

O olhar da criança em construção e as experiências estéticas em artes visuais na educação infantil a partir de uma formação em contexto

Alexandre Santiago da Costa

Maria de Fátima Vasconcelos da Costa

Introdução

O presente artigo tem por objetivo investigar as implicações de uma formação ludoestética em contexto na prática pedagógica de uma educadora infantil no trabalho com as artes visuais com crianças na primeira infância. Tal texto é resultado de uma pesquisa de Doutorado que visou investigar as implicações de uma formação em contexto nas práticas de educadores infantis, realizada no ano de 2015 e 2016. Considerando as novas demandas apontadas pelo currículo da Educação Infantil (DCNEI) de 2009, em que apontam o trabalho pedagógico a partir de princípios éticos, políticos e estéticos que estejam atrelados a experiências no brincar e nas interações sociais, questionamos as possibilidades da formação estética de crianças após seus professores vivenciarem uma formação em contexto que preconizou o alargamento de suas vivências culturais e estéticas em vários espaços de produção e de socialização de artes visuais. Os pilares teóricos de sustentação deste artigo repousam sobre os trabalhos de: Formosinho (2013), Imbernon (2010), Vygotsky (1989), Benjamim (1984), Brougère (2000), Barbosa (2009), Duarte Jr (1999); Hernández (2000), Read (2010) e Shiller (1979).

A metodologia utilizada na pesquisa foi a pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa está categorizado na linha interpretativista, sendo, pois, possuidora de uma natureza argumentativa em que as interpretações da realidade observada e as ações transformadas são objetos de deliberação. Entendemos que as questões ligadas a esse estudo poderão ser melhor elucidadas com esse tipo de pesquisa.

Segundo Thiollent, (1998):

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada com estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (p.14)

Para esse autor, essa abordagem de pesquisa é uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Assim como nas outras pesquisas da linha interpretativista, o que cada pesquisador observa e interpreta nunca é independente da sua formação, de suas experiências anteriores e do próprio “mergulho” na situação investigada.

A pesquisa sugere que as práticas de formação de professores da educação infantil são significativas se tomamos como eixo vertebrador a formação em contexto atrelada à sua dimensão situada e que apontam concretamente suas necessidades e potencialidades pessoais e institucionais. A dimensão lúdica atrelada à formação estética tem um ganho formativo quando alinhadas, fomentando uma nova tessitura de saberes culturais que transformam, fortalecem e ampliam a consciência estética dos educadores, transfigurando, assim, impactos e transformações na sua práxis pedagógica, no que tange às linguagens visuais na educação infantil e na construção e ampliação de um olhar mais consciente esteticamente por parte das crianças.

1. Brincando de fazer arte; Anita Malfati encontra Dim-brinquedim

Utilizarei o nome fictício da professora de Anita Malfati. A partir de uma sugestão minha na formação, mostrei para Anita um artista que trabalhava com o lúdico em suas temáticas e tinha uma grande relação com as crianças de 3 anos, no auge do simbolismo e da fabulação criativa, além de uma intensa prática de jogo simbólico. O artista escolhido foi Dim-Brinquedim, um artista popular pouco conhecido e que tem uma estética Naif e bem lúdica.

O meu autor é o Dimbrinquedim. Nascido em Camocim, e que teve uma infância que ainda não acabou. Ele mora em Pindoretama e

morou em São Paulo, e como a esposa dele nos contou ontem, vieram atrás de um raio de sol, o que em São Paulo, os prédios tampavam o sol. Se instalaram num sítio lá em Pindoretama, era a casa deles, mas por conta da demanda eles transformaram a casa num museu. Você vendo as obras dele você lembra de quando você era criança. Por exemplo uma figura muito presente nas obras dele é o João teimoso, que me marcou muito porque quando eu era criança queria ter um mas não podia. Mas a minha vizinha no dia que ela gostava de mim ela me emprestava. O cajueiro, eu passei a minha vida inteira trepada num cajueiro, era minha casa na árvore, primeiro veio a brincadeira na minha vida, depois o brinquedo, acho que toda criança pobre é assim. E as minhas crianças elas estão apaixonadas pelo Tio Dim. Ontem na nossa aula de campo no museu lá em Pindoretama, eles brincaram, se comportaram, viveram, e se admiraram que ele ainda é vivo (risos). (Transcrição-Entrevista)

