

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.025

# O LÚDICO E OS PROCESSOS ARTÍSTICOS CONTEMPORÂNEOS NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA

ALEXANDRE SANTIAGO DA COSTA<sup>1</sup>  
VENYTHYAS COSTA DE OLIVEIRA<sup>2</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

**P**ensamos, logo existimos. Criamos, logo transcendemos nossa existência. Quais as relações possíveis entre arte contemporânea, a ludicidade e a educação estética das crianças? E como a docência é pensada para atuar com essa relação pedagógica? A arte caminha a passos largos, passos subversivos e em constante mutação, ao contrário do pensamento pedagógico. As transformações na educação dificilmente acompanham as transformações no pensamento artístico na sociedade. Usarei uma comparação que ouvi dia desses por uma professora de Didática: Imaginemos uma sala de cirurgia há um século atrás. Agora imagine um automóvel há um século atrás. Imagine a arte há um século atrás. Agora imaginem a escola, sua arquitetura e metodologias há um século atrás. Mudou muita coisa? Permitam-me essa comparação para iniciar esse texto, tentando articular as necessidades da arte ser um elemento de maior inserção/atravesamento na educação, que segundo Camnitzer (2016), nem arte, nem educação, é um termo que ainda existe. Vamos abrindo frestas nos muros da escola, deixando a luz passar para encontrar nos professores, nas crianças, na arte, no brincar e na pedagogia possíveis e potentes encontros.

1 Alexandre Santiago da Costa-Professor Adjunto da Faculdade de Educação -UFC. E-mail: santiagoalexandre@yahoo.com.br

2 Venythyais Costa de Oliveira- Aluna do curso de Pedagogia-UFC, Especialista em multiletramentos.

A dimensão estética e o pensamento livre e crítico da criança são atualmente fruto de intensas discussões e debates no campo da Pedagogia da infância. A criança como centro do processo pedagógico, a criança como um ser competente, histórico, ativo (BRASIL/MEC, 2009), cujos processos de aprendizagem devem ser pensados a partir das interações e das brincadeiras, seguindo princípios éticos, estéticos e políticos. Tais demandas curriculares nos colocam grandes desafios de pensar práticas formativas significativas que preconizem uma educação integral, ecossistêmica e holística, pensando no individual e no coletivo.

Os debates curriculares também nos apontam que deve haver nas práticas pedagógicas com a primeira infância o favorecimento de diferentes linguagens e formas de expressão com possibilidade de vivências éticas e estéticas. E nos atuais processos de criação artística há espaço para a ética, estética e política? Os artistas contemporâneos e seus processos criativos estão alinhados com ações estéticas que dialogam com a ética e a política? A arte contemporânea também inaugura novas linguagens, formas de expressão desacomodando e rompendo territórios simbólicos? Você considera a arte contemporânea lúdica e alinhada muitas vezes, com a potente imaginação infantil? Se sua resposta for afirmativa, então vamos considerar a partir de agora esses encontros.

## 2. O LÚDICO E O BRINCAR COM OS SÍMBOLOS DA ARTE

As brincadeiras e as interações são dois pilares para o trabalho com a primeira infância, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), então a prática pedagógica deve alimentar cotidianamente as crianças de símbolos e liberdade de exploração ativadas pelo brincar e pela arte. Há na prática do educador infantil a necessidade cotidiana de ativar conceitos e a invenção, buscando provocar os sentidos e referências do mundo ao redor da criança, para ampliar, desacomodar e ativar o pensamento infantil. O jogo infantil e suas possibilidades de exploração da criança é essencial nesse contexto de constante busca de sentidos e formação simbólica.

O jogo infantil é alvo de muitas pesquisas e estudos no campo da Psicologia, da Pedagogia, da Sociologia e da Antropologia. Muitos estudos têm no jogo um elemento central de investigação da cultura infantil e do desenvolvimento das crianças. A Pedagogia lança mão de várias teorias e áreas de saberes afins para entender os processos pedagógicos e estruturá-los de maneira a desenvolver uma prática mais significativa e coerente para a formação do indivíduo. Os estudos para entender o jogo

infantil e a sua relação com o desenvolvimento do ser humano, acentuou-se nas últimas décadas como um importante instrumento para se pensar a didática e o currículo escolar para a primeira infância.

