

05

Estar docente na educação: experiências estéticas formativas e as múltiplas linguagens

Mariana Borges Lemes
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
email | [ORCID](#)

Lucas da Silva Martinez
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
email | [ORCID](#)

Recebido em: Fev. de 2024
Aprovado em: Abril de 2025

 DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198431782012024e0069>

eLocation-id: e0069

 Esta revista está licenciada com uma *Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional*.

Os artigos publicados na Revista Educação, Artes e Inclusão passam pelo *Plagiarism Detection Software | iThenticate*

Resumo

Este trabalho surge a partir de uma experiência na formação inicial de professores, focando nos processos criativos na educação e se configura como a análise de um processo formativo vivido pelos autores. Surge a problemática: o que a formação estética do(a) professor(a) pedagogo(a) reverbera na prática pedagógica com crianças? Investiga-se como a formação estética do(a) educador(a) pode influenciar na educação com as crianças na perspectiva das diferentes linguagens (OSTETTO, 2017). A justificativa do estudo está na importância de promover uma educação estética e crítica através das imagens, que contribui para a construção de uma visão ampliada do mundo imagético, considerando que todas as formas visuais têm um papel educativo. A metodologia consiste em pesquisa qualitativa-teórico-exploratória. Os resultados abarcam as possibilidades de ser docente que produz o imaginário simbólico de cada sujeito ao criar, ao inventar, ao artistar e ao professorar a partir das visualidades e as experiências com as infâncias (CUNHA, 2014). Logo, as múltiplas linguagens podem provocar outras formas de aprender a partir da visualidade.

Palavras-chave: Educação; Experiências estéticas; Infâncias; Múltiplas linguagens.

Ser docente en educación: formar experiencias estéticas y lenguajes múltiples

Resumen

Este trabajo surge a partir de una experiencia en la formación inicial de profesores, centrándose en los procesos creativos en la educación y se configura como un análisis de un proceso de formación vivido por los autores. La problemática central es investigar el impacto de la formación estética del profesor pedagogo en la práctica pedagógica con niños. Se investiga cómo la formación estética del educador puede influir en la educación de los niños desde la perspectiva de los diferentes lenguajes (OSTETTO, 2017). La justificación del estudio radica en la importancia de fomentar una educación estética y crítica a través de las imágenes, lo que contribuye a la construcción de una visión ampliada del mundo de la imagen, considerando que todas las formas visuales tienen un papel educativo. La metodología adoptada es cualitativa y teórico-exploratoria. Los resultados destacan las posibilidades de ser un educador que estimula el imaginario simbólico de cada sujeto a través de la creación, la innovación, la expresión artística y la práctica educativa, todo esto mediado por las visualidades y experiencias con la infancia (CUNHA, 2014). Por lo tanto, los diversos lenguajes pueden provocar nuevas formas de aprendizaje a través de la visualidad.

Palabras-claves: Educación; Experiencias estéticas; Infancias; Múltiples lenguajes.

INTRODUÇÃO

Este trabalho parte de muitas inquietações atravessadas por experiências educativas diversificadas, sobretudo a partir de experimentações artísticas e pedagógicas junto às infâncias por meio da ação docente. Como modo de acionar as intenções que movimentam essa escrita problematizamos: o que a formação estética do(a) professor(a) pedagogo(a) reverbera na prática pedagógica com crianças? Quais contribuições são possíveis ao colocar em diálogo a experiência artística com a formação da docência?

Ao tomarmos a potência educativa das artes para a formação de professores(as), estamos criando um percurso de sensibilização, uma educação estética e crítica a partir das imagens, construindo uma percepção ampliada do mundo imagético que nos interpela diariamente. Essa construção caminha junto à desconstrução da visão apassivada que tínhamos das imagens, que não são meramente ilustrativas ou belas, mas sim, que são políticas e possuem discursos. Como descreve Schwengber (2014, p. 268): “[...] mais do que apenas ilustrar, ornar um texto, [a imagem] representa, descreve, narra, simboliza, expressa, brinca, persuade, normatiza, pontua e educa”.

Quando apreendemos as imagens sob essa ótica nossa percepção como docente pode se transformar, porque começamos uma autoformação com as imagens, incluindo nos planejamentos com a intencionalidade de provocar, questionar, entre tantas sensações interpretações possíveis para cada visualidade.

Destarte, objetivamos investigar como a formação estética do(a) educador(a) pode influenciar na educação com as crianças na perspectiva das múltiplas linguagens. Para tanto, o estudo se configura como uma pesquisa teórica, qualitativa e exploratória.