A professora traz uma relação muito íntima com as temáticas trabalhadas nas obras do pintor, faz uma referência a sua infância e como isso vem à tona no processo de diálogo que a arte promove entre as subjetividades. Segundo Rossi (2003), para valorizar a potência formativa da estética na formação do ser humano, devemos entender o papel do leitor no encontro estético; é preciso estar de posse de uma habilidade cognitiva que permita refletir sobre si próprio, a potência formativa que a arte proporciona não está nem na obra, nem no leitor somente, mas da relação dos dois. De acordo com Rossi (2003), a origem do significado vem do mundo do observador, mas há também o mundo daquele que envia, isto é, do artista. Quando interpretamos tentamos perceber qual seria o significado para o artista, mas o fazemos pela nossa ótica, referente ao nosso mundo. Há dois mundos que de certa forma têm de se encontrar. Quando o leitor cria uma conexão entre esses dois mundos, ele cria um significado. Um significado existe quando o objeto toca o mundo do leitor. Mas fazer com que haja um contato com o mundo do artista é uma forma de fazê-lo relevante.

A professora vai além do pedagógico, da arte como artefato pedagógico, numa inserção da arte na sua história de vida, contemplando e abrindo os “baús” da memória afetiva. A professora traz, no início da formação, um conceito de arte e estética, atrelado ainda ao conceito de beleza e da arte como algo ligado à emoção, ao sentimento.

Arte é todo e qualquer tipo de expressão que justifique os sentimentos, gostos, emoções e saberes, vivenciados naquele dado momento. Estética na minha opinião é o trabalho realizado com um objetivo específico e que tem um formato de “beleza”, um olhar diferenciado daquele da “beleza” de quem a produziu, mostrando outro olhar, às vezes, para quem observará. (**Transcrição-entrevista**).

A arte e a estética, apontadas pela professora, ainda limitam o espectro conceitual relacionando com beleza e a anestesia emotiva. Contudo é um elemento que chama a atenção da professora para a linguagem da arte e a inspira para o trabalho com as crianças. Devem-se a isso, a plenitude e a motivação da professora para o projeto de artes, trabalhar com obras que tinham muito significado para ela, mesmo sentindo dificuldade no início do projeto, em relação à transposição didática das obras em experiências culturais para as crianças. No projeto, foi a professora que, a partir de minhas observações, mais realizou atividades em relação ao projeto.

Pra mim desde o início foi difícil esse projeto, porque quando a coordenadora veio com esse novo tipo de arte, assustou mesmo a gente estando trabalhando desde o ano passado com o Alexandre, quando a gente pegou um monte de obras e não sabia o que fazer, como tirar do papel. Quando eu me deparei com muitas contradições do projeto, porque a gente sonhava mas demandava a questão financeira, como a gente ia fazer. Mas a gente conseguiu, refletindo, pensando coletivamente em algumas alternativas. A primeira obra a ser trabalhada foi a obra Caju de DimBrinquedim. Ai fiquei imaginando como a gente ia fazer pra encantar os meninos, ai já fui atrás de um cajueiro, fomos pesquisar nas redondezas onde tinha um cajueiro. Eu ficava vindo para a creche e procurando um cajueiro, até que encontramos, fizemos uma aula de campo e até eu me emocionei porque é uma árvore que fez parte da minha infância. (**Transcrição- Roda de conversa**)

