cristina Carvalho Pereira

Professora Associada da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) atuando no curso da Graduação de Licenciatura em Dança e no Programa de Pós-Graduação em Artes.

É assessora das Proposições Curriculares da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Co-autora da coleção Rumos da Arte, publicada pela Editora SM, aprovada no Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental II em 2019. É líder de pesquisa do Grupo Laboratório GESTOLab (credenciado pelo CNPq), coordena os projetos de Extensão Linguagem Corporal na Educação Infantil e Profissionalização da Dança. É membro da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE). Artista de Dança.

Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professor, ensino de dança, linguagem corporal e educação infantil.

É doutora pela UFMG com foco em Processamento da Linguagem (gesto e cognição, 2010), mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG (Linguagem: gesto e Cognição, 2005), especialista em Arte Educação pela PUC-MG (2003) e possui graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pelo Centro Universitário de Belo Horizonte UNI-BH (2001).



Fabíola Cordeiro de Vasconcelos

Mestre em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, no qual desenvolve pesquisa sobre o livro ilustrado infantil, sua materialidade e modos de narrar. Professora vinculada à Unidade Acadêmica de Educação – UAEd, do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, no curso de Pedagogia, entre outras, leciona a disciplina Literatura Infantil e desenvolve atividades focadas em seu interesse pelo universo literário dirigido às crianças.



Maria Betania Barbosa da Silva Lima

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB).

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, lotada na Unidade Acadêmica de Educação Infantil da UFCG. Suas pesquisas e publicações concentram-se na Educação Infantil com ênfase nas Práticas Pedagógicas, Letramento Literário e Educação Inclusiva. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Crianças, Infâncias e Educação Infantil (GRÃO), e do Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil (FAPEI), vinculado ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).



Wanessa Maciel Ferreira Lacerda

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG (2016). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd/UFCG (2019). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil. Suas temáticas de estudos principais vinculam-se à Educação Infantil do/no Campo, Crianças, Infâncias, Práticas Pedagógicas, Literatura Infantil, dentre outros concernentes a área mencionada. Foi professora substituta da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG), de Junho/2019 até dezembro/2020. É integrante do Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil (FAPEI). Participou, como pesquisadora, da pesquisa "Oferta da Educação Infantil no estado da Paraíba em área urbana e rural: aspectos quantitativos e qualitativos" (Chamada Universal MCTI/CNPq no. 14/2014), que foi concluída no ano de 2018. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e

Contextos Plurais (Grão), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq. XI. Formadora do projeto de extensão "A Base Nacional Comum Curricular e o Cotidiano das Instituições de Educação Infantil", realizado no segundo semestre de 2019. Integra a Frente Nordeste Criança (Círculo Violência e Direitos Humanos- Subcomitê 8- Políticas Públicas) e participou da elaboração/relatoria/revisão do Caderno de direitos "Retorno à creche e à escola: Direitos das crianças, suas famílias e suas/seus educadoras/es-gestoras/es, professoras/es e funcionárias/os", de 2020.



Ana Bárbara Ramos

De Olinda (PE), cineasta, produtora, educadora e gestora de projetos especializados na área de cinema e educação. É mestre em Letras e graduada em Comunicação Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), cursa a especialização Educação Transformadora: Pedagogia, Fundamentos e Práticas, na PUCRS. É membro da Associação dos Profissionais do Audiovisual Negro (APAN) e da Redekino- Rede Latino-americana de Educação, Cinema e Audiovisual.

Diretora e produtora dos curtas Desejo Citrullus (2003), Sweet Karolynne (2009), Cabaceiras (2007), Borboletas azuis (2010), Oferenda (2011), Sociedade do cloro (2015) e Meu quintal é maior que o mundo (2021). À frente da Semente- Escola de Educação Audiovisual desde 2014, desenvolve ações de impacto social nas áreas de educação, cinema e audiovisual, com práticas educativas em escolas, promoção de cineclubes, mostras, festivais e produção de curtas-metragens colaborativos.



Felipe Leal Barquete

Educador, pesquisador e cineasta. Mestre em educação (UFPB/PB), graduado em Imagem e Som (UFSCar/SP), com especialização em Educação Transformadora - Pedagogia, fundamentos e práticas (PUC/RS). Desde 2005, trabalha na área de educação, cinema e audiovisual com a criação de projetos de impacto social. É fundador e coordenador da Semente - Escola de Educação Audiovisual, que promove cursos de formação de professores, desenvolvimento de metodologias, projetos escolares, cineclubes, festivais e seminários sobre o tema. É membro fundador do Núcleo de Educação Transformadora da Paraíba e integrante da Rede Kino – Rede Latino-americana de Educação, Cinema e Audiovisual.