Lev Vygotsky reconhece a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, bem como o seu lugar na escola. Para Vygotsky (1998), a brincadeira é uma necessidade da criança, pois ela se desenvolve no contexto das práticas histórico-culturais e a brincadeira, surge do interesse de dominar o mundo. Por isso, a criança age sobre os objetos como fazem os adultos. É com essa relação entre os símbolos do brincar com os símbolos gerados pela arte contemporânea que discutimos as possibilidades pedagógicas dessa potente relação. Durante o desenvolvimento das brincadeiras, são estabelecidas conexões lúdicas muito próximas do pensamento artístico, livre, simbólico e inventivo.

Para o autor, a criança satisfaz suas necessidades (não realizáveis) no brinquedo, indicando a relevância de brinquedos e brincadeiras como indispensáveis para a criação de uma situação imaginária que possibilita a apropriação do mundo real, sendo a imaginação um processo novo para a criança, que surge da ação.

De acordo com as ideias de Vygotsky (1998, p.125), existe uma distinção entre o brincar da criança e outras formas de atividade – no brinquedo a criança cria uma situação imaginária, que é uma característica definidora do brinquedo. Nesse sentido, o brinquedo envolve uma situação imaginária e é baseado em regras, mesmo que implícitas. Para ratificar a ideia, o pesquisador nos esclarece:

Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras que tem origem na própria situação imaginária. Portanto todo jogo com regras possui uma situação imaginária. [...] O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo.

Segundo esse teórico, no jogo, a criança age de maneira contrária a que gostaria de agir. Sendo assim, o maior autocontrole da criança ocorre na situação do brinquedo.

Nesse contexto, percebemos que é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança, pois ele cria nela uma nova forma de desejo. As maiores aquisições da criança são conseguidas no brinquedo. É no brinquedo que a criança aprende a agir em uma esfera cognitiva, ou seja, a brincadeira tem um papel fundamental no seu desenvolvimento porque permite que, ao substituir um objeto por outro, ela

opere com o significado das coisas, dando um passo importante em direção ao pensamento conceitual, que se baseia nos significados e não nos objetos (VYGOTSKY, 1998).

Nessa perspectiva, quando o autor discute a ação das crianças sobre os objetos, afirma que, para a criança em idade escolar, inicialmente a ação predomina sobre o significado dos objetos, mas, no decorrer do seu desenvolvimento, o significado se torna predominante. E é graças ao campo do significado que uma criança se desloca de um objeto para outro, de uma ação para outra. No brinquedo, predomina o movimento no campo do significado.

Ao brincar e criar uma situação imaginária, a criança pode assumir diferentes papéis: ela pode se tornar um adulto, outra criança, um animal, ou um herói televisivo; ela pode mudar o seu comportamento e agir e se comportar como se ela fosse mais velha do que realmente é, pois, ao representar o papel de “mãe”, ela irá seguir as regras de comportamento maternal, porque agora ela pode ser a “mãe”, e ela procura agir como uma mãe age. É no brinquedo que a criança consegue ir além do seu comportamento habitual, atuando em um nível superior ao que ela realmente se encontra. Assim, ratifica Vygotsky (1998, p.134):

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade.

Conforme o autor, o brinquedo fornece uma ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. O brinquedo constitui-se no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança se desenvolve essencialmente através da atividade do brinquedo.

Através das brincadeiras, as crianças vivem situações do mundo real e aprendem a elaborar o seu imaginário, a buscar a realização de seus desejos e, portanto, a estruturar o pensamento. (VYGOTSKY, 1998).

Diante das observações ora explicitadas, percebemos que o brinquedo é um fator muito importante para o desenvolvimento infantil, mesmo não sendo o aspecto predominante da infância. É o brinquedo que proporciona o maior avanço na capacidade cognitiva da criança. É por meio do brinquedo que a criança se apropria do mundo real, domina conhecimentos, se relaciona e se integra culturalmente.

