

# Desenvolvimento da Visualidade: Novos Olhares sobre o Processo de Aprimoramento da Capacidade Estética Visual

**Marilice Lorenzetti**

Pedagoga pela UNOCHAPECÓ e Especialista em Educação infantil e Anos Iniciais pela UNIASSELVI

marilicelorenzetti@unochapeco.edu.br

**Giovana Bianca Darolt Hillesheim**

(Orientadora)

Licenciada em Educação Artística pela UNIDAVI/UNOESC, Especialista em Educação, Letramento e Literatura pela FEHH, Mestra e Doutora em Artes Visuais pela UDESC, giovana.bianca@ifscedu.br

**Resumo-** *O presente trabalho teve como objetivo analisar em que medida metodologias lúdicas pautadas no fazer criativo impactam no desenvolvimento da visualidade na infância, bem como investigar de que maneira acontece o processo de sensibilização do olhar diante de atividades escolares não presenciais. A investigação baseou-se na pesquisa desenvolvida por Moura em 2018, adaptando uma das propostas de ensino para o formato não presencial em uma turma de pré-escolar II na Escola Núcleo Deolindo Zílio, município de Seara – SC. No decorrer da pesquisa foi possível refletir sobre as particularidades no uso de recursos digitais e analógicos durante as atividades escolares não presenciais. A partir do desenvolvimento destas atividades observou-se ser possível e enriquecedor manter uma condução lúdica nas propostas pedagógicas realizadas remotamente. Quanto ao processo de aprimoramento da capacidade estética visual, observou-se ser imprescindível uma mediação atenta entre a criança e as novas imagens. A sensibilização do olhar apresentou indícios de estar prejudicada pela repetição de imagens e pelo uso recorrente de telas de smartphones.*

**Palavras-Chave:** *Desenvolvimento estético. Visualidade. Educação infantil. Ludicidade.*

## 1. Introdução

Falar em ludicidade costuma ser um tema usual e agradável para um profissional que atua na área da Pedagogia. Reconhecer sua importância no desenvolvimento de crianças que frequentam as instituições escolares possibilita enriquecer o repertório de atividades desenvolvidas em turmas de educação infantil.

As instituições de educação infantil marcam o início da caminhada pela educação formal, tendo significativa importância no desenvolvimento das crianças. Por este motivo é compromisso dos profissionais que atuam nessa área proporcionar momentos que promovam o desenvolvimento da criança em diferentes aspectos. Entre as muitas facetas do desenvolvimento a serem

estimuladas está o desenvolvimento estético impulsionado por meio de uma diversidade de práticas que ampliem a percepção sonora, visual e gestual das crianças.

Neste contexto, as atividades lúdicas podem ser vistas como um recurso mediador que tem o potencial de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e atrativo. Outro aspecto relevante das atividades lúdicas diz respeito ao vínculo afetivo que se estabelece entre professores e alunos. A utilização de recursos como brinquedos, brincadeiras, jogos e atividades práticas são aliados importantes para o trabalho lúdico em sala de aula. Ao se referir ao conceito de ludicidade, este estudo se filia ao pensamento de Vygotsky, na medida em que este compreende a ludicidade como ampliação da capacidade imaginativa.

A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento pré-escolar. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente neste sentido pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança (VYGOTSKY, 1991, p. 156).

Dessa forma, a ludicidade no ambiente escolar pode ser compreendida como um conjunto de dinâmicas que envolvam prática, jogos, brincadeiras e brinquedos que levem a uma situação-problema que estimule a ação criadora, elaborando e reconstruindo sentidos sobre as experiências vividas. Na perspectiva vygotskiana, a ludicidade potencializa processos de desenvolvimento e aprendizagem, desde que assumida como mediadora do processo educativo.

Para Friedmann (1996) as crianças têm diversas razões para brincar, uma destas razões é o prazer que podem usufruir enquanto brincam. Além do prazer, as crianças também podem, pela brincadeira, exprimir a agressividade, dominar a angústia, aumentar as experiências e estabelecer contatos sociais. Assim, o jogo pode ser considerado uma maneira estimulante das crianças interagirem entre si, mostrando a contribuição da ludicidade no processo de construção do conhecimento.

Compreendemos a educação infantil como período fértil para a organização de experiências de aprendizagem que permitam às crianças se expressarem de diferentes formas, utilizando e se alfabetizando por meio de diferentes expressões, entre elas a visualidade, tema desta pesquisa. Hernandez, estudioso da cultura visual atualiza o conceito de estar alfabetizado em 2007:

Estar alfabetizado hoje significa muito mais do que significava para nossos

pais e avós. O professor enfrenta o desafio de ensinar os estudantes a ler, a escrever, a expressar-se, utilizando e combinando textos que expandem os modos de comunicação – linguístico, visual, áudio, gestual e espacial. [...] Com frequência o professor deve ser (multi) alfabetizado junto aos seus estudantes. Esta situação requer que o professor crie condições apropriadas para a aprendizagem e leve em conta o universo de experiências do estudante. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 59).

O desenvolvimento da visualidade faz parte da educação estética, uma vez que permite aos estudantes aprimorarem a categoria dos sentidos, especificamente o desenvolvimento de um olhar mais apurado, crítico e atencioso. Para tanto, faz-se necessário que o contato com objetos artísticos seja significativo. Neste sentido, Vygotsky (1991) já preconizava a importância de alicerçar tal desenvolvimento oportunizando às crianças diferentes referências estéticas advindas da arte ao lado de situações que potencializam a imaginação criadora.

## **2. Ludicidade e atividade criadora como ferramentas para o desenvolvimento da capacidade estética visual**

Os processos lúdicos como facilitadores do desenvolvimento infantil podem ser compreendidos a partir do momento em que percebemos as atividades lúdicas antes mesmo da existência cultural e linguística das civilizações. A origem do termo lúdico vem do Latim *ludus*, jogos, maneira espontânea de agir, ação, diversão, raízes na disputa. Borba, 2007 afirma que:

Se entendermos que a infância é um período em que o ser humano está se constituindo culturalmente, a brincadeira assume importância fundamental como forma de participação social e como atividade que possibilita a apropriação, a resignificação e a reelaboração da cultura pelas crianças. (BORBA, 2007 p.12).

Assim, construído a partir de um processo histórico, o fazer lúdico permanece junto à humanidade e se transforma a partir do meio em que é concebido. Entende-se que esta atividade faz parte da vida dos seres humanos a partir das interações, brincadeiras, momentos de diversão, disputa ou troca de experiências.

Ressalta-se que o brincar entendido em um aspecto lúdico pode facilitar o desenvolvimento físico, cognitivo e psicológico, bem como contribuir no desenvolvimento intelectual, ou seja, auxiliar efetivamente no processo de aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1994), “a brincadeira cria para a criança uma zona de desenvolvimento proximal”, isto é, a aproximação do que a criança

pode compreender e o que a criança já tem domínio.

É plausível perceber um entrelace entre a atividade lúdica e o processo de desenvolvimento estético da visualidade. A linguagem visual perpassa tempos e espaços; nem todas as imagens elaboradas em um lugar podem ser compreendidas em outros determinados lugares, assim como o próprio conceito de lúdico pode adquirir diferentes nuances conforme espaço, tempo e sociedade. Desta forma, faz-se necessário uma compreensão ativa sobre o conceito.

Conforme afirma Bakhtin, “só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo.” (BAKHTIN, 1981, p. 99). Ou seja, é a partir das relações entre os indivíduos, o meio em que se inserem e a sociedade em geral, que o conceito se materializa. Sendo assim, é possível compreender que as variações visuais podem estar inteiramente ligadas aos aspectos culturais e ao repertório de imagens aos quais as crianças têm acesso. Cada grupo social possui seu repertório usual de imagens; para acessar o repertório de outro grupo e ampliar os espaços de comunicação é necessário compreender como funciona o linguajar do outro, alfabetizar-se visualmente.

No processo de transição entre as etapas escolares da Educação Infantil e Ensino Fundamental é necessário um enfoque especial, pois as mudanças que são introduzidas no desenvolvimento dos estudantes requerem dosagem gradativa e equilíbrio. Os profissionais que compreendem as multifacetadas da alfabetização necessitam familiarizar-se com a realidade de seus educandos a fim de proporcionar aos mesmos um desenvolvimento eficaz que não menospreze os conhecimentos culturais adquiridos ao longo da vida.

Em relação à atividade criadora, impulsionada e vastamente sugerida por Vygotsky (2009), esta pesquisa concorda que ao oportunizar momentos voltados para o desenvolvimento da capacidade criadora, o docente precisa ter em mente que quanto maiores são as vivências, mais diversa será a capacidade imaginativa das crianças, afinal, o ímpeto criativo não se manifesta repentinamente, senão de forma lenta e gradual. Nesse sentido, as experiências proporcionadas aos estudantes dentro das instituições de educação infantil apresentam suma importância no desenvolvimento da atividade criadora. Este processo está inteiramente relacionado ao contato direto com estudantes.

Destaca-se que o desenvolvimento das crianças nem sempre se caracterizou da forma que observamos hoje. Por este motivo é fundamental compreender que as crianças desde muito pequenas conseguem assimilar situações, o que os torna seres que sabem e aprendem. Existem estímulos que não acontecem naturalmente, devem ser proporcionados a elas. Tais estímulos

muitas vezes competem especificamente à escola, pois é ela que impulsiona e provoca avanços significativos que não acontecem de maneira espontânea.

Dessa forma é possível perceber que as crianças se comunicam das mais diferentes formas e utilizam as mais variadas linguagens para esta comunicação, desenvolvendo hipóteses sobre tudo aquilo que observam e vivenciam. Neste sentido existe uma rotatória que está direcionada à criação, significação e ressignificação das coisas, o que impulsiona a atividade criadora.

Partindo deste pressuposto, a atividade criadora utiliza-se da arte enquanto mediadora, desenvolvendo assim a imaginação e capacidade inventiva dos estudantes, ou seja, denomina-se enquanto atividade criadora toda a ressignificação ou realização humana de algo novo. Esse processo pode se manifestar em todas as esferas e campos da vida cultural, tudo o que está a nossa volta foi em algum momento objeto da imaginação de alguém.

Nesse sentido, as vivências visam instigar a imaginação, o que conseqüentemente possibilita a criação de um vínculo entre a fantasia e realidade. A mescla entre imaginação e realidade se transforma em um acúmulo de experiências que conseqüentemente torna-se a atividade criadora numa necessidade dos seres humanos para a adaptação nos mais diferentes tempos e espaços.

Outro aspecto relevante diz respeito aos espaços disponibilizados às crianças. Conforme Hillesheim (2015), “é na escola que as crianças vão ter uma oportunidade maior de contato com o universo científico, artístico, cultural e tecnológico através de experiências que muitas vezes não seriam possíveis em suas famílias”. Portanto, é fundamental que educadores atuantes na educação infantil, tenham um olhar detalhado para o ambiente das salas de aula, organizando o espaço a fim de que seja aconchegante e principalmente que potencialize as funções imaginativas das crianças que o frequentarem. É importante que seja um ambiente arejado, adequando para tal faixa etária, com iluminação, higiene e limpeza. Provocativo, convidativo a descoberta.

Além disso, é fundamental que os espaços das instituições de educação infantil tenham uma conexão significativa, que faça sentido, relacionada com as especificidades de seus estudantes, seja entre si, sua vida rotineira ou com a de seus colegas. É a partir desta movimentação que se faz possível uma ressignificação contextualização dos ambientes. Além disso, é fundamental que se tenha o tempo organizado a fim de ofertar materiais historicamente relevantes e possibilitar atividades selecionadas com objetivos claros. Partindo deste pressuposto, amplia-se ainda mais o leque de diferentes experiências e,

consequentemente, desenvolvem-se imaginação a qual vai gerar a atividade criadora. (Vygotski, 1998)

### **3. Para além da alfabetização visual: aprimoramento da capacidade estética visual**

A acumulação de repertório visual ocorre de forma intensiva e quase natural no dia a dia de todos, pelas ruas, nos sinais de trânsito, nos outdoors, nas diferentes mídias áudio visuais, observam-se registros de imagens, sendo que as mesmas são utilizadas de diferentes maneiras em placas, carros, avisos, nas ruas e em tantos outros lugares. Nesse sentido, as pessoas estão em contato com as visualidades antes mesmo de estarem inseridas em um ambiente escolar. Por sua vez, o desenvolvimento da capacidade estética visual de não ocorrer de maneira natural é necessário uma intencionalidade. Este estudo entende ser legítimo assegurar que as crianças tenham a oportunidade e acessar expressões visuais diversas, com conteúdo diverso para que não sejam relegadas às restrições estéticas de imagens televisivas muitas vezes exteriores ao seu contexto. Para ampliar o repertório das crianças sobre as produções visuais não basta apenas saber da existência de obras de arte, mas torná-las parte da vida concreta das crianças. É preciso desmistificar a aura das obras de arte, aproximá-las do universo infantil por meio da ludicidade e do fazer criativo.

Existem inúmeros caminhos de análise e investigação sobre como seria a melhor forma de alfabetizar visualmente as crianças. Independente da escolha, ter conhecimento de quem são as pessoas que apreendem também é essencial. Os métodos de alfabetização visual são inúmeros, o importante é considerar como os alunos conseguem acessar conhecimentos por meio da visualidade.

Neste espaço entre ensinar e aprender, os métodos são facilitadores para chegar ao objetivo: aprimorar o repertório artístico em parceria com o processo de alfabetização visual, ou seja, desenvolver a visualidade. Muitos são os procedimentos, inúmeras as possibilidades. Com o passar do tempo vem se pensando em estratégias que unam obras de arte e imagens cotidianas, por exemplo. Não há receita única, tudo gira em torno de criar formas de trabalho compatíveis com a realidade cultural das crianças, percebendo quais imagens as rodeiam e quais lhes causam estranhamento.

Para Camargo (2007, p.110), “a palavra imagem vem do latim *imago* e corresponde à ideia de semelhança, que por sua vez, teve origem grega, *mimeses*, corresponde à ideia de imitação”. Sendo assim, inicialmente, o conceito

de imagem está relacionado com o conceito de semelhança. Nesta perspectiva imagem seria algo que se assemelhe ao concreto, algo que reproduza a realidade, representações de objetos que cercam as pessoas. Porém, imagem pode ser mais do que isso. Ver imagens envolve uma série de atividades cerebrais. Segundo Gombrich:

Para ver, é necessário antes, aprender a ver. O aprendizado acontece por meio de um “infinito retrocesso”, a explicação de uma coisa em termos de uma outra anterior. As representações se baseiam em ilusão, cujas regras de convencimento mudam com o tempo. Se nossa percepção é capaz de aceitar uma ilusão corrente, a obra será assimilada. (GOMBRICH, 1995, p.38).

Na esteira do pensamento de Gombrich, visão é aquilo que o olho é capaz de perceber fisiologicamente; enquanto visibilidade refere-se às formas e graus interpretativos de ver.

Um aspecto que deve ser enfatizado diz respeito à velocidade com que as imagens e as informações chegam até as crianças atualmente. Com o significativo avanço das tecnologias de comunicação, têm-se acesso a um montante de informações de maneira superficial, deixando de lado o olhar demorado, cuidadoso e criterioso. É a partir da diversidade de experiências visuais que se compreende o meio em que se está inserido.

Nesta perspectiva não se trata de unicamente ler as imagens, mas sim conhecê-las, no sentido de interpretar e permitir-se ser afetado por elas. É também fundamental desenvolver estratégias capazes de fazer com que se possam compreender os significados dessas culturas visuais, ou seja, ser crítico.

Vale destacar que é pela percepção que se desenvolve a compreensão do meio e constroem-se conceitos. Essas especificidades determinam nosso mundo particular e nesse sentido a escola torna-se mediadora, pois proporciona às crianças condições de conhecer a sociedade em que estão inseridas, bem como a de outras gerações ou espaços geográficos.

#### **4. Metodologia**

Esta pesquisa caracterizou-se como exploratória a partir de um trabalho de campo com natureza de análise qualitativa. Como afirma Minayo (2013):

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constroem um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social.

É claro que a riqueza desta etapa vai depender da qualidade da fase exploratória. (MINAYO, 2013 p. 61).

Foram (aplicadas) atividades adaptadas em uma turma de pré II da Escola Núcleo Deolindo Zílio do município de Seara - SC. Como forma de organização, as observações decorrentes das atividades fizeram uso de alguns pontos norteadores pautados na lucidez enquanto processo de mediação permeado pelo fazer criativo. Objetivou-se averiguar em que medida é possível atingir resultados salutareos num processo de ensino que instigue a visualidade a partir de mediações escolares não presenciais, condição desencadeada pelas restrições sanitárias decorrentes da covid19, momento em que as aulas deixaram temporariamente de ser presenciais e o trabalho educativo passou a ser realizado de forma remota com auxílio de tecnologias de comunicação. Dessa forma, dentro do contexto pesquisado, desde a segunda quinzena do mês de março de 2020 as intervenções educacionais passaram a acontecer com base em ferramentas digitais conectadas a internet como *Google* e *Whatsapp*. Com mensagens escritas, mensagens visuais e links de acesso a sites da internet.

As primeiras semanas de atividades remotas tornaram-se aprendizado tanto para os docentes como discentes, contemplando esforços de formação e planejamento por parte dos professores e um intenso e tumultuado processo de adaptação por parte dos estudantes, nesse caso crianças (4-5 anos). Diante deste contexto e amparados na pesquisa desenvolvida por Moura em 2018, este estudo propôs às crianças envolvidas na pesquisa o desenvolvimento de três atividades pedagógicas inspiradas nas propostas de ensino desenvolvidas e aplicadas por Moura em Florianópolis, objetivando inferir o impacto das mesmas sobre o processo de aprimoramento da visualidade das crianças de Seara.

Moura (2018) realizou sua pesquisa a alunos do ensino fundamental de uma escola pública de Florianópolis, escola esta em que lecionava a disciplina de Artes, teve como principal objetivo desenvolver atividades em que os alunos pudessem compreender melhor as artes visuais, bem como entrelaçá-la com diversas experiências estéticas.

Destaca-se ainda que na proposta apresentada por Moura o corpo e seu movimento tiveram uma grande influência no decorrer dos estudos. O processo de movimentação é algo praticamente natural nas crianças, no entanto o caráter dinâmico das atividades propostas fez com que as mesmas pudessem se aproximar ainda mais do contexto artístico proposto.

Partindo deste pressuposto, este estudo desenvolveu atividades em uma turma de Pré-escolar II da Escola Núcleo Deolindo Zílio no município de Seara –



SC, envolvendo treze crianças de quatro a cinco anos de idade.

Após o processo de adaptação para as aulas virtuais, o estudo iniciou com o comunicado às famílias sobre a proposta bem como às crianças. Vale ressaltar que todos os encaminhamentos foram feitos de forma escrita através de *WhatsApp*, pois esta foi a ferramenta adotada pela escola e professores como meio de comunicação durante os primeiros meses da pandemia. Destaca-se ainda que pelo fato de se tratar de uma turma de educação infantil, a escola solicitou que as atividades não fossem extensas, uma vez que o mais importante naquele momento era não perder o vínculo afetivo com os alunos e as famílias.

A pesquisa de Moura (2018) deu-se por meio de dez encontros semanais presenciais entre professora e alunos. Entre as propostas apresentadas por Moura esta pesquisa selecionou a aula IV, intitulada “Dança Desenho”, para adaptar a este estudo. O campo artístico permite pensar em diferentes áreas e formas de expressão, sendo assim Moura buscou associar o ato de desenhar ao ato de dançar. Dançar possibilita movimentar-se no ar enquanto desenhar possibilita registrar essa dança em formas imaginadas concretas no espaço e linhas transformadas em representações visuais e estéticas. É possível fazer relações desta atividade com o ato de desenhar as letras e palavras no ar, metodologia muito utilizada no período de alfabetização.

A música está presente no cotidiano de muitas famílias, e ao ouvi-la o corpo da criança logo responde com movimentos ritmados, fazendo com que se crie movimentos de maneira livre, deixando-se levar pelo som. Moura destacou em sua pesquisa o projeto *SegniMossi* no qual se “une os movimentos corporais e a arte em um laboratório de dança/desenho” (MOURA, 2018, p. 98). *SegniMossi* volta-se para crianças que tem a oportunidade de desenhar inspiradas pelo seu corpo. Sem regras o desenho é desenvolvido com as crianças correndo, dançando, pulando, rindo e até mesmo sem olhar diretamente para o que está sendo feito. Assim é possibilitado aos pequenos simplesmente viver aquela experiência e perceber o movimento como força motriz do ato do desenho.

O projeto *SegniMossi* mostra a interação do corpo em movimento com o processo de criação estética visual e gestual. Moura aproximou-se desta perspectiva e desenvolveu sua pesquisa embasada em tal projeto. Na oportunidade os alunos de Moura pesquisavam formas diferentes de se movimentar e a cada proposta percebiam que podiam criar movimentos corporais pelos quais deixariam rastros, linhas e diferentes desenhos por onde passassem. Essa proposta apresentada pela autora sugere movimentos que resultam em desenhos abstratos, pois o mais importante são os gestos e ações que concretizam como visível.

A proposta acima descrita foi adaptada nesta pesquisa com o intuito de perceber se, no formato de aula não presencial, é possível conduzir as crianças a um fazer lúdico que amplie a capacidade de ler imagens. Nesse sentido, foram selecionadas duas pinturas do artista norte americano Jackson Pollock, visto que este artista trabalhou com o que é chamado na arte de “pintura de ação”, na qual são deixados rastros ou pingos de tintas com base na gestualidade livre do corpo do artista.

Considerando que as crianças estavam em casa, optou-se por ampliar o leque de materiais utilizados, deixando-as livre para que as mesmas pudessem escolher (ou se restringir) os materiais que tivessem em casa.



**Figura 1: Action Painting, Number 7 (detalhe) Jackson Pollock. 1950.**  
*Tinta a óleo, esmalte e alumínio sobre tela. 58.5 cm x 268.6 cm.*  
Pollock-krasner Foundation. Fonte: <https://pkf.org/>



**Figura 2: Action Painting, Number 8 (detalhe). Jackson Pollock. 1949.**  
*Óleo sobre tela. Neuberger Museum of Art, Purchase College,*  
*State University of New York. Fonte: <https://totallyhistory.com/number->*

A aplicação da proposta se deu em três etapas a fim de obter-se dados comparativos entre as fases 1 e 3. Encaminhou-se primeiramente via *whatsapp* a Figura 1 juntamente com um vídeo contendo um roteiro de pesquisa com as seguintes perguntas que seriam conduzidas pela família:

- O que você observa nesta imagem? O que tem nela?
- Quem você acha que fez esta imagem?
- Você acha que a imagem é grande ou pequena?
- Você achou que a imagem é bonita? Gostou? Por quê?
- Como será que esta imagem foi feita?
- Quais materiais você acha que foram utilizados para fazer essa imagem? - Você gostaria de ter uma pintura dessas em casa? Onde colocaria? Por quê?

Após as provocações iniciais as crianças foram convidadas a gravar um áudio com suas respostas e compartilhá-las no grupo de *WhatsApp* da turma. A segunda etapa consolidou-se no encaminhamento de um vídeo explicativo gravado pela própria professora/pesquisadora esclarecendo que alguns artistas escolhem fazer uma espécie de dança sobre o papel. Neste movimento as mãos dos autores vão deixando rastros de tinta, lápis de cor, giz de cera ou caneta sobre o papel como se fossem passos de uma “corrida maluca”. Foi proposto às crianças envolvidas na pesquisa que ouvissem a música enviada *Find your way beat* – Nana Kwabena 2:52 (fonte: biblioteca de áudios do youtube). Na sequência, deveriam escolher um papel de sua preferência, podia ser grande ou pequeno, escolher o material para desenho de sua preferência, canetas, tintas, canetinhas, lápis ou giz de cera, optar pelo material que tivessem em casa. Dessa forma, as crianças foram instigadas a deixar suas mãos livres dançando sobre o papel ao som da música sugerida a fim de que deixassem rastros sobre aquele determinado papel.



**Figura 3: Fotografia digital da produção de H. 5 anos a partir da música 'Find your way beat' técnica action paint de Jacson Pollock**

Concluídas as duas etapas iniciais, solicitou-se que fotografias das produções fossem compartilhadas no grupo de *WhatsApp* a fim de mostrar a seus colegas e professores as danças sobre o papel (figura 3).

Na terceira e última etapa foi encaminhada às crianças a Figura 2, do artista Jackson Pollock. Repetiu-se o questionário instigando o fato delas mesmas terem desenvolvido uma obra com processo semelhante ao realizado pelo artista. Novamente as crianças foram submetidas ao roteiro de perguntas e compartilharam as respostas no grupo de *WhatsApp* da turma.

## **5. Resultados e discussões**

Participaram do desenvolvimento desta pesquisa treze crianças, sendo três meninas e dez meninos, as quais sempre demonstraram interesse em participar das atividades. As famílias foram acolhedoras e participativas, se envolvendo junto com as crianças no decorrer da pesquisa. Destaca-se que foi necessário um interlocutor da família na resolução das atividades propostas devido à situação de aulas remotas. Na ampla maioria dos casos esta interlocução era feita por uma figura feminina (mãe), levando a professora/pesquisadora à reflexão sobre como a responsabilização pela educação dos filhos ainda é uma tarefa quase que exclusivamente feminina no contexto social brasileiro. Tal aspecto ganha proporções ainda mais relevantes ao considerar que a pandemia acarretou às mulheres sobrecarga profissional, doméstica e mental.

Após a aplicação das etapas da pesquisa foi possível analisar que 80% das crianças alegou ter gostado das imagens de Jackson Pollock, sendo possível

perceber que os 20% que declararam “não gostar” estiveram fortemente atrelados ao “nunca ter visto”, ou seja, as crianças não haviam sido apresentadas a imagens com formas abstratas desvinculadas de identificação com objetos de sua realidade imediata. As crianças compreendidas no grupo de 20% (as que alegaram não gostar) associaram as obras a simples rabiscos. No entanto, quando questionadas se gostariam de ter essa obra em casa, disseram que sim, alegando que “iria ficar bonito”. Esta situação conduz a duas possibilidades que necessitam futuras pesquisas: Possibilidade 1) Mostram uma intrigante separação entre o “gostar” e o “achar bonito”, levando à dedução de que gosto e beleza pode não ser uma conexão imprescindível para as crianças, sendo possível não gostar de uma imagem e ainda assim achá-la bonita. Possibilidade 2) Denotam o quanto as crianças não se sentem co-proprietárias da própria casa, acostumadas a conviver entre imagens que não lhe pareçam particularmente interessantes ou bonitas.

Na segunda etapa da pesquisa observou-se que 90% das crianças utilizou folhas de papel no tamanho A4 para o desenho, sendo que apenas uma criança utilizou papelão de caixa para o desenvolvimento da atividade. Nesta etapa da pesquisa também foi possível observar que duas crianças utilizaram tinta e as outras desenharam com lápis de cor ou canetinhas hidrográficas, material de mais fácil acesso, já que a pesquisa foi desenvolvida em meio ao cenário de restrições da pandemia. Destaca-se ainda que, apesar das circunstâncias, as crianças conseguiram desenvolver a atividade agradável pela dimensão lúdica que ela propiciava, sendo possível perceber conexão entre seus registros visuais e a música utilizada.

Em síntese, é possível concluir que as respostas obtidas na primeira e na terceira etapa da pesquisa foram semelhantes. Nas duas etapas as crianças demonstraram observar as imagens com um olhar atento e curioso. A atmosfera lúdica aguçou as crianças a responder às perguntas a partir da imaginação e com aparente sinceridade e interesse. Destaca-se que uma criança conseguiu fazer significativa relação das imagens com o contexto escolar, sua vida e um personagem infantil. O aluno *J.P.* destacou em suas respostas que observava vestígios do homem aranha (personagem fictício, super herói da Marvel) e quando questionado sobre quem fez a obra, respondeu imediatamente que havia sido sua professora de arte: - *A prof. Fabi!* Observa-se em suas respostas que a atmosfera lúdica permitiu a livre associação, favorecendo o desenvolvimento da visualidade:

*Mãe: Você achou que a imagem é bonita?*

*Aluno: Bonita!*

*Mãe: Gostou?*

*Aluno: Gostei!*

*Mãe: Por quê?*  
*Aluno: Porque eu gosto do homem aranha! (J.P., depoimento - 2020).*

Ao analisar o conjunto de depoimentos em áudio foi possível perceber que a ludicidade foi relevante na condução das atividades e que mesmo no contexto remoto é possível promover aspectos lúdicos, sendo estes igualmente importantes quanto o são em contextos presenciais. Outro aspecto relevante diz respeito à seleção do material utilizado (curadoria das imagens). É fundamental oportunizar às crianças imagens diversas, não se restringindo a imagens cotidianas a fim de aprimorar nelas sua capacidade estética.

Por fim, percebe-se ser possível, sim, aprimorar as experiências estéticas visuais, mesmo na modalidade remota de ensino. Essa possibilidade é evidenciada quando a criança *J.P.* volta a se pronunciar na terceira etapa desta pesquisa:

*Mãe – J.P., o que você observa nessa imagem?*  
*Aluno - Uma obra de arte.*  
*Mãe - O que tem nela?*  
*Aluno - Uma pintura.*  
*Mãe - Quem você acha que fez essa imagem?*  
*Aluno - Um artista. (J.P., depoimento -2020).*

Nesta etapa da pesquisa a criança percebe a imagem como uma obra de arte, constrói e amplia conceitos sobre o que seja arte, compreende o fazer artístico modificando seu olhar sobre a imagem.

No entanto, ressalta-se que, para algumas crianças, aquelas imagens permaneceram na condição de rabiscos. As respostas obtidas na primeira e na terceira etapa da pesquisa continuaram muito semelhantes, o que faz pensar sobre os diferentes ritmos de aprendizagem de cada um e sobre como o desenvolvimento visual para algumas crianças é mais prejudicado que para outras no modelo de ensino remoto. Destaca-se as respostas da aluna *M.*, quando a mesma fala que apenas observa rabiscos nas imagens, relata que não gostou das imagens e que não gostaria de tê-las em casa.

A pesquisa ressalta ainda as dificuldades encontradas pela professora-pesquisadora com relação a busca por respostas autorais por parte das crianças, pois como as devolutivas foram feitas por áudio no grupo de *whatsApp* da turma, algumas crianças pareceram imitar as outras ao encaminharem suas respostas. Na sala de aula, em meio a conversas, este processo tende a funcionar de maneira diferente e aparentemente mais genuína, denotando falas mais espontâneas por parte das crianças justamente pelo fato de estarem em um

ambiente social de aprendizagem mediado pelo acolhimento e atenção imediata da professora.

## **6. Conclusão**

Ao término desta pesquisa é possível concluir que as atividades com características lúdicas é possível em ambientes de ensino remotos, embora as restrições sociais sejam um impasse que exija planejamento. A condução lúdica auxilia de maneira positiva não somente o processo pedagógico presencial, mas também nas atividades remotas.

Compreende-se que o processo de sensibilização do olhar por meio de telas de smartphones tem muitas limitações, pois se perdem noções de tamanho, nitidez, textura, nuances cromáticas, dentre outras características formais das imagens. Em futuras pesquisas, acredita-se que as perguntas precisem ser reformuladas para apreender com mais detalhes sobre como instigar a percepção das crianças. Acredita-se que se esta pesquisa tivesse sido desenvolvida por meio de encontros presenciais, esse processo aconteceria de maneira mais natural, pois seria a professora quem conduziria o diálogo com as crianças e faria a mediação direta no desenvolvimento das atividades práticas.

Por fim, ressalta-se o quão relevante é levar as crianças a simular a técnica utilizada pelo artista, pois é neste processo que as crianças conseguem compreender o fazer artístico, ou seja, não basta apenas disponibilizar as imagens artísticas, é fundamental o trabalho prático pedagógico da escola bem como o processo de mediação.

Com base nos resultados obtidos observa-se que é possível e enriquecedor que se mantenha, mesmo que em tempos de ensino remoto, uma metodologia lúdica nas propostas pedagógicas. Com relação ao aprimoramento da capacidade estética visual, ressalta-se que é de suma importância delegar atenção na aproximação das crianças com novas tipologias de imagens, irá além do figurativo e da pintura, pois foi possível perceber que sem estímulos visuais diferenciados as tecnologias de comunicação utilizadas pelas crianças tendem à constante repetição, retardando a sensibilização do olhar.



## Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e a Filosofia da Linguagem**. Rússia, 1981.
- BORBA, A. M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BRASIL, 2007.
- CAMARGO, I. A. **Um Recorte Semiótico na Produção de Sentido: Imagem em Mídia Impressa**. Domínios da Imagem. Londrina, n. 1, p. 111-118, Nov. 2007.
- DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade/ Cecilia De Sousa Minayo (organizadora)**. 33ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão**. São Paulo: Moderna, 2012.
- GOMBRICH, E. H. (1995). **Arte e ilusão: um estado da psicologia da representação pictórica**. (3ª Ed. Ed.). (R. d. Barbosa, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.
- MOURA, A. L. A. C. **O corpo em movimento nas aulas de artes visuais: experiências no ensino da arte**. Dissertação. Florianópolis, 2018. Disponível em:  
[https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id\\_cpmenu/6626/ANA\\_LUISA\\_COUTO\\_15560\\_447921455\\_6626.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/6626/ANA_LUISA_COUTO_15560_447921455_6626.pdf)
- HERNÁNDEZ, F. **Catadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- HILLESHEIM, G. B. D. **Educação Infantil e Atividade Criadora**. Revista Linguagens. V.9 N.3. 2015.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor. Tomo II [Conferências sobre psicologia], 1991.
- \_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. **La Imaginación y el Arte en la Infância**. 9ª ed. Madrid: Akal, 2009.