A busca da professora por uma transposição didática da obra mostra uma relação com a formação em contexto. Quando ela cita que foi lançado para elas um novo desafio com esse “novo tipo de arte”, isso sublinha uma reflexão a respeito de novas possibilidades em relação ao trabalho com as artes, de forma integrada e que se contrapõe a práticas sem grandes preocupações teórico-metodológicas, de caráter

ornamental e técnico, com “receitas” em manuais para o professor.. Analisando Pimentel (In: BARBOSA & CUNHA, 2010) acerca da História do ensino de arte no Brasil, houve um grande avanço, haja vista que a abordagem triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa, na década de 80, trouxe pressupostos teórico-metodológicos que tiveram grande inserção nas escolas brasileiras nas décadas seguintes, em que podemos perceber na fala de Anita um esforço frente à ampliação da postura atrelada somente ao “fazer arte”, mas desenvolver uma leitura estética, compreender a estética do pintor para planejar experiências artísticas. Segundo a autora supracitada, nas aulas de arte, não basta apenas propor e desenvolver atividades, é preciso desenvolver o pensamento artístico, diversificando-as, contextualizando-as, motivando a curiosidade e a investigação.

A professora pressupõe um caráter de maior significado para a linguagem artística, na busca de um “cajueiro” para dar forma à sua metodologia que vai além do simbolizar, mas vivenciar e contextualizar os elementos da obra com a vida e o entorno dos educandos.

Uma nova práxis vai se desenrolando, atrelando um estudo da estética do artista às obras e suas possibilidades, mas também encarar a criança como um ser competente, dotado de um movimento de desejo e de curiosidade: uma mesma obra pode suscitar várias possibilidades de exploração, como aconteceu com a obra “Caju” e “passarinhos” do pintor pesquisado.

- a tia Rafa trouxe duas palavras que começam com a letra C de dois coleguinhas, vou ler para vocês; CA-JU. E agora outra palavra CAJUEIRO.
 - Eu gosto de caju tia. (fala uma criança)
 - Quem sabe o que é caju? E cajueiro?
 - é caju de comer tia.
 - o caju. E o cajueiro dá pra botar na boca?
 - não.
 - unn. Caju dá pra comer, a gente faz o suco do caju, o doce do caju e come a castanha do caju. Olhem o que os pais de vocês trouxeram, que a tia pediu e alguns trouxeram. (mostra uns produtos feitos de caju).
- A professora faz uma degustação dos produtos trazidos por alguns pais; cajuína, doce de caju, castanha, suco em caixinha e rapadura de caju). Segundo a professora só não tem caju porque está fora da época.

(...)

- A gente agora vai lá no sítio, aqui perto da escola, e vamos conhecer um cajueiro de verdade.

- No sítio do Pica-pau amarelo? Oba!!! (fala uma criança)

- (risos) não, esse sítio não é do sítio do pica-pau amarelo. Vamos todos fazendo um trenzinho.

As duas professoras conduzem as crianças dentro de um círculo de elástico e vão até um sítio próximo à escola.

- será que tem banana no cajueiro?

- não, tem caju, banana é na bananeira.

Vão cantando enquanto pulam a lama, os esgotos a céu aberto.

-Estão vendo as árvores desse sítio? Olhem, tem goiabeira que dá goiaba, tem mangueira que tem manga, olhem esses cajueiros, estão vendo as florzinhas? Pois é não é época de caju. Hoje a gente vai conhecer só o cajueiro, ai depois a gente vem ver o caju, quando estiver na época.

(...)

Embaixo de um cajueiro coloca uma toalha para contar uma história.

A história do “cajueiro botador” que conta a história de um cajueiro que todos iam lá no dia 1º de abril contar mentiras e quem contasse a mentira maior ganhava um prêmio. Vai perguntando coisas às crianças para compor o enredo da história. Após a história, voltam em trenzinho para sala.

Na sala a professora coloca uma música, um forró chamado “O cajueiro” do Luis Gonzaga e dança com as crianças, a sala é uma animação. Algumas crianças dançam, outras ficam no chão sentadas.

Hora do lanche

Quando as crianças retornam do lanche. A professora dá uma folha em branco, em formato de caju.

- como a gente não viu um caju hoje, vocês vão ganhar um caju, igual ao do Dim, que cores são essas?

- amarelo

- vermelho

- isso mesmo, mas podemos pintar nosso caju de qualquer cor. A gente vai fazer a nossa obra “Caju” parecida com a do Dim. Vamos lá, pintar?

A professora traz um tecido e vai pregando os cajus das crianças.

- agora quem quer desenhar o que viu no sítio?