Rayffi Gumercindo Pereira de Souza

Doutorando em Educação (UFPB). Mestre em Educação (UFCG/2020). Graduado em Pedagogia (UFCG/2017). Possui experiência na área de

Educação, com ênfase em Educação Infantil, manifestando interesse principalmente pelas seguintes áreas de pesquisa: Educação Infantil, Educação do Campo, Culturas Infantis, Gênero e Currículo na Educação Infantil e Condição Docente. É vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (GRÃO/UFCG), ao Grupo de Estudo e Pesquisa Gênero, Educação, Diversidade e Inclusão (GEDI/UFPB) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Homens, Masculinidades e Educação (HOME).



Maria das Graças Oliveira

Pedagoga, formada pela Universidade Estadual de Minas Gerais, tem Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Doutorado em Educação, pela UNICAMP. Fez Estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. É Professora Adjunta na Universidade Federal de Campina Grande. Coordena pesquisas com ênfase em Educação Infantil, principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Docência com bebês, Currículo na educação infantil, Materiais Pedagógicos nos berçários e Relação entre família e creche pública.



Kátia Patrício Benevides Campos

Profa. Associada da Universidade Federal de Campina Grande, atua no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFCG, na linha Práticas Educativas e Diversidade com os principais temas: Crianças, infâncias, Educação Infantil, Inclusão, diferença, Deficiência Intelectual. Atualmente cursa o Pós-Doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPB, doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ. Atuou como professora da Rede Municipal de Campina Grande por quinze anos.



Crisliane Boito

Mestra em Educação. Licenciada em Pedagogia e Especialista em Educação Inclusiva. Atualmente é professora do Instituto Federal de Santa

Catarina - IFSC, Campus Canoinhas. Foi docente na Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande -UFCG. Pesquisadora colaboradora do CLIQUE - Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças pequenas/UFRGS, do GEIN- Grupo de Estudos de Educação Infantil/UFRGS e do GRÃO - Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais. Seus temas de estudo e pesquisa vinculam-se às temáticas das Infâncias, Práticas Pedagógicas, Políticas e Pedagogias para a pequena Infância e Educação Especial Inclusiva.

Uma produção coletiva situada numa tradição

Fernanda Leal¹

Quando fui gentilmente convidada pelas organizadoras dessa obra para escrever o seu Posfácio, fiquei pensando no que poderia dizer no contexto de uma publicação tão instigante, seja pelos títulos dos artigos, seja pela autoria dos mesmos. Vieram-me à mente duas palavras que rapidamente me acompanharam desde o convite: cultura e tradição. Busquei inspiração para falar delas como palavras fortes, que situam não só a obra, mas, sobretudo, o seu lugar num processo mais longo, que implica em tempo, pessoas e esforço institucional.

A obra **INFÂNCIA, ARTE E PRODUÇÃO CULTURAL** é um dos resultados do V Seminário Nacional de Educação

¹Professora e pesquisadora da Unidade Acadêmica de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFCG. Diretora do Centro de Humanidades/UFCG.

Infantil, realizado pelas Unidades Acadêmicas de Educação e de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande, no ano de 2021, em plena pandemia ocasionada pelo vírus SARS-Cov 2. Após uma década desde o primeiro Seminário, os temas da arte e da produção cultural foram aliados ao tema da infância, fazendo brotar uma experiência coletiva que se materializou no V Seminário Nacional e nesta produção literária. Antes, uma sequência de Seminários buscaram, em suas quatro edições e dentre outros temas, debater o currículo, as práticas, as políticas e as diversidades no âmbito da Educação Infantil. O Seminário de 2021 trouxe temáticas importantes, necessárias e talvez fundamentais ao tempo histórico em que foi realizado. O número de participantes inscritos numa edição completamente on-line ultrapassou 3.000 pessoas. Uma participação viva, criativa e interessada, que foi atuante em todas as atividades realizadas e que deram corpo não apenas ao V Seminário, mas sustentaram uma tradição e materializaram o que José Paulo Paes define como cultura: "Cultura é tudo aquilo de que a gente se lembra após ter esquecido o que leu. Revela-se no modo de falar, de sentar-se, de comer, de ler um texto, de olhar o mundo. É uma atitude que se aperfeiçoa no contato com a arte".