Este trabalho consiste em uma análise de um processo formativo vivido pelos autores, uma formação das sensibilidades e subjetividades que as artes propiciam, oportunidades de desenvolvimento profissional e amplitude da compreensão de como as práticas pedagógicas podem ser também pautadas na visualidade. Experiência em aulas *on-line* a partir de uma disciplina de mobilidade acadêmica nacional, com uma professora de formação em filosofia e pesquisadora das artes na educação como forma de estética educativa, arteterapia como percurso de aprendizagens outras.

Temos como aporte teórico Hernández (2014), Cunha (2014, 2017), Brasil (2017), entre outros. Isso nos possibilita pensar uma pesquisa e docência na educação das infâncias a partir das visualidades. Compreendemos a educação das crianças como um espaço e lugar de criar,

inventar, descobrir e experimentar diferentes aprendizagens através das artes visuais, como dispositivo cultural que educa o imaginário simbólico de cada sujeito.

PROBLEMATIZANDO O CAMPO: SOBRE INFÂNCIAS, DOCÊNCIAS E EXPERIMENTAÇÕES

Pesquisar e problematizar o campo de estudo das infâncias consiste em aprofundar não apenas os aportes teóricos necessários, mas também experimentar as diferentes possibilidades educativas, incluindo-se linguagens da arte, sobretudo das experimentações artísticas. A partir das pedagogias culturais podemos construir práticas pedagógicas que atendam à diversidade de culturas que se encontram, por exemplo, em uma turma de educação com crianças. Na formação docente: “É necessária a experiência sensível capaz de reunir suas duas partes: o infante e o velho sábio” (VASCONCELLOS, 2016, p. 283).

Contextualizando a educação brasileira, a infância compreende crianças com idade entre zero a doze anos, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), artigo 2 da Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990 (BRASIL, 1990). Também, refletimos sobre os pressupostos de um dos documentos orientadores da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que apresenta como uma competência:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 09).

Assim como traz Loris Malaguzzi na sua poesia “as cem linguagens da criança” (1999), são muitas as formas de expressar e se comunicar, o que reforça a concepção de que a educação com as crianças deve ser realizada com o corpo todo, todo o ser criança aprende, desenvolve-se, interage, sente e expressa. As crianças são seres sensíveis ao meio, ao outro, estão abertas ao novo e isso significa que tudo que seja oferecido a elas será apreendido, o que se traduz na relevância de pensar uma educação estética, sensorial, artística e criativa. Portanto, as crianças se comunicam pelas diferentes linguagens, com um inatismo próprio das infâncias (INFANTINO; ZUCCOLI, 2016).

Na etapa da Educação infantil, que abarca crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade (BRASIL, 2017), a BNCC concebe direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, os quais podem ser vivenciados por meio de uma multiplicidade de linguagens. Ampliando, com isso, o conhecimento de si e do mundo em um movimento dialógico, em que os

saberes das distintas culturas conferem uma identificação pessoal e coletiva de pertencimento através de experiências em seus contextos. Essa etapa organiza as práticas pedagógicas nos cinco campos de experiências, especialmente no campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, em que traz as múltiplas linguagens como forma da criança se constituir sujeito individual no grupo. A partir disso, afirmando que:

A Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2017, p. 41).

Nessa direção, pensar e propor uma educação potente, singular e contextual permite que as crianças se desenvolvam como sujeitos peculiares, diferentes e subjetivos, com sentidos que podem ser amplificados, o que manifesta uma interação, autoconhecimento e relação intrapessoal. Pode-se pensar que talvez sejam especificidades complexas para se pensar na educação com crianças, porém são questões primordiais de serem desenvolvidas na infância, como lugar social em que se aprende a dividir objetos, negociar papéis em uma brincadeira, aprende-se o sabor dos alimentos, formula-se hipóteses sobre o mundo, constrói-se significados a partir do que se vive, assim, estruturando e organizando a criança como sujeito cultural pelo sensorial.

Para crianças de seis a doze anos, já na etapa do ensino fundamental, o currículo organizado em áreas e objetos de conhecimento que podem ser descobertos como oportunidades de expandir as aprendizagens pelas habilidades e competências definidas pela BNCC (BRASIL, 2017). Compreendemos que as artes são transversais a todas as áreas do conhecimento, o que proporciona uma exploração e experimentação que pode ampliar as percepções, olhares e produções de significados culturais. Logo,

Os alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais possuem modos próprios de vida e múltiplas experiências pessoais e sociais, o que torna necessário reconhecer a existência de infâncias no plural e, conseqüentemente, a singularidade de qualquer processo escolar e sua interdependência com as características da comunidade local (BRASIL, 2017, p. 224).