- eu!!!!

Distribui folhas e giz de cera para as crianças desenharem.

- o que você está desenhando Italo?

- um mamão.

- e eu uma planta tia.

-uma criança olha o desenho de outra e fala:

- tia o cajueiro é assim não né?

-mas ele desenha do jeito dele.

- eu vou fazer meu pai.

- e teu pai tavalá? (risos)

As crianças não tem o desenho figurativo, ainda com garatujas, não dá para perceber seu traçado.

- dois minutos pra acabar.

A professora vai perguntando um a um nas mesas o que eles desenharam. Depois pede para eles pegarem os brinquedos de encaixe e irem pro tapete. **(Diário de campo- 28/04/16)**

A professora fez outros momentos para trabalhar a obra. No dia seguinte, fez a aula de culinária, fez din-din de suco de caju com as crianças. Então as crianças apreciaram uma obra intitulada “Caju” e a partir daí houve um planejamento e uma sequência didática que contemplou os elementos da obra que extrapolou a experiência estética visual. Podemos perceber um cabedal de saberes atrelados a um elemento disparador, como conhecimentos botânicos, de sabores e percepções, da literatura, do conhecimento comparativo lógico-matemático, da música, da expressão corporal, enfim de uma gama de saberes que aglutinam experiências transdisciplinares e significativas para as crianças, além de incluir a família nesse processo de busca e de pesquisa no projeto.

De acordo com as DCNEI/ MEC/ BRASIL (2009), as crianças precisam brincar em pátios, em quintais, em praças, em bosques, em jardins, em praias e viver experiências de apreciar, de semear, de plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito com a natureza, além de ter acesso a espaços culturais diversificados e em práticas culturais nos espaços da comunidade.

Anita descobre, a partir dessa primeira experiência com a obra “Caju”, a possibilidade da experimentação com várias linguagens e percebe o diálogo intenso e significativo das múltiplas linguagens na educação infantil. Segundo as DCNEI / MEC (2009), as propos-

tas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis.

A ludicidade, a partir do jogo simbólico, está sempre como um elemento da didática da professora, sendo suscitada e explorada ao máximo com a experimentação dos elementos da obra pelas crianças, no seu corpo; dançando, cantando, desenhando, saboreando, ampliando os repertórios das crianças, como relata Anita Malfatti em sua entrevista:

Em relação ao projeto de 100% que a gente tentou almejar, a gente já está em 99. Porque primeiro eles sentem prazer, porque é diferente de eu dizer hoje a gente vai pintar esse passarinho e em vez disso eu trazer uma obra chamada liberdade e a gente construir asas, ouvir Biafra e voar no pátio, mesmo que seja simbolicamente, mas sentimos o voo. Primeiro nós fomos para o atelier discutir sobre os vários tipos de asas, aí fizemos asas de borboletas, de passarinho, na outra aula a gente foi pintar, esperamos secar e pregamos os elásticos, aí eu trouxe a música do Biafra e a gente ficou escutando “voar, voar, subir, subir” (cantarola). Passaram vários dias e eles ficavam perguntando: “tá quando é que a gente vai voar de novo, foi tão legal?” Então eu senti naquele dia o que eu não senti em outros, porque quando a gente vivencia a obra de uma forma mais prazerosa, fica muito mais pra eles. Porque quando a gente faz a apreciação, o que vocês estão vendo? São inúmeras as respostas, né? Primeiro tinha o menino lá com as asas e eles disseram: é um passarinho, é um dragão. Aí a gente fez os questionamentos: será que o passarinho e os dragões têm esses pés com dedos? Então a gente foi vivenciar várias coisas, aí entraram outros conteúdos e a partir dali a gente foi escolher que tipo de asa a gente ia fazer. Eles passaram vários dias sentindo aquela obra, apreciando ela, eles falam depois, falam em casa, os pais também vem e dizem: “olha tá ele disse que voou ontem, como foi que ele voou?” então eles estão absorvendo aquilo que a gente quer nessa perspectiva dessa nova arte, que não é o fazer por fazer, construir por construir, porque claro e evidente que eu me preocupo com algumas atividades que eu quero fazer e não tem uma construção em si, porque eu ache muito interessante uma atividade da fotografia, era como eu ia trazer o concreto a partir daquela obra, para que a criança sentisse, percebesse o que ela estava fazendo e depois eu fui perceber que não era bem assim, apre-

