

## Experiências estéticas e estésicas: a leitura de imagens com crianças da/na educação infantil

Margarete Sacht Góes

### Resumo

Refletir sobre a práxis na Educação Infantil, voltada para as experiências estéticas, a partir da leitura de imagens, é o objetivo deste texto. Utiliza-se o método de Robert William Ott, por compreender-se que ele ajuda as crianças a se apropriarem de códigos estéticos, mas aponta-se para a necessidade de se repensar o trabalho com a leitura de imagens a partir de uma vivência realizada na prática escolar com crianças de três anos de idade. Discute a necessidade de se explorar as diferentes áreas do conhecimento do Ensino da Arte, sem dicotimizá-las, buscando, em Lev Semenovich Vigotski, fundamentos para compreender como se constitui o processo de apropriação artístico-cultural na infância. Conclui que as práticas pedagógicas devem permitir às crianças experimentarem e vivenciarem atividades que ampliem suas possibilidades de conhecer e enriquecer seus repertórios artístico-culturais.

**Palavras-chave:** Ensino da Arte. Educação Infantil. Leitura de imagens.

**Margarete Sacht Góes**

Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes

E-mail [magsacht@gmail.com](mailto:magsacht@gmail.com)

 <http://orcid.org/0000-0002-7146-6022>

Recebido em: 06/09/2019

Aprovado em: 05/08/2020



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e67437>

**Abstract****Aesthetic and esthetic experiences: image reading with children from / in early childhood education**

**Keywords:** Art Teaching. Early Childhood Education. Image Reading.

This paper endeavors to reflect on praxis in Early Childhood Education, aimed at aesthetic experiences, based on the reading of images. The Robert William Ott method is used, as it is assumed that it helps children to appropriate aesthetic codes, however, it points to the need to rethink practices with image reading from an experience performed in educational practice with three-year-old children. It discusses the need to explore the different areas of knowledge of Art Teaching, not dichotomizing them and searching, in Lev Semenovich Vigotski, bases to understand how the process of artistic-cultural appropriation in childhood. It concludes that pedagogical practices should enable children to try and experience activities that broaden their possibilities of knowing and enriching their artistic-cultural repertoires.

**Resumen****Experiencias estéticas y estéticas: lectura de imágenes con niños de / en educación infantil**

**Palabras clave:** Enseñanza de arte. Educación Infantil. Lectura de imágenes

El objetivo de este texto es reflexionar sobre la praxis en la educación de la primera infancia, centrada en las experiencias estéticas, a partir de la lectura de imágenes. Se utiliza el método de Robert William Ott, ya que se entiende que ayuda a los niños a apropiarse de los códigos estéticos, pero señala la necesidad de repensar el trabajo con la lectura de imágenes a partir de una experiencia realizada en práctica escolar con niños de tres años. Discute la necesidad de explorar las diferentes áreas del conocimiento de la enseñanza del arte, sin dicotomizarlas, buscando, en Lev Semenovich Vigotski, fundamentos para comprender cómo se constituye el proceso de apropiación artístico-cultural en la infancia. Concluye que las prácticas pedagógicas deberían permitir que los niños prueben y experimenten actividades que amplíen sus posibilidades de conocer y enriquecer sus repertorios artístico-culturales.

## Introdução

Para construirmos práticas pedagógicas que alarguem as possibilidades de acesso das crianças às experiências estésicas (percepção pelos sentidos) e aos diferentes códigos estéticos (a partir da cultura onde está inserida), ampliando seus repertórios artísticos culturais, é preciso refletir sobre a criança e os modos como ela se apropria dos conhecimentos que foram produzidos historicamente pela humanidade. Segundo Oliveira (2009, p, 33),

[...] Algirdas Julien Greimas resgatou o sentido de *Estética* como inicialmente proposto por Baugarten, baseado na ideia de **percepção de sensações**. Greimas dá uma espécie de nova roupagem a esta ideia, aprofundando-a, na medida em que estabelece relações recíprocas entre o que é sensível e o que é inteligível, ou seja, entre sensação e pensamento. Esta espécie de trânsito entre o cognitivo e as sensações é o que possibilita o acesso do sujeito ao mundo, independentemente da cara que este mundo tem, “bonita” ou “feia”. Isso porque Greimas se afasta do de um conceito de *Estética* vinculado ao *belo* e se aproxima da *Estética* como **estesia** – percepção através dos sentidos, do mundo exterior (OLIVEIRA, 2009, p. 33, grifos nossos).

É necessário, também, pensar sobre a concepção de criança que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), pode ser entendida como sujeito histórico e de direitos que,

[...] nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

Essa concepção é uma construção histórica a partir da modernidade, da ascensão da burguesia e do momento em que a criança deixa de pertencer aos espaços da vida cotidiana adulta e passa a frequentar os espaços voltados especificamente para elas, que são as escolas de Educação Infantil.

O conceito de infância também é importante para ponderar-se sobre as práticas pedagógicas que possibilitem às crianças diferentes experiências estéticas e estésicas. Segundo Amaral (2008), o conceito de infância

[...] é uma construção social, que possui diferenças diacrônicas, ou seja, historicamente construídas e transformadas no decorrer dos anos. E, também, diferenças sincrônicas, o que revela que, em um mesmo tempo, as formas de compreender as infâncias podem ser distintas, conforme a localização geográfica, as religiões, a etnia, a classe social, o gênero, enfim, são muitas as variáveis que interferem na maneira de representar a infância. Cabe destacar que essas variáveis sofrem constantes modificações, assim podemos dizer que existem muitas “infâncias” (AMARAL, 2008, p. 2).

Nesse sentido, pode-se imaginar que tanto o conceito de criança como o de infância são categorias sociais construídas ao longo dos tempos, pois, durante a Idade Média e no início dos tempos modernos, não se poderia falar ainda de uma particularização da infância nas sociedades. Para Ariès (1978), “[...] na sociedade medieval, a ideia de infância não existia [...]”, não havia uma preocupação em relação aos seus modos de ser e estar no mundo; destarte, não interessava como aprendiam ou como experienciavam a vida.

A noção de infância surgiu, então, a partir de várias transformações econômicas, políticas e sociais, tendo seu sentido construído e constantemente ressignificado com base em diferentes olhares e espaços-tempos.

Em algumas obras de arte, pode-se fazer uma analogia com as representações das diferentes concepções de infância. Na obra *As meninas*, de Velásquez (Figura 1), observe-se que a criança foi retratada como um adulto em miniatura. Em Renoir, na obra *A família do artista* (Figura 2), identifica-se a concepção de criança ingênua, imanente. Já em relação às obras de Debret (Figura 3 e 4), o que essas pinturas revelam sobre a construção social da infância?



Figura 1: As meninas (Velásquez, 1656)  
Fonte: <https://arteeartistas.com.br/as-meninas-diego-velazquez/>



Figura 2: A família do artista (Renoir, 1896)  
Fonte: <https://pt.wahooart.com/@/9H5SWR-Pierre-Auguste-Renoir-A-fam%C3%ADlia-do-artista>



Figura 3: Um jantar brasileiro (Debret, 1827)  
Fonte: <http://historiaporimagem.blogspot.com/2011/10/jean-baptiste-debret-um-jantar.html>



Figura 3 – Coleta para a manutenção da igreja de N. Senhora do Rosário (Debret, 1828)  
Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/303922674836566972/?autologin=true>

Por mais diferentes que sejam os contextos sociais que as obras revelam e mesmo em realidades distintas, entende-se que as crianças participavam da vida dos adultos, ou seja, elas estavam integradas às práticas culturais do seu grupo social. No entanto, esse mesmo grupo desconsiderava suas experiências, pois não compreendia a criança como produtora e consumidora de cultura que, por meio de diferentes linguagens, se relacionava com o mundo ao seu entorno.

Com fundamento nas imagens anteriores, pode-se pensar, ainda, na questão da visualidade, ou seja, na maneira como vemos o outro, no caso específico a criança, a partir de um olhar socializado. Esse olhar socializado nos remete aos modos como, por meio da linguagem visual, descrevemos e representamos o mundo de cada sujeito no mundo. Isso implica nos colocarmos diante do outro, ou melhor, das crianças, na perspectiva da alteridade, para que se possa compreendê-las, senti-las e aceitar suas diferentes identidades.