A educação quando realizada por óticas do espontaneísmo ou pragmatismo somente reproduzem práticas educativas que aprendem a educação do “não”: não pode criar, não pode pensar, não pode se movimentar, não pode questionar e não pode criar sentido ao seu fazer cotidiano e cultural. As práticas que deveriam ser educativas deseducam os sentidos das crianças, conforme Cunha (2014), visto que sem estímulo para o processo expressivo, os sentidos

se tornam inertes e amortecidos. Ao contrário disso, precisamos de práticas como experiências, em que cada criança significa a partir dos seus sentidos o que vivencia e imagina, tornando os sentidos mais refinados e sensibilizados para um estar no mundo como sujeito crítico, que não aceita passivamente a visualidade proveniente das mídias.

A potência das perguntas provoca que a imaginação, memória e materiais gerem um repertório imagético singular. Portanto, um dos papéis docentes na educação de crianças também é de: “Ensinar a ver o implícito e o velado é uma das atribuições do ensino da arte” (CUNHA, 2014, p. 18). Já que, segundo Sarmiento (2003) as infâncias têm uma condição de produção cultural na dimensão simbólica.

Kairós, como inerente de uma pedagogia lenta e sustentável, como presentificação no tempo do instante, em que as experiências são construídas, os afetos trocados e as aprendizagens desenvolvidas. Uma educação pautada na perspectiva do tempo da criança, da imaginação, da criação e das artes contraria a lógica consumista, da pressa, do grande fluxo de informações acessados cotidianamente, questão referente ao horário marcado, da vida quantificada.

Trazemos um exemplo de literatura infantil para dialogar com a nossa lente educativa, em “O homem que roubava horas”, de Daniel Munduruku e Janaina Tokitaka¹. A história de um morador de rua e sua família canina observam os transeuntes até serem interpelados com a pergunta: “Que horas são?”, pergunta banal para quem vive no relógio, porém as pessoas não esperavam uma resposta do perguntante: “Roubei sua hora, ganhei um sorriso!”. Salientamos a necessidade da fluidez, da leveza, da graça, da sensibilidade que deve ser ensinada às crianças, porque precisamos aprender a estar em silêncio para nos ouvirmos, além do caos externo. Perguntas que movem a observação e absorção de quem aprende a viver ativamente calmo, sentindo emoções, sensações em paralelo ao estar no mundo com o outro, portanto, podemos primeiro aprender a estar conosco e depois estar com os outros.

Lembramos conceitos pertinentes para a área da educação com crianças, como: das cem linguagens (MALAGUZZI, 1999), das pedagogias culturais (HERNÁNDEZ, 2014) e de um sujeito para o outro, em relação, na versatilidade e complexidade que permeia a diferença da peculiaridade de cada sujeito. Alguns dos quais abordados neste trabalho no sentido de relacionar formação estética, educação pelas diferentes linguagens e nas diversas infâncias.

Arte e educação permeiam as diferenças que estão implicadas nas infâncias e nas linguagens. Alguns valores, práticas e crenças devem transpassar as concepções docentes estreitas ou de crenças cristalizadas, em que as diversas culturas possam estar presentes na

¹ MUNDURUKU, Daniel. **O homem que roubava horas**. Ilustrações: Janaina Tokitaka. São Paulo: Brinque-Book, 2007.

educação, em uma pedagogia cultural, que a interpretação depende do contexto das experiências do sujeito (HERNÁNDEZ, 2014).

Das leis, teorias, estudos e experimentações podemos entender a necessidade da arte na educação, na dimensão múltipla das linguagens, possibilidade de criação, invenção, exercício de inteligibilidade, versatilidade peculiar que imprime e expressa autoria e eleição no tempo e na forma de cada sujeito de entender o que lhe ocorre, acontece e produz. Educação das infâncias e docências a partir da estética, criticidade de produzir significados outros, da não passividade, mas sim da observação do ser no tempo, do fazer no espaço, do kairós que se desenvolve no silêncio das realidades criadas dentro de cada um e na intencionalidade pedagógica do ativar os sentidos na ação de *artistar* e *professorar* como agente artístico educacional.

EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Todos nós conhecemos a expressão “pintando e bordando” quando queremos dizer que as crianças fazem arte ao realizarem uma bagunça em algum lugar. As crianças de fato fazem arte ao bagunçarem o mundo imagético das formas convencionais, promovendo a desordem lógica no mundo adulto, por meio de borrões, fileiras de círculos raiados, manchas, pessoas voando (CUNHA, 2014, p.13).

Existir implica inventividade e identidade em produzir memórias e experiências, requer disposição de ser complexo em si, cultura existencial em um só corpo, sentimento, pensamento e movimento individual que afeta e é pelo coletivo, reciprocidade de movimento

As crianças, animadas em aprender desde o nascimento², pelos sentidos, vinculam-se naturalmente com a mãe pelo cheiro, pelo toque e pela visão. Refletindo, assim como quando chegamos a um lugar novo, primeiro sentimos, depois pensamos e por fim agimos, com isso, ao nascer as crianças experienciam, aprendem e conhecem o mundo e as pessoas que dele fazem parte.