Entender as brincadeiras das crianças é fundamental para possibilitar-lhes que representem os papéis que escolheram para brincar:

brincar de casinha, sendo mãe, pai e filhos, brincando de panelinhas ou de boneca; jogar futebol, saltar, correr, pular; brincar de herói ou bandido, recriando os heróis que fazem parte do seu cotidiano, de sua sociedade. Assim, estamos possibilitando a descoberta e o conhecimento de forma prazerosa, do mundo que rodeia as crianças, fazendo com que aprendam a lidar com o respeito mútuo, a divisão de tarefas, a divisão de brinquedos e, a se expressarem, ampliando as suas experiências.

Também merece destaque a atitude do professor, atuando como observador e participante ativo, interagindo com as crianças, conversando sobre as brincadeiras que vivenciaram, o material que utilizaram, os personagens que assumiram, sendo mediador das relações que se estabeleceram e das situações surgidas, entre as crianças e o conhecimento, objetivando um ensinar/aprender significativo, saudável e prazeroso.

Nesse sentido, entendemos que a brincadeira exerce um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois proporciona a troca de experiências, a interação com o outro, possibilitando-lhe pensar nas suas ações através de diferentes experimentações: no jogo e, no faz de conta, permitindo a aprendizagem de regras, valores, atitudes, construindo e reconstruindo seu conhecimento.

O jogo tem uma potencialidade em relação à representação social, ao diálogo com as culturas e à subjetividade dos sujeitos. O jogo tem um alto nível de imaginação e fantasia pela transformação dos objetos e da realidade, que Elkonim (1998), chama de “alquimia da fantasia”.

Podemos pensar, então, no jogo, uma forte relação com a arte, já que os dois têm interfaces na simbolização e na representação da realidade e das subjetividades do sujeito, como afirma o autor: *“A base do jogo protagonizado, não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos”*(ELKONIM, 1998, p.67)

Ainda de acordo com o autor, o conteúdo do jogo é proveniente da realidade circundante e os adultos não devem influir, mas fornecer materiais. Tal afirmação une os elementos que constituem o objeto deste trabalho de pesquisa, no qual o ensino de arte para crianças apoia-se no lúdico e na mediação para o ato criador. As atividades humanas, o trabalho, as relações pessoais e a subjetividade exercem uma influência determinante na atividade lúdica da criança.

Javier Abad molina (2016) trata essa relação como um grande potencial de criação e fomentação de desenvolvimento da capacidade criadora das crianças. As brincadeiras e os jogos livres, bem como as instalações de arte contemporâneas transmitem uma simbologia que conecta com

o pensamento infantil. As crianças exercitam seu pensamento simbólico, manipulando através do brincar livre com objetos e materialidades artísticas planejados pelo educador. As instalações inspiradas em obras contemporâneas e planejadas como um cenário lúdico para a exploração das crianças são mediadores das relações e das descobertas das crianças.

A criança manifesta uma simbologia através de sua exploração lúdica com os objetos e suas ações corporais, antes de expressá-la por meio das palavras. Os objetos, segundo Abad (2016) são mediadores na relação não-verbal e nas ações corporais de exploração. Daí a importância de uma prática pedagógica sobre o brincar livre com objetos e cenários inspirados em processos da arte contemporânea.

### 3. INFÂNCIA, ARTE CONTEMPORÂNEA E O LÚDICO

Então nos perguntamos: quais as relações possíveis entre o lúdico, a docência na educação infantil e processos artísticos contemporâneos frente às novas demandas curriculares e às pedagogias da infância? Quais os atravessamentos e transversalidades na educação estética da primeira infância com o lúdico e os processos artísticos contemporâneos? A ludicidade e a arte contemporânea encontram um rizoma epistemológico de fomentação de ideias pedagógicas e processos didáticos para o trabalho com a arte e suas linguagens no contexto da educação infantil.

A *pedagogia da participação*, que é um novo paradigma pedagógico em contraposição à pedagogia da transmissão (FORMOSINHO & KISHIMOTO, 2013), alinha-se a processos de investigação, de escuta atenta, de ampliação cultural, do trabalho com múltiplas linguagens, da experimentação e expressão, do protagonismo infantil e da imaginação criadora.