ciar é muito mais do que você construir algo em cima daquilo, é nesse apreciar você achar o belo ou não, é você interpretar, você sentir, você internalizar. Então eu sinto que as crianças estão vivendo isso, né? Mesmo porque não só os pais trazem, mas, quando a gente vai para a próxima roda, eles citam o anterior, eles citam com carinho. Então até hoje eles falam: quando é que a gente vai voar de novo? Aí de repente tá o David cantando “voar, voar, subir, subir...”. Então você vê que aquilo foi um momento marcante. (Transcrição-Entrevista)

Há vários indícios de uma mudança de postura perante as artes na prática da professora. Como pesquisador, analiso a prática de Anita desde a primeira observação, no primeiro mês da pesquisa, cuja atividade de artes visuais limitava-se a colar uns palitos de picolé em um desenho triangular feito pela professora, reproduzindo uma árvore de natal.

Há indícios de uma evolução na prática pedagógica pelas lógicas de ação atreladas, segundo a própria professora, ao movimento lúdico da criança. O jogo simbólico e sua exploração com os elementos da arte trazem uma motivação criativa cheia de significados e que fica reverberando nas crianças, nas suas falas com os pais, no pedido de repetição da atividade para saborear novamente aquele poder simbólico de voar, de representar, da liberdade da criação. O trabalho com as linguagens diversas, criando a partir de materiais lúdicos do universo da criança e até mesmo da cultura lúdica da educadora, aborda uma postura de reinvenção do cotidiano pedagógico, atrelado ao movimento de transformação das relações e das interações entre crianças e educador. Segundo Vygotsky (1989), a latência do movimento lúdico que satisfaz desejos limitados pelo ambiente e que torna o poder da representação e do jogo como fontes complexas do pensamento infantil é um elemento de desenvolvimento e aprendizagens significativas que a arte oferece às crianças. As minhas asas de papelão e meu desejo de voar inspirado em uma pintura me possibilita voar, mais longe que eu puder, formatando meu desejo e concretizando meu brincar na potência das práticas transformadas da professora Anita. Tal postura pedagógica que incita o movimento simbólico e criativo é uma condição favorável a práticas escolares menos castradoras e cerceadoras da potencialidade do pensamento infantil, aprisionado, como questiona

Rubem Alves: sua prática pedagógica é gaiola ou asa? Sua pedagogia desenvolve o voo das crianças ou as prende nas gaiolas dos saberes curriculares? A ciência, grande mercedora de *status* dentro do currículo escolar, poderá se beneficiar com o desenvolvimento de uma postura mais promotora de ações criativas e simbólicas catalisadas pela arte. Jobim e Souza (1994), analisando as ideias de Vygotsky, Bakhtin e Benjamin acerca do papel da criação e da imaginação na construção do conhecimento, aponta que:

Tanto Vygotsky (1987), quanto Bakhtin (1985) manifestam-se em perfeita sintonia com as ideias de Benjamin em relação ao papel fundamental da imaginação na constituição do conhecimento. Esses autores questionam o critério vulgar que traça uma fronteira impenetrável entre fantasia e realidade ou entre paixão e razão. (...) Essencialmente, esclarece Vygotsky, essa definição pode ser contestada quando admitimos que a imaginação, sendo a base de toda atividade criadora, manifesta-se por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. (p. 147)

Anita acrescenta ainda além dessa criação, o elemento do prazer que as crianças expressam e que denota um afeto pelo conhecimento “fora da caixa”, que surpreende as crianças, contrapondo-se às rotineiras atividades mecânicas e sem motivação lúdica, atreladas à alfabetização, principalmente, e a uma gama de conteúdos tradicionais, escolarizantes fruto de uma rotina marcadamente adultocêntrica e de um currículo esquizofrênico, que não deixa possibilidades de saborear ao máximo as experiências que as crianças estão gostando, mas dar conta do planejamento burocratizante das práticas tradicionais na educação infantil.