Sensorialmente as infâncias são repletas de aparatos para aprenderem pelas diferentes oportunidades, pela inventividade e exploração em alta do brincar interação com o meio, do concreto ao abstrato a imaginação se desenvolve e nisso a criatividade e a inteligibilidade (SARMENTO, 2002) se conectam em uma integralidade de expressão, porque todos os atos passam a ser simbolizados no cérebro antes de serem realizados, exemplo: para pegar uma fruta antes a criança precisa ter conhecido algumas frutas. Então: “Expressar não é responder a uma solicitação de alguém, mas mobilizar os sentidos em torno de algo significativo, dando

² Babies. Direção: Annabel Gillings; Toby MacDonald; Nick Green. Produção: Nutopia. Netflix: EUA, 2020, 50’.

uma outra forma ao percebido e vivido” (CUNHA *et. al.*, 2014, p. 41). Dessa forma, como Cunha afirma, a expressão visual das crianças acontece para contar suas histórias e opiniões sobre suas realidades por diferentes linguagens. Nisso salienta-se as peculiaridades, subjetividades e aprendizagens diferentes que ocorrem em cada criança, assim trata-se de infâncias no plural, pois pesquisa-se as múltiplas linguagens.

Estar artista significa experimentar, pesquisar cores, texturas e possibilidades de composições. As crianças podem ser pesquisadoras pela curiosidade e interesse em aprender quando desafiadas pelos adultos próximos, neste caso os(as) educadores(as).

As crianças aprendem por meio de sua individualidade e na relação com os outros, com curiosidade e competência, de corpo inteiro. Elas buscam o sentido e o significado das coisas, o sentido do mundo, e frequentemente expressam esses sentidos capturados por meio de diferentes linguagens (OSTETTO, 2017, p. 28).

Artistar pode significar o desenvolvimento de um olhar sensível ao meio, a si e ao outro em um movimento de conhecimento do mundo e de si, necessários para a experiência coletiva e individual de produção e não reprodução dos olhares sob os fazeres culturais. Para as crianças não existe uma divisão entre o agir artístico e o não artístico, pois são capazes de imprimir marcas e definir formas de olhar, sensibilidade que se desenvolve enquanto brinca, como protagonistas dos fazeres das infâncias (INFANTINO; ZUCCOLI, 2016).

Na pluralidade existem ritmos, tempos distintos de processo de desenvolvimento e criação para cada um, como *Cronos e kairós*, tempos diferentes, dualidades da complexidade humana, das necessidades que se diferem de um para o outro. O primeiro consiste em um tempo cronológico, racional, aquele que quantifica, tempo do relógio; já o segundo é o tempo subjetivo, da elaboração, emocional, aquele que qualifica, tempo da presença. Com isso, inferimos que as crianças agem no próprio tempo, kairós, significado de contemplação, de investigação, de imaginação e de representação, do que se observa e conhece e dos materiais com que se trabalha.

Problematizamos a reprodução como sendo um valor aceito passivamente da cultura do mundo adulto para a cultura das infâncias, já que as crianças são produtoras de cultura (SARMENTO, 2002) e nisso consiste autoria para produção de novos valores, modos de fazer e viver a partir das próprias subjetividades, peculiaridades contextuais e individuais. Tem-se a pluralidade das infâncias, com diferentes interesses e curiosidades, o que constitui sujeitos identitários a partir da cultura que se está inserido, o que implica viver em um mundo de muitas culturas.

A partir das relações culturais e sociais nos afetamos, sentimos e ressentimos sensações, essas que nos compõem enquanto subjetividade. Da individualidade nos constituímos coletividade, do uno surge o todo e nisso a educação tem muito a auxiliar, visto que, a socialização e interação deve ser um dos pilares da educação das crianças.

Seres culturais distintos podem ser educados por um mesmo docente, podem ocupar os mesmos espaços, salas de aula, escolas, universidades e cargos político-sociais. Nisso, implica uma educação com respeito e alteridade, uma vez que, “não é possível padronizar ou homogeneizar as culturas da infância, pois são sempre relativas à diversidade de tempos e contextos sociais, culturais, étnicos e políticos nos quais as crianças fazem parte” (WERLE; BELLOCHIO, 2018, p. 287). Como diversos, temos singularidades, subjetividades, especificidades, somos únicos e ao mesmo tempo múltiplos e isso se desenvolve no contato com os outros e nas sensibilizações estéticas que nos provam as experiências sociais.

Tecendo a rede viva do ser humano em movimento, complexidade de ser dual que compõem os laços que nos fazem afetar e ser afetado. Pensando que as relações ocorrem entre sujeitos plurais, em constante mudança, como seres culturais, ou seja, implicados coletivamente por valores, crenças e perspectivas de olhares a partir de seus lugares culturais. Palavras compõem cada linha deste trabalho como um entrelaçar entre experiência, reflexão e escrita que habitam o estar professora-pesquisadora de si e do outro em um mundo de muitas observações.

“A arte faz de conta [...]. Artistas e crianças percebem o mundo e dão sentido a ele por meio de formas singulares” (CUNHA, 2014, p. 05). Isso possibilita desenvolver o imaginário e o simbólico como modos de expressão pela experiência. Os modos de dizer podem ocorrer pelas diferentes linguagens expressivas, todas singulares e multifacetadas. Nesse sentido as crianças bagunçam o mundo imagético convencional, já que desordenam a lógica do mundo adulto pela inventividade que ressignifica e reinterpreta os significados dos modos de ser infância, modificando-se conforme a cultura e o contexto. “Eu penso que toda criança brinca de ser Deus. Como o Deus do *Gênesis*, ela cria mundos e sopra vida ao pó. E do mesmo modo desfaz o encanto e transforma tudo em outra coisa” (VASCONCELLOS, 2016, p. 287).

Pensando, existe grande probabilidade de que os(as) artistas se componham pelas profundidades na imersão na própria subjetividade, como exercício de autoconhecimento, reflexão e ação como ato político de *artista* e *professorar*, neste caso, pensando em uma perspectiva de pedagogia da criação.

Quando digo “olhar mais” [...] se trata de interferir, desorganizar, desequilibrar as maneiras como aprendemos a ver e interpretar o mundo por meio das visualidades, para romper com as estruturas lógicas dos discursos

que influenciam os processos de subjetivação na construção dos corpos e das representações sociais (ABREU, 2018, p. 112).

Nesse sentido, *artistar* e *professorar* forma o conceito *ensinartistar* (CORAZZA, 2013), em que professores(as) são permeados por *devires*, como problemática na multiplicidade, como um tecer de saberes, sensibilidades, subjetividades e culturas em experiências, constante movimento do aprender. *Criançar*, *artistar* e *professorar* são sujeitos em ação, aqui verbos, pois um não se torna o outro, mas sim agem em consonância em uma dança de ensinar e aprender uns com os outros, como moléculas gasosas que são vizinhas e nem por isso se fundem ou se confundem, são independentes em movimentos expansivos em evolução, evocação, processo de transformação quando em expressão e relação em forma de subjetividade exposta. O sujeito que experiencia, que narra, que algo lhe acontece está “ex-posto”, porque não se contém, não se fecha, não se limita, não se abstém, não se cala, exala-se entre e com os outros (BENJAMIN, 1987).

Para ir além da escrita, trazemos a experiência que tivemos em uma mobilidade acadêmica de ensino remoto, a qual nos possibilitou aprendizagens sobre os processos criativos em educação com a Professora Doutora Viviane Moura da Rocha, durante o período de primeiro semestre do ano de 2021. Os conteúdos estudados foram sobre criação, criatividade e pensamento criativo; dimensões da criatividade de crianças e adolescentes; vivências lúdicas no universo da arte; produção simbólica de crianças e adolescentes no plano bidimensional e tridimensional; a educação do olhar; processo criativo: manipulação de objetos do cotidiano: *Assemblage*; processo criativo: manipulação da natureza: arte do e no meio ambiente: *Land Art*; percepções estéticas e experiência estética e vivências lúdicas no universo das artes. Seguem algumas produções realizadas para as avaliações desse componente curricular estão a seguir, entendendo a necessidade de aprendermos a sermos professores(as) e artistas de quem sabe a importância da arte na educação com crianças, das diferentes linguagens podemos expressar mais e melhor o como sentimos o mundo, otimizando o como aprendemos e o que conhecemos com todos os sentidos.

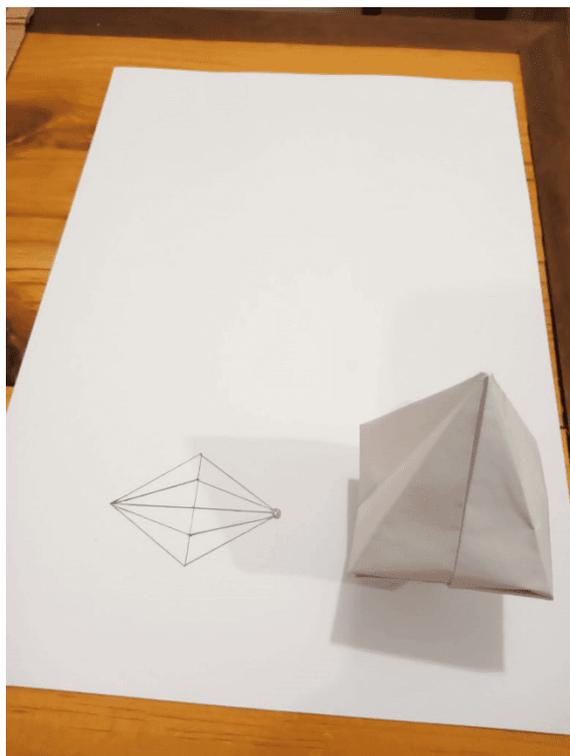


Figura 1- Balão de São João do 2D para o 3D
Fonte: Produção da autora (2021)



Figura 2- Corações em desconexão em 3D
Fonte: Produção da autora (2021)

“O fato é que a arte não é somente executar, produzir, realizar, e o simples ‘fazer’ não basta para definir sua essência. A arte também é invenção. [...] *Ela é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer*” (PAREYSON, 1997, p. 26, grifos do autor). Dessa forma, fazer arte como educador também é inventar novos modos de educar, a si e ao outro, modos de existir e expressar, aprender e se desenvolver, exercício vital de conhecimento.

Outra arte possível é aquela que se faz com elementos naturais, *Land Art* (arte da terra), que segundo Walker (1977) a história pode ser contada a partir de Walter de Maria³, que em 1968 começou a jogar terra nos pisos de exposições e assim iniciou o que chamamos de arte da terra hoje. Outros artistas se interessaram por quantidades de terras e cascalhos de escavações, como Robert Smithson⁴, Michael Heizer⁵, Carl Andre⁶ e Richard Long⁷, que ficaram livres na questão espacial das galerias e exposições. Mais do que coincidência esse movimento que valorizava a terra acontecia junto com o movimento *underground* de valorização do pré-histórico. Essa arte fugiu ao culto da escultura, da estética mínima para o pictórico com composições em suportes como o chão, a terra. Muitas obras eram apreciadas quando se faziam voos, pois consistiam em obras gigantes, com isso a documentação foi de difícil registro, precisavam de mapas e fotos espaciais. Os artistas da terra tinham no sentimento de fazê-la seu foco, deixando para uma ordem secundária a representação artística, já que utilizando materiais da natureza a técnica se detinha em formatos geométricos abstratos.

³ Mais informações em: <https://www.land-art.noradar.com/walter-de-maria.htm>. Acesso em: julho de 2021.

⁴ Mais informações em: https://stringfixer.com/pt/Robert_Smithson. Acesso em: julho de 2021.

⁵ Mais informações em: https://stringfixer.com/pt/Michael_Heizer. Acesso em: julho de 2021.

⁶ Mais informações em: https://stringfixer.com/pt/Carl_Andre. Acesso em: julho de 2021.

⁷ Mais informações em: <http://www.richardlong.org/>. Acesso em: julho de 2021.



Figura 3- Land art organizada
Fonte: Produção da autora (2021)



Figura 4- Land Art setorizada
Fonte: Produção da autora (2021)



Figura 5- Land Art em espiral
Fonte: Produção da autora (2021)

Existem algumas funções da arte que se fazem importante saber, conforme Bernadete Zagonel (2012), com fins decorativos, denúncia de situação social e pessoal, ser objeto utilitário, como fins religiosos ou de cura, mas também como meio de educar, a educação pela arte.

Além disso, fomos nomeados como *Homo sapiens* por sermos racionais, depois *Homo faber* por sermos mais do fazer objetos e depois *Homo ludens*, porque se chegou à conclusão que somos seres de jogo. O jogo tem finalidade biológica, mas também tem sentido em si mesmo, tem caráter estético que gera divertimento, alegria e tensão. O divertimento do jogo resiste a toda análise e interpretação lógica, ele define o jogo. A própria existência do jogo afirma a existência supralógica da humanidade. Quando brincamos e jogamos somos seres muito mais do que racionais, porque o jogo é irracional. O jogo existe antes mesmo da cultura. O jogo tem função social, pois forma um significante, considerando o que significa para os jogadores, buscamos o significado de cada elemento, de como a imaginação flui. O arrebatamento, a emoção possibilita criação, imaginação de jogo, como ação reflexa e expressão artística. Os jogos infantis possuem qualidade lúdica na essência, têm mudança, solenidade, ordem, movimento, tensão, ritmo e entusiasmo (HUIZINGA, 2018). Como professora de crianças se faz imprescindível essa formação artística, do jogo, da imaginação, do aprender a criar e pensar lúdico, ir

além do pensamento linear, trazer para o fazer docente aquelas nuances das subjetividades do sentir, expressar, fazer e ser arte de corpo inteiro. Da arte da terra para as artes digitais podem ser apreendidas formas de *artistar*, *professorar* em tempos tecnológicos, educação mediadas pelas tecnologias.

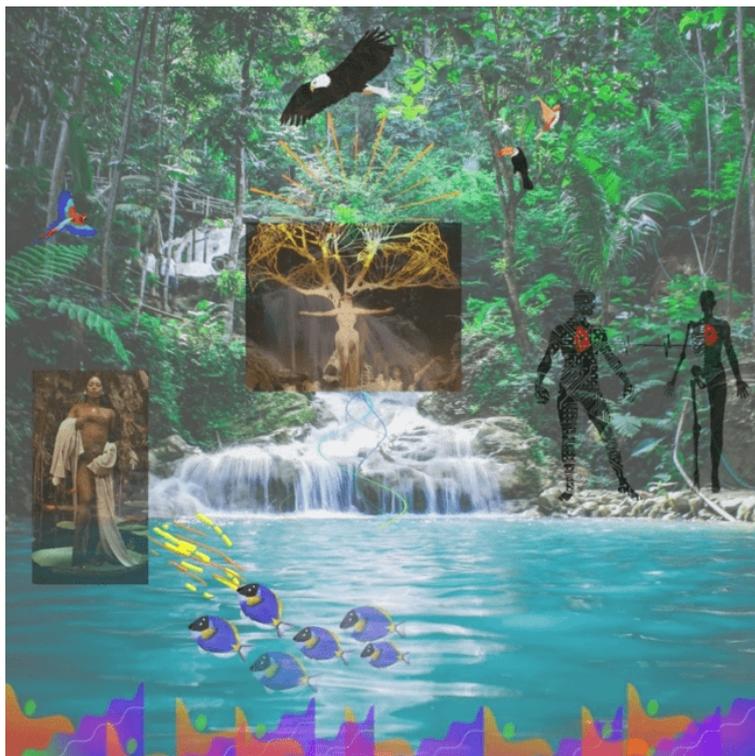


Figura 6- Composição de conexões naturais no digital
Fonte: Produção da autora no aplicativo Canva (2021)

A imagem seis é exemplo de uma arte técnica, a qual significa toda atividade humana submetida a regras, a exemplo as manifestações artísticas em que arte e tecnologia estão presentes: as fotografias. Nos meios de comunicação em massa estão as fotografias, vídeos-arte, vídeos-instalação (sonora, musical e fílmica) influenciam no espaço-temporal da obra abordada, com reconhecimento do espaço externo ao televisor e o tempo em que ocorre. Dentre as artes técnicas existem alguns tipos: arte digital, colagem digital, realidade virtual da 3D e a *web art*. A arte digital agrupa todas as obras realizadas de forma digital no computador, assim combina arte, ciência e tecnologia, tendo raízes na matemática e informática. A produção digital é aquela capaz de ser gerada somente de forma digital, não sendo possível por outros meios. A colagem digital substitui o trabalho de colagem manual, pois executa a colagem em imagem digital como se fosse somente uma imagem. A realidade virtual (RV) é a imagem em 3D criada no computador, uma realidade que só existe nas telas, podendo ser representações da realidade ou uma criação totalmente dirigida para o digital, a exemplo alguns softwares, como o *Sin-*

gularity específico para a área educacional. A *web art* é uma arte interativa em meio digital, precisa do sujeito para interagir e da tela como suporte de internet e computador. Já a *net art* agrupa todas as artes realizadas no formato exclusivo para a internet.

Segundo Almeida (1999, p. 73), a valorização da imagem é consenso entre os educadores comprometidos com o desenvolvimento estético e artístico”. O ensino da arte pode ocorrer por meio das novas abordagens da arte, contemplando a produção, leitura da imagem e contextualização histórica. Com isso, a veiculação de imagens pelas mídias pode ser utilizada no ensino de artes de forma problematizada, em que o sujeito possa refletir e criar um significado próprio para o que recebe cotidianamente, por exemplo nos anúncios publicitários. A releitura de obras de artistas pode ser um modo de trabalhar com a arte, uma vez que, é uma forma contemporânea de ensinar arte e oportuniza ao sujeito a criação através de uma referência artística já existente. A relação arte e tecnologia é possível na contemporaneidade da era digital, em que a visualidade eletrônica pode ser revisitada e revisada, com olhos alheios ao da massa e ao do artista que criou. Logo a *tecno-arte* pode ser uma forma de expressão e pensamento artístico.

Os dispositivos tecnológicos propiciam ao ser humano um sentido extracorpóreo no sentido de ser desperto por algo fora de si, recebido por alguns sentidos, mas em uma realidade virtual, em que o sujeito não vive propriamente dito, mas experiencia momentos de interação. Assim, essas interações trazem um mundo sensível diferente de outras épocas, o que possibilita uma recriação do olhar artístico, como uma capacidade de percepção diferenciada do que era vivido antes.