Como algo já apropriado em nosso modo de ser, daqueles e daquelas que vêm realizando os Seminários de Educação Infantil da UFCG, construímos, entre nós e com as pessoas que compartilham conosco dessas realizações, uma atitude

e um jeito de pensar as crianças, suas infâncias, sua educação e muito do que lhes atravessam. Inventamos também uma tradição, como aquilo que tem algo de repetitivo e, nesse sentido, tem relação com o passado, mas, também, como o que “se reporta ao futuro, ou melhor, indica como organizar o mundo para o tempo futuro, que não é visto como algo distante e separado; ele está diretamente ligado a uma linha contínua que envolve o passado e o presente”, como nos ensina Caroline Luvizotto.

É nesse diapasão que vejo tanto o V Seminário e as discussões e ensinamentos que ele possibilitou como a relação do mesmo com uma história que tem passado e que se lança para o futuro no tempo presente. Tecendo ou puxando o fio de Ariadne estão o sujeito criança e as diversas questões que lhe atravessam no presente e que têm sido colocadas por pesquisadores/as, docentes, artistas e familiares implicados com ele.

Que essa cultura e tradição sejam permanentemente alimentadas pelo firme desejo de, com as crianças, pensarmos e lutarmos por um mundo mais ético, estético e politicamente mais justo. Um vasto mundo no qual sujeitos, sentidos e experiências possam se realizar no cotidiano, como potência e como ato. Até o VI Seminário!

Índice remissivo

A

A Vinha Encarnada 157
Acervo Audiovisual Escolar Livre 68, 72
Agência Nacional de Cinema (Ancine) 57, 67
Alfabetização 10, 24, 57, 128
Anna Marie Holm 45, 49, 85, 169
Anuário Estatístico do Cinema Brasileiro 67
Arte contemporânea 7
Artes cênicas 7, 175
Associação Brasileira de Preservação Audiovisual 68
Ateliê de Arte 83, 84
Augusto Rodrigues 45, 50
Autorretrato 157, 164

B

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 53, 66, 77, 111, 136, 137, 144
Bergala 69, 77
Bodocongó 9

C

Campo de Trigo com Corvos 157
Caroline Luvizotto 185
Cartografia de Imagens 128
Carlos Rodrigues Brandão 130, 142, 144
Centro Nacional de Cineclubes Brasileiros 59, 65
Cezar Migliorin 134, 145
cinema 10, 13, 27, 53, 55, 56, 57, 58, 62, 63, 64, 65, 67, 69, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 125, 126, 128, 131, 134, 136, 137, 138, 144, 145
Cinemateca Brasileira 75
Círculo de Estudos e Pesquisas de Formação de Professores Infância e Arte 34, 173
Comunicação 22, 23, 64, 66, 109, 124, 131
Congresso Brasileiro de Cinema 57
Conselho Nacional de Cineclubes 57
Conselho Nacional de Educação (CNE) 54, 56, 58, 64, 74

Covid-19 | SARS-Cov 2 122, 184

Cristovam Buarque (senador) 54

Curso de Extensão Educação Infantil, Infâncias e Arte 90

Cyro Miranda (senador) 54

D

dança 8, 13, 46, 50, 85, 86, 87, 99, 100, 103, 161, 162

desenho 23, 24, 25, 46, 82, 85, 86, 87, 100, 161, 163

Dewey 148, 168

Diário Oficial da União 49, 55, 58

Dilma Rousseff (presidenta) 54

Diretrizes Curriculares Nacionais 49, 50, 111, 136, 144

Diretrizes e Bases da Educação Nacional 54

Disque Quilombola 139

Domínio Público 71, 72

E

Educação à distância EAD 124, 142

Educação Audiovisual 11, 12, 66, 73, 121, 130, 131, 132, 135, 137

Educação Audiovisual na Prática 130

Educação Infantil 29, 40, 42, 43, 44, 47, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 96, 97, 98, 102, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 124, 127, 137, 148, 149, 150, 152, 153, 166, 167, 184

Eisner 38, 49

EMEIF José Albino Pimentel 126, 137, 139, 140

Encontro Nacional do Cinema Infantil 57

entretenimento 10, 20, 22, 26

Eros 28

Escola de Arte de Brasil 46

Escola de Belas Artes 89, 90

Escola Experimental de Cinema EEC 126, 127, 137

Escolas Vivas de Cinema 128

Estética 9, 10, 11, 12, 27, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 61, 65, 71, 80, 81, 83, 90, 91, 99, 100, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 117, 126, 130, 148, 157, 158, 162, 163, 169

F

Fábio Morais 79, 93

Facebook 34, 36

Fernando Pessoa 29
Florença 43
Francesco Careri 165

G

Gabriel Marcel 28
Grupo de Trabalho Cinema na Escola 57, 58, 77
Guadalupe Rauch 161
Guimarães Rosa 81