Então às vezes eu quis trabalhar e retomar várias vezes a mesma obra, porque eles absorveram muito a questão do projeto e depois da ida a casa do DIM e isso tinham momentos mais prazerosos, tanto é que a gente sentava para trabalhar a obra, o tempo passava e a gente nem percebia, já passava a hora do lanche e a gente lá trabalhando. E às vezes não dava tempo porque o combinado era uma atividade por semana, mas acabou que eu elegi dois dias, né? Por conta exatamente do tempo, que eu estava vendo que estava demandando demais tempo, isso porque tem os outros tempos que a gente tem que cumprir durante o dia. (Transcrição- Entrevista. 12/03/16)

A fala da professora nos remete a um currículo compartimentado que designa um dia para o projeto, como se o conhecimento pudesse ficar alheio ao desejo e à curiosidade das crianças de entender e se estender mais nesse processo, que, segundo a descrição da professora, era tomado de uma entrega, lúdico, pleno e que esqueciam o famoso “tempo” tão aligeirado e cerceador nas práticas da educação infantil. De acordo com Nigris (In PINAZZA&GOBBI, 2014), não se deve apressar o ato educativo, porque o importante está acontecendo aqui e agora, partindo adultos e crianças a uma viagem extraordinária a partir de uma rota traçada pelo desejo autêntico de conhecer e descobrir da curiosidade infantil e não de um modelo curricular adultizado e asfixiante.

Segundo Maria Carmem Silveira Barbosa, pesquisadora e estudiosa da temporalidade no currículo infantil, a criança é vista pela sociedade burguesa como um sujeito incompleto, imaturo, em um momento de menoridade, apenas para um estágio mais completo, um devir, não tendo valor em si. Segundo Barbosa (Apud MOLL, 2013), a segmentação, a classificação e a ordenação constituíram-se como “verdades” para dar conta da aprendizagem desse sujeito estilhaçado. A descrição das sequências didáticas da professora Anita é um indício de que a prática em artes se configurava como uma plenitude de significados para alunos e educadora, dentro de uma temporalidade da curiosidade e da motivação das crianças, alargando o tempo nas rotinas para saborearem os saberes em construção e não preenchendo papéis e fazendo atividades de um cardápio que já vem pré-estabelecido.

As áreas de conhecimentos fornecem respostas específicas para perguntas que já vêm prontas; a arte possibilita não termos um itinerário fixo e inflexível na busca do conhecimento, nem as respostas corretas; há várias possibilidades de perguntas e de respostas, mas o importante é perguntar, questionar, estimular a curiosidade. Podemos ter vários tipos de asas, coletar várias possibilidades de animais que voam, mas oferecer o voo à criança, a liberdade, só o brincar de fazer arte ou a arte do brincar possibilita com tanto significado e prazer.

Uma das ações que denota uma prática que busca superar as tradicionais posturas frente à educação estética das crianças é a busca

de tornar a arte algo que perpassa a vida e as relações com o mundo e os seus espaços, a sua comunidade, as suas culturas visuais. Levar as crianças para espaços extraescolar, como por exemplo, a aula de campo ao sítio com a exploração da natureza e suas possibilidades de conhecer as árvores, frutos e pessoas da comunidade, é uma rica experiência e ampliação das relações da criança com o mundo.

Uma ação extraescolar que teve um significado para as crianças foi uma aula de campo ao Museu Dim-brinquedim localizado na cidade de Pindoretama. Os custos financeiros ficaram a cargo da gestão da escola que conseguiu viabilizar a aula de campo. Conhecer o pintor que estavam estudando criou uma grande expectativa nas crianças e nos pais das crianças, que também quiseram ir ao museu. Houve um planejamento de como era um comportamento dentro de um museu e fizeram uma lista de perguntas que iriam fazer ao pintor.