Há novas proposições na atualidade no que tange à função e posição da arte na educação das crianças, com intensas provocações e intensificações da relação das crianças com a arte produzida na contemporaneidade. A pedagogia da pergunta relacionada com os processos filosóficos na busca de processos educacionais mais críticos e questionadores de nossa existência humana, e que encontra na curiosidade infantil e nos processos artísticos contemporâneos um manancial de possibilidades pedagógicas que desacomodam, estranham, desequilibram e recriam através da imaginação criadora novos mundos carregados de possibilidades simbólicas e transformadoras do ponto de vista da formação humana. Percebemos, então, um atravessamento fértil com a epistemologia do saber filosófico.

As crianças nos mostram seu olhar para o mundo como poetas e filósofos. A imaginação e a curiosidade infantil não têm limites. Nós que impomos limites e cerceamos suas viagens lúdicas e criativas. Trabalhar arte com crianças atrelado ao pensamento filosófico permite que amplie-mos a imaginação e a curiosidade em um processo formativo que adiciona repertórios culturais e suas múltiplas formas de comunicação e apropriação de si e do mundo.

A arte contemporânea traz a possibilidade do trabalho com linguagens diversas. Essas linguagens artísticas traduzem, com base nas expressões individuais e coletivas das crianças, um processo motivador, simbólico e lúdico. Parafraseando Walter Benjamim (1984), que indaga sobre essa linguagem fruto de experiência significativa e libertadora, perguntando ainda *como recuperar a experiência original pura, não contaminada por uma forma instrumental de ver e se relacionar com o real? Como encontrar algo parecido com uma “infância da experiência”? E como relacionar essa “infância da experiência” com a linguagem?*

Na escola da infância, a arte pode e deve ser entrecruzada com outras áreas do conhecimento. Vislumbremos o trabalho com arte atravessado pela filosofia e pela arte contemporânea. Segundo Barbieri (2017), a arte contemporânea opera em um campo sem fronteiras, por suas múltiplas possibilidades de ação e apresentação. Há uma transgressão na arte contemporânea similar ao pensamento criativo e livre da criança? Os processos contemporâneos de criação artística dialogam com o universo das crianças, pois perguntam sobre tudo e não estão preocupados com as fronteiras entre as linguagens.

A pedagogia da pergunta, o exercício constante da reflexão, gera um processo pedagógico potente para a educação estética e a investigação e experimentação das crianças. As propostas curriculares oficiais para a educação infantil (DCNEI: 2009/ BNCC: 2017) apontam para o trabalho pedagógico a partir de três princípios: éticos, estéticos e políticos.

As crianças, cotidianamente, trazem questões de suas vidas e do mundo que as cercam. Transformam em teorias criativas suas perguntas. O que fazemos com tantas perguntas e teorias? Observamos nas suas expressões plásticas (desenho, pinturas, esculturas, entre outros), no seu jogo dramático e nas suas expressões corporais e musicais narrativas que vão contando sua trajetória pelos devaneios e conclusões advindas do seu pensamento e imaginação criadora. Como catalisar esse processo, como forma de ampliar essas teorias e imaginação? E, parafraseando Rubem Alves, estamos oferecendo às crianças escolas que são gaiolas ou escolas que são asas? Prendemos o seu potencial criativo e imaginação em uma

grade curricular de conteúdos artificiais e sem sentido, ou oferecemos asas para voarem alto com sua imaginação?

#### **4. CALEIDOSCÓPIO DE LINGUAGENS: DOCÊNCIA EM ARTE COM AS INFÂNCIAS**

Quando falamos de arte contemporânea e de brinquedo, falamos da inteireza de ser educador e de suas práticas pedagógicas com as infâncias e acrescentamos a fala de Ostetto (2004):

Pólos de competência e compromisso, o pólo da sensibilidade- que abre caminho para o encantamento, o maravilhamento, ingredientes essenciais para a recriação do cotidiano pessoal e profissional, rompendo com a forma, ousando outros desenhos para o dia-a-dia. Novas paisagens subjetivas . (p.12)

A arte e a ludicidade vêm sendo preteridas em favor de conhecimentos e de fatores pragmáticos na evolução da humanidade. Um dos males da nossa sociedade, imersa na condição pós-moderna, é a angústia da própria condição humana. Os escapes dessa angústia só são sentidos e saboreados por poucos, consistindo em um privilégio dos que dispõem de ócio. O ócio, que segundo o Filósofo Domenico de Masi é extremamente necessário e criativo e precisa ser estendido a todos, como uma tentativa de devolver ao homem sua natureza lúdica e não apenas racional e pragmática. O ócio possibilita significativos processos criativos em arte. Isso me remete ao tempo na prática dos professores da educação infantil, um tempo racional, robotizado e inflexível, sem espaço para a criatividade e para o desejo que foge às “GRADES” curriculares.

A arte nutre a humanidade de uma gama de saberes, que muitas vezes o intelecto não consegue expressar. Segundo Barbosa (1991):

A arte é um rio cujas águas profundas irrigam a humanidade com um saber outro que não estritamente intelectual, e que diz respeito à interioridade de cada ser. A vida humana se confunde, em suas origens, com as manifestações artísticas.(p.12)

A arte possibilita a transcendência da realidade imediata, destruindo a objetividade das relações sociais pré-estabelecidas e abre uma nova dimensão da experiência, o renascimento da subjetividade rebelde. Parafraseando Nietzsche (2002), há que se planar sobre as cabeças

humanas o “belo” e o cruel, para vislumbrarmos as mais altas esperanças de um futuro feliz, para podermos finalmente respirar liberdade e ter a possibilidade para a expressão de nossa cultura e subjetividade. A arte contemporânea traz esse desacomodar e desaparecer essa racionalidade que tomou conta das nossas práticas com as infâncias. Transpomos pedagogias europeias sem historicizar e contextualizar tais práticas, embarcando em modismos pedagógicos, deixando nossas práticas uma esquizofrenia pedagógica, alternado práticas tradicionais e inspirações da moda.

Então, a arte contemporânea, como relata Ioponte (2013) a arte contemporânea pode potencializar a docência na educação infantil como prática de criação? Já o lúdico é necessário para que o homem se torne capaz de conhecer e modificar o mundo, em um processo dialético e de aprendizagem. Mas a arte também é necessária pela subjetividade e simbolismo que outorga às experiências humanas, em um movimento de uma “possível utopia”, tencionando o que se tem de felicidade e o que se poderia ter, como escreve Linhares (1999):

O trabalho com a utopia é, necessariamente, um campo tenso, onde se trabalha o que se vê do real do modo como ele se apresenta hoje e seus possíveis. Isso quer dizer que quando se mira a fantasia, o desejo, o sonho, também se está criando um campo de tensão entre o não-ser-ainda dessa “realidade” e o que temos hoje. Está se lidando com o progressivo e o regressivo. Como pares mínimos, indissoluvelmente ligados e que se mostram a tessitura do que é cultural e do que é estrutura. (p.38)

Tal reflexão de Linhares é muito similar ao que apontam as ideias do dramaturgo Bertolt Brecht (1990), que versa sobre uma arte em que seus espectadores entendam que sua situação social é um estado provisório e não uma realidade instituída e intrínseca à sua vida, mas com possibilidades de mobilidade. Esse pensamento está relacionado à formação ludoestética das educadoras infantis que têm na mobilidade de suas práticas uma possibilidade de reflexão e de mudança. A ludicidade, entendida também como processo desvelador do ser humano, se relaciona com a arte nessa mobilidade das subjetividades docentes para o trabalho com as infâncias.

Nietzsche (2002) também colabora nessa perspectiva com a ideia de vontade de potência, um devir, almejando a uma cultura que estraçalhe subjetividades em uma experiência estética “cruel” e marcantemente

simbólica, onde “eterna é esta vida como ela é: um devir, vir-a-ser. Uma vida além deturpa a eternidade da existência enquanto transformação contínua nesta realidade, sem subterfúgios transcendentais” (Nietzsche, 2002:16). Segundo o autor, mais um século de extrema racionalidade e livros, e a humanidade cheirá mal. Ele coloca ainda que precisamos sair da condição de miseráveis culturais e usar a arte em seu sentido mais lúdico e transformador, plantando as mais altas esperanças no ser humano.