CONSIDERAÇÕES

Exercício de ser humano, professor, artista da própria aprendizagem e autoconhecimento escrevemos este trabalho com o intuito de apresentar possibilidades de autoformação, formação inicial e continuada que podem ser vividas pelos(as) docentes durante qualquer fase da vida, ato político e estético de problematizar como formação estética do(a) professor(a) pedagogo(a) reverbera na prática pedagógica com crianças e quais contribuições são possíveis ao colocar em diálogo a experiência artística com a formação da docência. Nisso contribuem nossas experiências, implicações de compreensões de mundo a partir da ótica do entendimento de que para ensinar ou provocar aprendizagens nos outros, nas crianças, precisamos já estar afetados, implicados pela ideia de que a arte faz parte do viver.

A educação pode ser artística, estética no desenvolvimento das sensibilidades, sensorialidades, subjetividades e percepções de mundo, de culturas, do que se tem contato e oportunidade de fazer lúdico. As diferentes linguagens potencializam a educação, de forma que pro-

move ampliação do como aprender, movimento de autoria e identificação do sujeito, impressão de visões e significações de mundo que cada um possui e se torna capaz de produzir com singularidade.

A arte como agente de um desenvolvimento da criticidade, de entender as imagens a partir das próprias concepções traduz o que significa ser *homo ludens*, *homo sapiens*, para além de *homo faber*. Educação artística dialoga com a educação da inteligibilidade, da criatividade ativa do ser que inventa, imagina, cria objetos, imagens, perspectivas de entendimento e sentidos de vida a partir de si, na experimentação dos elementos, espaços, materiais, técnicas, da formação docente para a educação infantil e vice-versa, tempo de ser aprendiz com o outro.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Carla Luzia. Caminhos e descaminhos de uma professora em formação. *In*: VALLE, Lutiere Dalla [org.]. **Artes visuais e suas i/mediações** [recurso eletrônico]: conexões interdisciplinares- Santa Maria: Ed. PPGART, 2018, p. 99-114. Disponível em: <https://www.ufsm.br/editoras/editorappgart/2019/01/30/artes-visuais-e-suas-i-mediaco-es-conexoes-interdisciplinares/>. Acesso: abril de 2021.
- ALMEIDA, Claudia Zamboni de. As relações arte/tecnologia no ensino da arte. *In*: PILLAR, Analice Dutra [org.]. **A educação do olhar no ensino da arte**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, magia e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. Revisão: Márcia Copola; Elvira da Rocha. Prefácio: Jeanne Marie Gabnebin. 3º ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas V.1)
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=Art.%20%C2%BA%20Considera%2Dse%20crian%C3%A7a,e%20um%20anos%20de%20idade. Acesso em: maio de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Etapa da Educação Infantil, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: abril de 2019.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre/ RS: Doisa, 2013.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da [Org.]; LINO, Dulcimarta Lemos [et. al.]. **As artes do universo infantil**. - 3 ed. - Porto Alegre: Mediação, 2014.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de [org.]. **Arte contemporânea e Educação infantil**: crianças observando, descobrindo e criando- 1. ed. - Porto Alegre: Mediação, 2017.
- HERNÁNDEZ, F. Pedagogias culturais: o processo de (se) constituir em um campo que vincula conhecimento, indagação e ativismo. *In*: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.) **Pedagogias culturais**. Santa Maria: UFSM, 2014.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2018.
- INFANTINO, Agnese; ZUCCOLI, Franca. A arte e as crianças: caminhos a explorar, linguagens a experimentar e um mundo todo à espera de ser descoberto. *In*: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli [org.]. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016, p.179-191.
- MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. São Paulo: Artmed, 1999, p. 59-104.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. *In: OSTETTO, Luciana Esmeralda [org.]. **Registros na Educação infantil**: pesquisa e prática pedagógica.* Campinas, SP: Papyrus, 2017, p.19- 54.

PAREYSON, Luigi. Definições da Arte. *In: PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética.*** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2a modernidade.** Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho Portugal, 2002. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>. Acesso em: abril de 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância.** Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal, 2003. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf . Acesso em: setembro de 2020.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. O uso das imagens como recurso metodológico. *In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.*** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 263-280.

VASCONCELLOS, Tânia. A menina e as batatas: infância, filosofia, brinquedo e brincadeira. *In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli [org.]. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil.*** Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016, p.281-295.

WALKER, John A. **A arte desde o pop.** Barcelona/Espanha: editorial Labor do Brasil, 1977.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Infância e experiência: fragmentos autonarrativos no estudo das culturas infantis. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 279-298, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/23601>. Acesso em: janeiro de 2021.

ZAGONEL, Bernadete. Funções da Arte. *In: ZAGONEL, Bernadete. **Arte na educação escolar.*** Curitiba, PR: Intersaberes, 2012.



@revistaeai

revistaeducacao
arteinclusao@
gmail.com

(48) 3321-8314

revista
eai educação,
artes &
inclusão