E as minhas crianças elas estão apaixonadas pelo Tio Dim. Ontem na nossa aula de campo no museu lá em Pindoretama, eles brincaram, se comportaram, vivenciaram e se admiraram que ele ainda é vivo (risos). Que é bem próximo de nós. Nós adultos ficamos maravilhados. Eu fiquei muito triste quando a gente chegou lá, a esposa dele veio nos acolher, ai eu pensei, ele não está ai e agora? Porque antes nós fizemos uma preparação com eles, para eles fazerem uma entrevista com o Dim, eles estavam cheios de expectativas. Ai ela falou que depois da visita nós iríamos falar com ele. Ai assim, foi muito bom. Foi uma experiência muito rica. A gente tem que oportunizar as outras crianças para ir lá, porque é um espaço muito próximo e tudo remete ao brincar, que para essa idade é tudo. E o melhor de tudo que a maioria das obras a gente pode tocar, pode brincar, pode experimentar. Assim eu nunca me senti tão perto da arte. De inicio é difícil, a gente não sabe como fazer, porque tem uma coisa que ele (Dimbrinquedim) falou ontem que eu acho que eu nunca mais vou esquecer, porque lá tem muitos João teimosos, nunca vi tantos. E ele disse que quando a vida te derruba, a gente tem sempre que levantar. Nunca pode desistir, isso é o que ele quer mostrar com esse brinquedo. Eu acho que eu, nem as crianças nunca vamos esquecer dessa experiência. Eu posso algum dia trabalhar com todos esses artistas que vocês estão trabalhando, mas o DIM morará pra sempre no meu coração, porque eu conversei, eu peguei a mão dele. (**transcrição-roda de conversa**)

A visita ao museu permitiu as crianças adentrarem em um mundo de obras de arte que tem na cultura lúdica tradicional seu principal tema. As crianças não apenas apreciaram como brincaram com as obras, conversaram com o artista e fizeram piquenique. Segundo as DCNEI (2009), “as crianças precisam ter acesso a espaços culturais diversificados, exposições fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, pátios, parques e jardins.” (p.127).

Considerações finais

Tais ações nos permitem entender como é relevante os processos em artes, de maneira concreta; se a matéria é falsa, a criança desconfia. Se nos limitamos a um trabalho de cunho reprodutivista, a criança não se vincula, desconfia da matéria, da concretude que a une à vida, tão mais interessante que as atividades escolares formais. A ação de fomentar o acesso aos espaços de produção e socialização, bem como a conservação de obras de arte, é importante para o contato da criança com essa produção cultural. A maioria das crianças da escola pública não tem acesso a esses aparelhos culturais, e viabilizar estratégias de ampliação cultural e de produtores e apreciadores culturais é condição *sinequa non* na formação estética das crianças e das educadoras.

Tal perspectiva só foi possível porque a formação em contexto, possibilitou conhecer o grupo e suas demandas formativas, que de forma colaborativa, identificamos nossos problemas acerca das práticas pedagógicas com artes e desenvolvemos um processo de construção coletiva de novas possibilidades com a arte na educação infantil. Então, podemos concluir que uma formação só se torna estruturalmente transformadora e significativa para os sujeitos e para a instituição se deixamos de lado o viés generalista teórico e buscamos o entendimento contextual das limitações e potencialidades individuais, coletivas e institucionais. A formação inicial é essencial e profissionalizante, mas não dá conta da multiplicidade e da complexidade do contexto educativo *in locu*.

Referências

- BRASIL. MEC. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. MEC. Brasília: SEI, 2009.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira & KISHIMOTO, MochidaTizuko (Org.) **Em busca da pedagogia da infância; pertencer e participar**. Porto Alegre; Penso, 2013.
- FORMOSINHO, Julia de Oliveira & FORMOSINHO, João. (Org) **Associação cristã: um contexto de formação em contexto**. Braga/Portugal: Livraria Minho (S/D).
- HERNÁNDEZ, Fernando H. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert. Porto Alegre: ArteMed, 2000.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- JOBIM e Souza, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim**. 7. ed. Campinas; Papyrus, 2003.
- PINAZZA, Monica Apezato & GOBBI, Marcia Aparecida. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1998. BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.
- VYGOTSKY. Lev. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes. 1989.a.