O educador que joga e faz arte é aquele que abre a janela para o mundo, pinta, canta ou representa a beleza ou a crueldade, mas não está fora deste mundo, está inserido, por isso, transborda seu sentimento de luta, de apatia, de felicidade, de tristeza...

Certa vez, um general, ao visitar uma exposição do pintor Pablo Picasso, ficou horrorizado com como um artista tão renomado pintara um quadro tão horroroso e de inspiração tão mórbida. O quadro a que o general se referia era GUERNICA, e o pintor responde: “eu não fiz tal monstruosidade, você fez”.

Percebo, então, que a ludicidade preconizada pelo brincar e pela Estética trazem percepções do mundo para esse educador que são os alicerces da sua prática docente. Como relatou Marilena Chauí, a arte, e estendemos tal ideia para o brincar, são formas de saberes sensíveis e expressivos de intrínseca relação afetiva. É também pelo brincar e pela arte que professores e crianças apreendem e resignificam o mundo percebido ao seu redor. Entendemos, então, que ambas teorias trazem o conteúdo expressivo e subjetivo que a prática libertadora e lúdica propõe, contrapondo-se a práticas excludentes e sem significado. Costa (2007) ressalta:

A brincadeira talvez seja o paradigma mais expressivo da problemática relação criança/escola posto que se realiza sob o signo do precário, efêmero, mutante e como tal escapa a toda tentativa de normatização pedagógica que vise estabilizá-la(...) As crianças porém deliberam sobre seu uso a partir das perguntas que fazem a este mundo e não a partir das respostas que ele lhes dá. (p.57)

Desde a formação inicial do educador, nos cursos de licenciaturas, há uma inexistência dessa dimensão crítica e estética. O desenho curricular dos cursos de formação docente não prioriza esses elementos férteis e potentes na constituição do educador. As dimensões filosófica

e estética nutrem a formação docente com saberes que extrapolam a medieval racionalidade técnica da pedagogia.

Pensar a docência em arte com crianças é refletir também sobre esse educador, suas experiências, o quanto sua profissionalidade está atrelada a esses processos, e essa mediação com arte contemporânea e o lúdico. Sabemos das fragilidades da formação estética dos educadores de crianças nos cursos de formação inicial. Os saberes curriculares atrelados à educação estética dos docentes é fruto de intensos debates acerca da atenção mínima dada para esse aspecto da formação docente.

De acordo com Gruppelli (2013) e sua experiência em cursos de licenciatura, a autora questiona sobre o lugar da arte na formação docente:

Diante dessas situações e cenas vividas com alunos de diferentes licenciaturas em aulas de Didática, continuo indagando: de que é feita a docência presente nas escolas e nos cursos iniciais de formação docente, em especial no âmbito das licenciaturas? Há espaço para criação e invenção na docência e a produção de modos de pensar aulas, práticas pedagógicas, metodologias de ensino em que a criação e a abertura do pensamento estejam mais presentes? (p.7).

Comumente o corpo, a arte, o lúdico, os saberes sensíveis são relegados em detrimento da engenharia pragmatista da racionalidade técnica da formação docente. Então, como podemos pensar em uma docência que possibilite uma omnilateralidade formativa, onde os educadores ao transformarem suas práticas pedagógicas também se transformem, uma vez que, como diz Vygotsky (1989), o homem, ao criar instrumentos para transformar seu trabalho, também se transforma? Pensando como as experiências com os processos artísticos contemporâneos e o pensar filosófico no trabalho com as crianças também criam experiências formativas na docência.

A ampliação cultural advinda das pesquisas, investigações e experimentações para criar metodologias e proposições pedagógicas são em essência um mote formativo. A educação estética desse educador para promover processos em arte com as crianças é revelador de um necessário mergulho no pensar filosófico e artístico proporcionado pela arte contemporânea. Nesse ínterim, as experiências com a arte contemporânea são importantes trilhas de formação. A partir de Gruppelli (2013):

É importante destacar que estética, aqui, é entendida de uma forma mais ampla, não se restringindo a algumas

atividades artísticas, mas aos modos de vida, à própria existência. Olhar e pensar a docência esteticamente, como uma “obra de arte”, é de alguma forma assumir uma cena docente feita de dificuldades, dissonâncias, frustrações, erros, acertos, mudanças de rumo, incertezas, conquistas, sucessos. E aí podemos dizer que a docência pode, sim aprender muito com os artistas (...) parafraseando o filósofo Nietzsche “o que devemos aprender com os artistas, se pensamos com ele que queremos ser *os poetas autores de nossas vidas* (p.9).