H

História da Arte Ocidental 154
Hulusi 9

I

Inep 62

J

James Hillman 28, 31, 40, 41, 43, 49
Jan Masschelein 133, 144
Jardim de Infância 88
Jorge Larrosa 134
Jorge Mautner 41
José Paulo Paes 105, 106, 107, 108, 118, 184

L

Lei 13006/2014 53, 54, 57, 58, 62, 64, 72, 74, 77
Lia Menna Barreto 88, 93
linguagem 21, 53, 66, 66, 70, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 118, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 142, 143, 151, 169
literatura 12, 27, 36, 40, 43, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118
logos 28
Luiz Gonzaga 9

M

Manoel de Barros 17, 18, 19, 31, 42, 69, 77, 85

Maria Galzerani Bovério 82
Mário de Andrade 21, 31
Marsílio Ficino 27, 42
Marteen Simons 133, 144
Ministério de Cultura 53, 56, 57, 58, 65, 67, 70, 71
Ministério de Educação 53, 57, 65, 67, 70, 71, 77, 117, 144
Molière 7
mônadas 82
Morro das Pedras 83
Mostra de Cinema de Ouro Preto 56, 58, 77, 126
Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis 57
música 8, 13, 24, 27, 40, 43, 87, 161, 162

O

Os Girassóis 157, 164, 165

P

pandemia 10, 33, 34, 37, 76, 122, 123, 124, 125, 128, 131, 142, 184
Paraíba 33, 121, 127, 147, 176, 177, 178, 179, 180
Paulo Freire 129, 134
Pedagogia da infância 10, 18, 19, 25, 27, 28, 117
Pedagogia do dispositivo 126, 137, 144
pintura 23, 40, 43, 48, 87, 157, 158, 159, 160
Plano Nacional de Educação 66
platonismo 41
Poema haikai 8
poesia 18, 19, 25, 27, 31, 44, 48, 93, 103, 105, 106, 107, 110, 112, 118
política pública de cinema e educação 53
Primeira infância 19, 114, 137
Produção artístico-cultural 9
Programa de Alfabetização Audiovisual 57
Programa Rumos Itaú Cultural 128

Q

quarentena 34, 35, 36, 38
Quilombo Gurugi Ipiranga 126, 127, 139

R

Red Butler 23

Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual (Rede Kino) 56, 58, 126

Renascença 27 | pensamento renascentista 42

René Magritte 48

Revista Art-Ref 157

Reunião Especializada de Autoridades Cinematográficas e Audiovisuais do Mercosul 74

S

Sebastião Vidal 25

Secretaria de Educação e Formação Artística e Cultural (Sefac) 57, 58

Secretaria Especial de Cinema 67

Secretaria Especial de Cultura 67

Semente - Escola de Educação Audiovisual 12, 121, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 137, 140

Stela Barbieri 82, 85, 90

T

Tolstói 14

Thomas Moore 27, 31

TV Escola 65, 66

U

Unidade Acadêmica de Educação - UAEd 184

Unidade Acadêmica de Educação Infantil - UAEI 148, 153, 184

V

V Seminário Nacional de Educação Infantil 37, 183

Van Gogh 11, 149, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 163, 164, 170

Vea Vecchi 43, 50

Vygotsky 106, 107, 118, 149, 152

W

Walter Benjamin 82, 93

Wisława Zyzmborska 48

Z

Zoom 122



Todo mundo tem uma
história para contar.

Aqui está um pouco mais do que um simples livro. As organizadoras compuseram, a partir das partes elencadas, uma narrativa em que num determinado momento o leitor poderá se surpreender por se deparar com quase um livro manifesto, pela urgência do assunto e pela necessária movimentação do universo da educação com relação aos saberes que envolvem esta temática. Parece um manifesto a favor da imaginação e da liberdade... parece um convite para que possamos nos preparar a "escutar as cores dos passarinhos".

... este livro nos lembra da urgência destas reflexões, do quanto devemos pensar a arte no universo da escola, entendendo todos os seus agentes como possíveis focos destas preocupações. A escola deve irradiar uma pedagogia do sentir, exercitando a sensibilidade, a criatividade e a diversidade, pois assim seremos mais humanos no sentido mais poético desta humanização, pois, como disse Tolstói, "Se faltasse ao homem a faculdade de se contagiar pela arte, seríamos ainda mais selvagens e, principalmente, ainda mais distantes e hostis".

Aluizio Guimarães
Teatrólogo, cineasta, músico e dramaturgo

Realização:



Apoio:

