

ENTRE OLHARES DE CRIANÇAS E ADULTOS: PRÁTICAS DOCENTES COM A LINGUAGEM FOTOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ENTRE MIRADAS DE NIÑOS Y ADULTOS: PRÁCTICAS DOCENTES CON EL LENGUAJE FOTOGRÁFICO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Gilvânia Maurício Dias de Pontes / UFRN

RESUMO

Este artigo tem como objetivo abordar princípios de organização de percursos de práticas docentes voltadas ao trabalho com Artes Visuais na Educação Infantil, a partir da reflexão sobre a proposição de algumas experiências com a linguagem fotográfica, as quais foram vivenciadas por crianças de cinco anos, com a mediação de professoras e estudantes de cursos de graduação. A produção das práticas, movida especialmente pelos interesses das crianças, pauta-se nas concepções de infância, na experiência estética e no trabalho com linguagens artísticas em uma escola de Educação Infantil e instiga questionamentos acerca dos processos de leitura e produção de imagens na infância.

PALAVRAS-CHAVE: Artes visuais. Educação infantil. Fotografia.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo abordar principios de organización de recorridos de prácticas docentes orientadas al trabajo con Artes Visuales en la Educación Infantil, a partir de la reflexión sobre la proposición de algunas experiencias con el lenguaje fotográfico, las cuales fueron vivenciadas por niños de cinco años, la mediación de profesoras y estudiantes de cursos de graduación. La producción de las prácticas, movida especialmente por los intereses de los niños, se pauta en las concepciones de infancia, en la experiencia estética y en el trabajo con lenguajes artísticos en una escuela de Educación Infantil e instiga cuestionamientos acerca de los procesos de lectura y producción de imágenes en la infancia.

PALABRAS CLAVE: Artes Visuales. Educación infantil. Fotografía.

Introdução

A abordagem de práticas docentes em artes visuais, na Educação Infantil, envolve o estabelecimento de interfaces entre dimensões diferentes do processo de aprendizagem dos sujeitos que participam da construção dessas práticas. Neste texto, pretende-se refletir sobre a construção de algumas experiências com a linguagem fotográfica, que foram vivenciadas por adultos, professoras e estudantes de graduação, e por crianças de cinco anos em uma escola de Educação Infantil, integrante de um dos Colégios de Aplicação de uma universidade federal brasileira. Assim, apresentam-se como sujeitos da construção desta narrativa de organização de situações de aprendizagem: crianças, adultos, professoras e estudantes, os quais interagem com os saberes e fazeres da linguagem fotográfica. É fundamental considerar, também, nessa interação a influência do contexto de atendimento à infância, marcado por uma organização curricular que considera a atuação de crianças na organização das situações de aprendizagem.

Percursos contextuais e de formação

Com a intenção de situar o contexto de produção das práticas pedagógicas com linguagem fotográfica na Educação Infantil e com o intuito de apresentar alguns princípios de organização do fazer docente, vê-se a necessidade de apresentar o lugar, cenário/sujeito dessa produção. As práticas, foco de reflexão neste artigo, fazem parte de uma das ações de um projeto de extensão desenvolvido em um Colégio de Aplicação de uma universidade federal brasileira. Os Colégios de Aplicação das universidades federais têm como objetivo primordial, desde o seu surgimento, ser espaço de formação para estudantes dos cursos de graduação e possibilitar a eles a imersão na prática e no desenvolvimento de propostas inovadoras de ensino. Essa característica está ressaltada já no marco de criação dos Colégios de Aplicação, o decreto nº 9053, de março de 1946. Dessa forma, os Colégios de Aplicação, lócus de promoção da educação básica e da formação docente nas universidades federais, pautam sua atuação pela relação entre teoria e prática e pela consideração das interfaces entre ensino pesquisa e extensão. A instituição, onde ocorreram as experiências elencadas neste artigo, é um Núcleo de Educação da Infância, que atende crianças do berçário ao 5º ano; ele contempla as instâncias da creche, pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental. É um Colégio de Aplicação, fundado em 1979, que tem, como diferencial de qualidade, a

formação em serviço de seus professores e a construção coletiva de uma proposta curricular. Além dessa formação interna, essa instituição é campo de estágio e de observação para estudantes de diversos cursos de graduação; ela mantém, em sua rotina, vários projetos de extensão, que contam com a participação de alunos bolsistas e de professores da rede pública estadual e municipal do Rio Grande do Norte. Importante destacar outra característica dessa instituição: a constante preocupação com a construção curricular voltada à área da Arte. A proposta de ensino de arte teve seu marco inicial com os estudos de um grupo de pesquisa fundado em 1995. A proposta desencadeada nesse período vem sendo revista e reconstruída, ao longo dos anos, em discussões coletivas sobre a promoção do acesso das crianças às especificidades da arte, assim como reflexões sobre a mediação do professor nesse processo. Tendo em vista a necessidade da existência de um documento escrito que possa nortear a organização do fazer docente, há uma última versão da proposta, finalizada em 2014. Embora exista esse documento escrito, ele é observado em sua provisoriedade e, constantemente, discutido pelos professores.

O projeto de extensão “Artes Visuais na Educação Infantil: processos de formação de mediadores na escola da infância” está vinculado ao projeto de pesquisa “Artes Visuais e práticas docentes na Educação Infantil”. Essa pesquisa tem como objetivos elencar os organizadores das práticas pedagógicas com as linguagens das Artes Visuais no Núcleo de Educação da Infância; organizar grupos de estudo, tendo como temática o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil; promover oficinas e minicursos destinados aos alunos de graduação e pós-graduação da UFRN e aos professores de Artes e Educação Infantil das redes públicas do RN. Para atender aos objetivos da pesquisa, organizou-se um grupo de estudo, composto por professores do Núcleo de Educação da Infância e estudantes dos cursos de Artes Visuais e Comunicação da UFRN. Esse grupo se reuniu quinzenalmente, durante o ano de 2017, e, como resultado, surgiu o Curso de Extensão em Artes Visuais na Educação Infantil; também foram criadas ações de intervenção, desenvolvidas por bolsistas e professoras, para mediar o acesso das crianças aos saberes e fazeres da linguagem fotográfica.

O projeto de extensão “Artes Visuais na Educação Infantil: processos de formação de mediadores na escola da infância” teve como seu lócus de desenvolvimento o Núcleo de Educação da Infância, em parceria com o Centro de Educação da UFRN, durante o ano de 2017. Tal projeto teve como objetivo promover encontros de capacitação que contribuíssem para a formação de professores da rede pública de ensino, assim como de alunos dos cursos de Pedagogia e Artes Visuais e Comunicação Social da UFRN. Optou-se pela diversidade do público-alvo para que fosse possível estabelecer momentos de diálogos entre a UFRN e os sistemas públicos de ensino, para oportunizar a interação entre profissionais e estudantes em diferentes momentos de formação, com experiências diversas no que diz respeito ao ensino das Artes Visuais. As atividades que foram propostas nos encontros de capacitação do projeto observaram a articulação entre teoria e prática para o ensino das Artes Visuais. Elas consideraram as experiências anteriores dos professores e estudantes como ponto de partida para que fossem oferecidos novos elementos que ampliassem o seu repertório de acesso às linguagens das Artes Visuais e às formas de organização de práticas pedagógicas nessa área.

No projeto de extensão, com o intuito de promover a formação para o trabalho com Artes Visuais na Educação Infantil, como já foi mencionado, foram produzidas ações de duas naturezas: intervenção das estudantes nas salas de Educação Infantil, com o desenvolvimento de projetos cujas temáticas estavam relacionadas a ensino e à aprendizagem das Artes Visuais, e Curso de Aperfeiçoamento em Artes Visuais na Educação Infantil, organizado em 12 módulos de 15h.

Na intervenção, as estudantes, bolsistas do projeto, participaram do planejamento, desenvolvimento e registro de práticas pedagógicas, tendo a linguagem fotográfica como foco desencadeador, sempre articulada à linguagem verbal, à do desenho e à da pintura. Nesse processo, as estudantes foram orientadas e acompanhadas pela coordenadora do projeto de extensão e pelas professoras da turma. As intervenções com crianças fazem parte do processo de formação das bolsistas; nesses momentos, são articulados estudos teóricos da área de Artes Visuais com a produção de práticas docentes na Educação Infantil. Optou-se por trabalhar o desenvolvimento da linguagem fotográfica, na Turma 3 (crianças de cinco anos), por meio de experiências de leitura e produção de imagens, tendo a Abordagem

Triangular (BARBOSA, 2009) como referência de organização das atividades com crianças, visto que ela possibilita a articulação entre as ações de ler/contextualizar/fazer.

O projeto de intervenção foi desenvolvido em 15 encontros de duas horas, nos quais as crianças tiveram contato com os saberes e os fazeres da linguagem fotográfica. Ao final do projeto, crianças, professores e bolsistas organizaram a exposição “Olhares”, constituída por fotos e desenhos da turma. Essa exposição foi aberta ao público que circula pelo NEI/CAp/UFRN: crianças, familiares, professores, bolsistas, estagiários dos cursos de Graduação da UFRN. O planejamento, curadoria e mediação com o público foram realizados pelas crianças, com a orientação de professoras e bolsistas. Por meio dessa intervenção, as crianças puderam desenvolver seu olhar crítico perante imagens de seu cotidiano, e também assumir autonomia no seu processo de aprendizagem, tornando-se leitoras e produtoras em linguagens artísticas, neste caso, mais especificamente, a fotografia.

A dimensão estética da prática docente

Para organização de práticas docentes com linguagens artísticas na Educação Infantil, é preciso considerar a construção de experiências educativas, contemplando a dimensão estética de cada uma delas. O tema da experiência estética vem se tornando recorrente nas produções contemporâneas sobre educação, Arte/Educação e educação da infância. Mas o que envolve tal tema? Como abordar a experiência estética tecendo relações com a educação? Esses são questionamentos que estão subjacentes ao planejamento das ações de intervenção do projeto com linguagem fotográfica e que apontam para a consideração das experiências estéticas dos sujeitos envolvidos como ponto de partida de articulação das práticas docentes.

Autores como Dewey e Merleau-Ponty se debruçaram sobre o conceito de experiência estética, considerando as relações que o sujeito estabelece em seu contato significativo no e com o mundo que o cerca. Na obra desses autores, a dimensão estética é colocada como parte da experiência vivida; ela ultrapassa o campo de abrangência da arte. Dewey aborda a experiência estética por meio da busca de relações entre pensar e agir. Merleau-Ponty, ao enfocá-la, questiona a fragmentação entre corpo e mente.

O conceito de experiência perpassa toda a obra do filósofo norte-americano John Dewey. O autor se preocupa, sobretudo, em evitar os dualismos que polarizam experiência e natureza, prática e teoria, arte e ciência, belas artes e arte aplicada, mente e corpo, alma e matéria. Sua intenção não é a de encontrar um terceiro polo que sintetize ou que concilie os dualismos, mas considerar o espaço conceitual existente entre eles. Analisando as distinções e interpretando as diferenças, Dewey esclarece os dualismos e as possíveis relações entre os polos. Na obra de Merleau-Ponty, também há a preocupação com as dualidades e a intenção de não se fixar em um ou outro polo, mas de investigar o que está entre os polos. É possível buscar em Dewey e Merleau-Ponty possibilidades de diálogo no que diz respeito às questões estéticas, sem se ater, exclusivamente, às oposições entre eles.

Dewey (2010a) investiga a relação de causa e efeito na produção artística, considerada sob a ótica do produtor e do apreciador. Ele considera tanto o processo quanto o produto da ação humana e enfatiza a relação entre os meios e os fins. Debruça-se sobre o movimento de construção e de apreciação da arte, explicitando a inserção da expressão e da emoção na experiência estética.

Dewey (2010b) concebe a experiência como interação do sujeito com as condições que o rodeiam; desse modo, a experiência tem um caráter prático e articula-se com a vida e com a cultura. Para o autor, o pensamento não se desvincula das situações práticas do cotidiano; ele relaciona pensamento e experiência aos acontecimentos cotidianos que instigam crianças e/ou adultos à resolução de problemas e à produção de conhecimentos.

A atividade humana, direcionada pela reflexão, permite o enlace entre pensamento e experiência. Na experiência, ocorrem alterações simultâneas entre o agente do conhecimento e o que foi conhecido, porque há modificações nas relações entre eles. Assim, agir e experimentar o conhecimento constitui o processo de aprendizagem e, nesse esforço, o sujeito passa por transformações.

Nessa concepção, experiência e educação estão relacionadas organicamente. A educação, entendida como um fenômeno direto e particular da vida humana, é processo de reconstrução e de reorganização do conhecimento que provoca o sujeito para experiências futuras. A educação é a experiência em curso, ao mesmo

tempo em que é resultado da experiência. Diante disso, faz-se necessário pensar sobre a seleção de experiências que o educador vai reconstruir com as crianças, porque experiência e educação não são diretamente equivalentes uma à outra; nem toda experiência é igualmente educativa; algumas experiências podem ser deseducativas. A esse respeito, Dewey (2010b, p. 27) observa que: “Qualquer experiência que tenha o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiências é deseducativa”. Desse modo, para ser educativa, uma experiência requer que se operem escolhas em que seja observada a direção da experiência.

Ao abordar o aspecto estético das experiências e as experiências estéticas, Dewey ressalta a condição de continuidade e enfatiza o aspecto consumatório da experiência ao afirmar que, com frequência, a experiência que se tem é incompleta porque há distração e dispersão, o que faz com que ela não alcance o fim para o qual foi iniciada; há a cessação. Para ele “temos uma experiência singular quando o material vivenciado faz o percurso até a sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências” (DEWEY, 2010 a. p. 109-110). A experiência educativa caracteriza-se por um *continuum* experiencial em que toda ação praticada e/ou sofrida afeta a qualidade das experiências futuras; isso porque gera hábitos e atitudes que estarão presentes na atuação do sujeito em experiência subsequentes.

Merleau-Ponty (2000; 2004), assim como Dewey (2010a), considera a estética como dimensão do mundo vivido, mas o faz enfatizando a importância da percepção e do corpo na relação sujeito-objeto. Assim, a experiência estética é abordada como interação entre sujeito e mundo, considerando que o sujeito é corpo reflexionante que produz sentidos para sua experiência no mundo e que se expressa por meio de linguagens. Em Dewey, encontram-se referências sobre a importância da *continuidade* da experiência em direção a uma finalidade positiva como aquilo que a constitui como educativa. Merleau-Ponty conduz à compreensão da interação sujeito-objeto como o que torna a experiência significativa.

Merleau-Ponty (1999) salienta que é preciso reaprender a ver o mundo numa busca de sentido do sujeito no mundo. A percepção é a experiência vivida corporalmente; a mente que percebe é uma mente encarnada. O organismo que percebe está

imbricado com seu entorno. O sujeito é corpo que atua numa dimensão de espaço e tempo determinados. Dessa maneira, a percepção em si mesma não existe; ela não é uma abstração ideal. A percepção só existe a partir do momento em que é vivida no mundo. Só existe enquanto incorporação da experiência vivida. Sendo assim, a experiência não provém de antecedentes ou do ambiente físico e social; ela caminha em direção a eles pelo olhar do sujeito que a vivencia. Em *Fenomenologia da Percepção* (1999), o filósofo afirma que o mundo é aquilo que se vive, e não somente pensamento. Em sendo o que se vive, o mundo é inesgotável; o ser comunica-se com ele, mas não o possui. É no compartilhamento desse mundo, na coexistência com outros seres, que o ser se produz e produz sentido.

Para Merleau-Ponty, a experiência sensível é a base da experiência estética, isto é, a experiência estética exige do sujeito uma relação com o mundo. O ser sensível é feito do mesmo estofado do mundo; ele é carne do mundo e, como tal experimenta a copresença entre corpo e mundo. O corpo como carne do mundo não é simplesmente objeto em que são impressas teorias e concepções, não é também um ser para si cuja subjetividade está voltada para o mundo interior. O ser encarnado está se produzindo nas relações com outros seres; ele habita dado espaço e tempo. O corpo é o mediador entre o ser e o mundo e atua em simultaneidade com outros corpos para significar o que vivencia.

Para articular experiências que pudessem desencadear processos de significação da linguagem fotográfica com as crianças, foram observadas as concepções de experiência estética em Dewey e Merleau-Ponty, que pressupõem o sujeito em interação, significando o que lê e produzindo imagens, assim como a noção de continuidade das experiências educativas, postulada por Dewey. Essa interação se deu entre adultos e crianças, entre as crianças, entre adultos, crianças e o entorno em que se vivenciou a experiência. Essa interação foi mediada pela produção de linguagens em processos dialógicos e comunicativos.

Educação, crianças e linguagens artísticas.

A discussão para o planejamento das ações de intervenção pressupõe que, na Educação Infantil, as crianças são produtoras de cultura e, portanto, produtoras de sentidos para as imagens, sejam do cotidiano ou da arte, a partir da aprendizagem das linguagens que compõem a área das Artes Visuais. Observou-se a fotografia

como linguagem presente e familiar ao universo da criança desde cedo, como também suas possibilidades educativas no âmbito da Arte. A fotografia, por sua vez, também era uma linguagem presente na vida dos adultos mediadores das situações de aprendizagem. Diante disso, viu-se a necessidade de recuperar as experiências prévias dos envolvidos e organizar situações que diversificassem e ampliassem esse repertório.

A fotografia apresenta aspectos democráticos desde sua criação, visto que mais pessoas conseguiram ter acesso a algo que antes era privilégio apenas da elite vigente na época: a metamorfose de seus sentimentos, pensamentos e a visão de mundo em uma imagem capaz de ser disseminada, analisada e apreciada (KUBRUSTY, 1991). Em um contexto no qual a educação de qualidade era reservada para a elite, a fotografia transpôs a barreira da língua e da alfabetização, ampliando o conhecimento e o olhar dos envolvidos.

A linguagem fotográfica pode ser trabalhada para além do objeto-imagem: ela permite não só registrar aquilo que se vê, mas exercitar o olhar a partir de diferentes perspectivas; ajuda a criança a perceber que a foto é arquitetada e pensada por alguém que leva consigo sua própria bagagem cultural, suas preferências pessoais e profissionais. A fotografia é o recorte da realidade que o indivíduo quer mostrar, e isso não é feito por acaso, nem se resume apenas ao manuseio dos equipamentos.

A atuação das bolsistas com as crianças começou com a retomada de experiências que as crianças já tinham com a linguagem fotográfica. Para tanto, foi encaminhado um momento de leitura de fotografias que as crianças haviam produzido em dias anteriores ao do encontro com as bolsistas. As fotografias apareciam borradas, com o reflexo de dedos na lente da câmera, ou tremidas devido ao movimento de quem havia sido fotografado. Essas características das imagens foram questionadas para fazer o levantamento do que as crianças já sabiam sobre a temática. Nesse momento, as crianças emitiram opiniões sobre como poderiam melhorar aquelas fotos. As crianças atribuíam significados ao interpretar as imagens, quando mostravam suas inquietações acerca do tema, como, por exemplo, queriam saber o que significava *flash*, como eram as fotos de antigamente e qual o motivo de tirarmos fotos. Uma das crianças disse: “A gente tira fotos pra lembrar de quando era bebê”.

Durante o diálogo em torno da leitura das imagens, percebeu-se que as crianças tinham bastante curiosidade acerca de vários aspectos da linguagem fotográfica. Seus conhecimentos prévios consistiam no manuseio do celular para fotografar, e não consciência de que, para ser fotografado, seria preciso fazer “poses”. Também foram citadas as fotografias impressas, assim como suas orientações (retrato e paisagem), dentre outras coisas.

Observando as respostas das crianças, solicitou-se que olhassem em volta da sala, ou que se lembrassem de algo que havia lá fora e que elas gostariam muito de fotografar. Nesse momento, brincariam de fotógrafos sem câmeras, como antigamente. As bolsistas e as professoras colocaram para as crianças, que, naquela época, a única forma de guardar uma imagem era desenhando ou pintando, o que poderia levar horas ou dias inteiros; não era algo instantâneo como a fotografia que se conhece hoje. Depois de pensarem na foto que gostariam de fazer, elas fizeram os desenhos. O tema de pesquisa que estava sendo estudado naquele trimestre era “Flores”; por isso, muitas imagens contavam com esse elemento em comum.

Tendo percebido a aproximação das crianças às novas tecnologias de comunicação e informação, principalmente o aparelho celular, optou-se por fazer uma mostra de máquinas fotográficas com modelos novos e antigos, além de negativos usados para revelar as fotografias em máquinas analógicas, e diversos tipos de fotos, inclusive, uma cópia da que é considerada a primeira imagem fotográfica¹.

As crianças ficaram bastante entusiasmadas e curiosas a respeito, principalmente, das câmeras antigas e dos negativos. Orientou-se que elas segurassem os negativos no alto e olhassem através da luz da janela. Nesse momento, conseguiram visualizar as imagens que aqueles objetos ainda guardavam. Seus olhares se mostravam realmente empolgados por aquela descoberta; brincar de fotografar já havia passado a ter um novo significado à medida que os conhecimentos eram construídos em conjunto.

Ao relacionar o estudo sobre as flores durante o trimestre, no campo das Artes Visuais, as crianças conheceram as pinturas do jardim de *Monet*². No encontro seguinte, foram apresentadas imagens da obra de Monet, além de fotografias com

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. Entre olhares de crianças e adultos: práticas docentes com a linguagem fotográfica na educação infantil. In Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 27o, 2018, São Paulo. Anais do 27o Encontro da Anpap. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, 2018. p.3809-3821.

temas semelhantes aos da pintura desse artista. Diante dessas imagens, as crianças foram questionadas sobre as diferenças entre pintura e fotografia.

Nos encontros seguintes, foi abordado o conceito de enquadramento: aquilo que intencionalmente se exclui ou se deixa visível em uma fotografia. Escolheu-se uma abordagem mais lúdica, com paletas de papel, as quais formavam uma espécie de janela ajustável para a visão. A experiência foi feita em grupo, com quatro ou cinco crianças por brinquedo e, em outro momento, foi entregue um jogo para cada uma delas, o que possibilitou olhares distintos e uma percepção da intencionalidade na elaboração de uma imagem, neste caso, a fotográfica. Para essa experiência, as crianças foram convidadas a percorrer os espaços abertos da escola, parques, quadra, solário e jardins, com o desafio de revisitar locais de sua convivência cotidiana, identificando imagens que gostariam de ver registradas pela fotografia.

Sempre que bolsistas e professoras voltavam à sala, após cada passeio com as crianças pelo entorno, o diálogo seguia, e as crianças começavam a falar sobre o que tinham enquadrado momentos antes. Depois desses relatos orais da vivência das crianças, foi solicitado que desenhassem aquilo que havia sido fotografado/enquadrado.

Em outro momento, também foram apresentadas algumas caricaturas feitas por Claude Monet para que as crianças fizessem suas leituras. Abordava-se o desenho como um precursor da fotografia, por isso a caricatura também fez parte do estudo. De início, as crianças apenas disseram que as pessoas nas imagens eram “feias”, mas, algum tempo depois, elas foram aguçando o olhar e chegaram ao consenso de que, diferentemente da fotografia, a caricatura é um desenho que se faz de alguém, ressaltando algum traço para que ele pareça engraçado. Após discutir sobre isso, pedimos que elas fizessem caricaturas dos adultos presentes na sala (professoras, auxiliares e bolsistas).

Além de trabalhar experiências envolvendo a caricatura, também foram vivenciados momentos de análise do gênero retrato. Para começar a leitura, as crianças foram desafiadas à leitura de retratos produzidos por Van Gogh. Elas disseram que o retrato deveria ficar parecido com a pessoa que foi desenhada ou pintada, enquanto

a caricatura só tinha de nos fazer rir, demonstrando compreensão sobre a diferenciação entre os dois tipos de produção de imagens.

Em outro dia, entregou-se a câmera novamente à turma. As crianças foram divididas em quatro grupos, cada um com um adulto e uma câmera. Assim, foram levadas ao jardim e propuseram-se a fotografar aquilo que lhes chamava mais atenção.

Nos encontros posteriores a essa experiência, as crianças realizaram leituras das imagens e produziram releituras das fotografias, por meio de desenhos. Além disso, ao significarem e ressignificarem suas próprias imagens, todas as fotos foram nomeadas por seus autores. Dessa forma, ficou bastante claro que as crianças aproveitaram a vivência e que bolsistas e professoras conseguiram perceber o quanto enriqueceu a discussão a troca de experiências sobre os lugares fotografados e sobre o porquê de se tirar uma foto de determinada maneira.

Como havia sido feito trabalho com retratos, foi proposta outra experiência nesse sentido. A atividade envolvia encenar o quadro da mulher (Camille, esposa de Monet) para as meninas, e encenar um retrato de Monet para os meninos. Os meninos fotografariam meninas e vice-versa. As crianças deveriam construir *performances* das cenas pintadas por Monet e, para tanto, deveriam escolher um lugar da escola que possibilitaria uma vista parecida com a do quadro, assim como o figurino que deveriam usar.

Dias depois, as crianças fizeram a leitura dos retratos produzidos nas performances. Vários elementos foram notados por elas, como o enquadramento escolhido, o ângulo, a distância, a luz, dentre outros, além dos próprios detalhes das fotografias que variavam de uma para outra.

Após as experiências narradas anteriormente, foram recapituladas com as crianças todas as etapas da construção do conhecimento sobre a linguagem fotográfica, desde o primeiro ao que seria o último encontro desse processo de intervenção. Nessa situação, houve a rememoração das experiências vivenciadas e a sugestão de uma proposta de exposição que possibilitasse mostrar aos pais e a outras crianças da escola o trabalho de leitura e produção de imagens.

As crianças participaram de toda a organização da exposição: desde a escolha do local e da montagem dos painéis; também pensaram como seria feito o contato com o público. Foi perceptível o quanto elas se sentiam orgulhosas de seu aprendizado e dos objetos produzidos. Elas faziam questão de explicar para os visitantes como o trabalho foi desenvolvido; além disso, elas fotografavam a própria exposição, pois queriam mostrar que, de fato, tinham aproveitado a experiência.

Considerações finais

Para conclusão deste texto, mais uma vez, destaca-se a relevância de, na produção e nas práticas docentes com as linguagens das Artes Visuais na Educação Infantil, ser considerado o processo de atribuição de sentido das crianças quando da leitura e da produção de imagens. Por isso a importância de “passar” entre as ações de ler/contextualizar/fazer quando se fala sobre ensino da Arte (BARBOSA, 2009). Dessa forma, as crianças têm acesso a diversas experiências estéticas e educativas, tornando-se produtores de imagem, protagonistas de seu próprio aprendizado, a partir do conhecimento acerca dessa linguagem.

Notas

¹ A primeira fotografia do mundo feita em uma câmera foi tirada em 1826 por Joseph Nicéphore Niépce. A fotografia foi tirada a partir da janela de Niépce, na região de Borgonha, França.

² Em Giverny, encontram-se a casa e os jardins de Monet, local onde o pintor morou de 1883 a 1926.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae Tavares de Bastos. A Imagem no Ensino da Arte. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.
- DEWEY, John. Arte como experiência. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.
- DEWEY, John. Experiência e educação. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.
- KUBRUSLY, Cláudio Araújo. O que é fotografia. 4ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da Percepção. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. A Natureza. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. O olho e o espírito. Tradução de Paulo Neves e Maria Ermantina Gomes. São Paulo. Cosac & Naify, 2004.

Gilvânia Maurício Dias de Pontes

Professora titular da UFRN, lotada no Núcleo de Educação da Infância, vinculado ao Centro de Educação dessa universidade. Integrante do GEARTE/FACED/UFRGS. Graduada em Pedagogia; Mestre em Educação pela UFRN e Doutora em Educação pela UFRGS. Desenvolveu pesquisas sobre as interfaces entre currículo da Educação Infantil e o ensino de Arte e sobre a dimensão estética da formação dos professores da infância e o ensino de Arte. Realiza estágio pós-doutoral na Faculdade de Educação da UFRGS (2018 -2019).