Segundo Cunha (2021), a docência em arte deveria ter a arte do nosso tempo como propulsora de nossas concepções pedagógicas. A arte contemporânea e seus múltiplos processos de investigação inspira e reverbera em muitas práticas pedagógicas com a primeira infância. A partir das vanguardas, artísticas que romperam com a arte da tradição que se baseia na exacerbação da técnica, representação da realidade, suportes e narrativas, há uma grande ruptura também no modo como nos relacionamos com as obras de arte, como objeto e como relação. Outrora, tínhamos uma atitude passiva frente a arte, contemplativa, de veneração a genialidade da supremacia da arte. Os processos atuais em arte inauguram relações ativas, participativas e críticas em face da produção em arte, práticas estas que desacomodam e desestabilizam um pensamento pedagógico tradicional e conservador, conteudista e fragmentado, coalisão com o currículo neotecnicista que comumente percebemos nas escolas brasileiras.

Para a docência com crianças é necessário considerar a experiência estética como uma experiência vital e sensível em que se perde a distância entre imaginação e realidade, e em que se aceita um mundo do sentido por via lúdica, e como diria Larossa (2021), uma experiência que necessita de criação, de parar para olhar, parar para escutar, sentir mais devagar, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece e cultivar a arte do encontro.

A docência deve escapar da regularidade, da estabilidade e da determinação, preconizadas pelo planejamento racional com lógica discursiva e da regulamentação prévia dos saberes e das práticas escolares. O aprender pela experiência estética deve levar o futuro educador a algo externo a essa racionalidade, que, em termos pedagógicos, materializa-se em um conjunto de práticas de ensino e se legitima na articulação de uma série de saberes, colocando em xeque as propagandas da objetividade e

eficiência da performance da arte-técnica em que se converteu a práxis educativa na atualidade.

Segundo Vecci (*apud* HOYUELOS, 2020) a formação desse educador de crianças:

Deveria não esquecer nem a beleza, nem a estética, porque corre o risco de não reencontrá-la mais, de considera-la um aspecto marginal e de não vê-la nos olhares das crianças (...) anulando assim, uma possibilidade de bem-estar psíquico e de esperança para o futuro (p.19).

Portanto, apresentar a formação humana como uma obra de arte é preconizar a estética como uma formação de vida, sendo os valores estéticos a se constituir como a forma a que se configura a transformação da vida. Vilela (*apud* PAGNI, 2014) enfatiza que há nesse processo um trabalho sobre si mesmo que leva o sujeito a inventar-se: a partir de um conjunto de práticas culturais e significativas através das quais se delineiam as suas regras de comportamento, existe a possibilidade de modificar-se e de transformar seu ser, isto é, de fazer da vida de cada um uma obra de arte.

Há a necessidade de considerar na docência em arte processos atrelados aos mecanismos e engenharia da produção artística contemporânea, como os processos de miscigenação das linguagens tradicionais como desenho, pintura, escultura e gravura. De acordo com Cunha (2021), a docência deve preconizar em seu trabalho pedagógico a **mestiçagem** (dialogicidade entre linguagens) que de forma dialógica deve conversar e produzir múltiplas formas de expressão na produção das crianças. O educador deve ainda considerar as materialidades e suportes que abarquem a imaginação e a criatividade infantil. O imaginário infantil deve encontrar nos materiais e nas materialidades que inspiram, um suporte para a criação. É importante que os docentes também criem situações disparadoras para a criação. Um material, em si, não gera produção artística.

É necessária a ampliação de repertório das crianças, estudo de técnicas e suportes diversos, fruição com produções e artistas diversos. Há na arte contemporânea vários artistas que transformam suportes e transgridem o uso de objetos cotidianos. Percebemos aí uma relação do imaginário e do pensamento lúdico da criança com tais artistas. Chamamos de jogo simbólico esse jogo da imaginação, da representativa, que, segundo Vygotsky (1989), age para satisfazer as necessidades imediatas impostas pela realidade, onde uma vassoura se transforma em um cavalo. O lúdico se torna então um dos elementos centrais de relação

desse processo do trabalho com as infâncias e a arte contemporânea, como assinalam Abad & Velasco (2011):

Y si el arte es un acto de sustitución o transformación intencionada de la realidad para operar eficazmente en un mundo reinventado (por necesidad o placer), el juego ensaya también esa misma realidad reversible con un amplio margen de error que posibilita el vaivén entre lo real y lo ficticio, ya sea tangible o inmaterial. Aunque el fin del arte no sea la creencia o producción necesaria de la satisfacción, el juego puede ser la esencia de la práctica artística pues escapa de la obligación y el mandato, siendo motor de vida para el artista que juega o para el jugador que crea en el ámbito artístico que también es educativo (p.2).

Os artistas contemporâneos, muitas vezes, no seu processo criativo, usam desse jogo lúdico, segundo Ka “o artista reconhece, assim nas coisas do mundo, possibilidades de criação” (*apud* CUNHA, 2021, p.11). É uma “apropriação” que muitos artistas contemporâneos usam como uma linguagem poética que expõe narrativas sobre si e o mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É neste diálogo que identificamos na docência em arte com crianças possibilidades dos processos contemporâneos com a infância. Uma infância investigativa, exploradora, lúdica e protagonista, em uma fase da vida em que somos abertos à descobertas, experimentações e invenções, livres dos filtros castradores e repletos de julgamentos. E o pensamento artístico contemporâneo e o lúdico como práticas e processo pedagógico se configuram como importante aliado na promoção de “infâncias” mais livres, plenas e felizes.

Acreditamos que a arte e o pensamento lúdico, atravessado pelo brincar, vão criando fluxos inventivos e atravessando as infâncias com várias narrativas (artística, literária, corporal, entre tantas) que vão ampliando suas possibilidades simbólicas e sua imaginação criadora.

Acreditamos em processos cuja arte contemporânea e o brincar possam contribuir com os processos da educação, como dispositivos de mediação, encharcando a pedagogia de processos mais criativos e mobilizadores das subjetividades. A pedagogia pode fugir de discursos prescritivos e formalizadores e confluir com as provocações dos processos contemporâneos da arte, uma reinvenção da arte de ensinar, como

diria Larossa (2018), uma artesanía humana. E como inventa o poeta Manoel de Barros, nós, e as crianças não devemos ser da informática e sim da “ invencionática”.

## REFERÊNCIAS

ABAD, Javier & VELASCO, Ruiz de. **El juego simbólico**. Barcelona. Graó, 2011.

\_\_\_\_\_. **Lugares de juego y encuentro para la infancia**- Revista Iberoamericana de Educación, vol. 71. Páginas 37-62. Espanha, 2016.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2017.

BENJAMIN. Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo. Summus Editora, 1984.

BRASIL/ MEC. **DCNEI-Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Lisboa: Editora do Porto, 1957.

CAMNITZER, Luis. Ni arte ni educación. In: GRUPO DE EDUCACIÓN

MATADERO MADRID. **Ni arte ni educación: uma experiencia em la que lo pedagógico vertebrata lo artístico**. Madrid: Catarata, 2016.

COSTA. Maria de Fátima Vasconcelos; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues (Org.). **Modos de brincar, lembrar e dizer**. Fortaleza; Edições UFC, 2007.

CUNHA, Susana Vieira da. **Arte Contemporânea e docência com crianças: inventários educativos**. Porto Alegre: Zouk,2021.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Morchida Tizuko (Org.) **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre; Penso, 2013.

GRUPPELLI, Loponte L. Arte para a docência: estética e criação na formação docente. **Revista EPAA**. Dossiê Formação de Professores e práticas culturais. Vol.21. Número 25, 2013.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Ed. Phorte, 2020.

LAROSSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte, Autêntica, 2021.

LINHARES. Ângela Maria Bessa. **O pensamento criador**: processos criativos na crítica da cultura. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

VYGOTSKY. Lev. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes. 1989a.