Segundo Wilson (*apud* BARBOSA, 2005, p. 83), “[...] nos Tempos Medievais e no Renascimento, a criança se tornava um artista através da aprendizagem com um mestre [...]”. Ela era inserida em um contexto preparatório para o ofício em artes e a sua formação prática se dava em ateliês, em uma sucessão de repetições e muita dedicação ao trabalho junto ao mestre. Além da prática, o aprendiz deveria ter uma aprendizagem voltada para os conhecimentos estéticos, artísticos e culturais. Essa constituição permaneceu até a metade do século XX e, somente a partir do Modernismo, a arte infantil começou a ser validada como produção cultural, pois, conforme aponta Wilson (*apud* BARBOSA, 2005, p.87), as imagens produzidas “[...] pelas crianças pareciam possuir muito do frescor e da espontaneidade que os artistas estavam buscando em sua própria arte”. Para esse autor, as crianças baseiam seus trabalhos na arte que as rodeia, por isso o ensino das artes deveria preservar “[...] as melhores características da expressão criativa, acrescidas de disciplinas como [...] o estudo da História da Arte e da história das ideias, e uma análise das obras de arte importantes à luz dos cenários políticos e sociais que envolveram tais criações” (WILSON *apud* BARBOSA, 2005, p. 94).

Ferraz e Fusari (2009, p. 17), ao se referirem aos processos “pedagógico e educacional” em Arte, enfatizam os princípios e os objetivos de um processo educativo que atenda às necessidades da educação, dos educandos e da cultura artística no mundo contemporâneo. Para as autoras, a Arte deve mostrar-se significativa na vida de crianças e jovens, pois ela é uma linguagem artística produtora de sentidos, que se constituiu ao longo dos tempos e ainda se constitui cotidianamente. Nesse contexto, a produção de sentidos se dá nas/pelas experiências compartilhadas com grupo de convívio familiar, bem como pelas referências culturais mais amplas às quais as crianças têm acesso. Pelas características de um tempo histórico, as crianças elaboram sentidos e significados sobre o mundo, apropriando-se de modos de ser, pensar e sentir. Assim, elas se apropriam dos conhecimentos histórico-culturais produzidos pela humanidade e compõem um repertório, um “[...] arquivo dinâmico de experiências reais simbólicas [...], um conjunto de valores,

conceitos, ideias, sentimentos e emoções que vão tecendo uma rede de significações para si” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 21).

Tendo em vista o objetivo deste texto, torna-se relevante discutir os conceitos de criança e de infância nos processos do ensino da Arte. Após esta introdução, refletiremos sobre as teorizações no campo dos territórios das Infâncias e da Arte a partir dos discursos hegemônicos produzidos nos documentos oficiais. Em segundo lugar, abordaremos, a partir de Vigotski (2000), as bases teórico-metodológicas que fundamentam a compreensão sobre apropriação e mediação. Em terceiro lugar, analisaremos os dados produzidos por meio de uma experiência realizada em seis turmas do Grupo 3 (crianças de 3 e 4 anos), com a finalidade de explorar a leitura de imagens com base em Robert Willian Ott (1989). Por fim, teceremos nossas considerações refletindo sobre as possibilidades de ampliar a leitura de imagens para perspectivas em que as crianças possam experimentar finalmente as obras de arte estética e esteticamente.

### **Nos territórios das Infâncias e da Arte**

Na esteira das áreas de domínio das Infâncias e da Arte, temos disponíveis alguns documentos que orientam o trabalho com a Arte na Infância. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) já apontava que a arte da criança, “[...] desde cedo, sofre influência da cultura [...]” (BRASIL, 1998, p. 88), ou seja, as crianças, de forma singular, se apropriam daquilo que é produzido culturalmente a seu redor para reelaborá-lo e modificá-lo. Elas podem ser compreendidas então como fruto das relações sociais, pois mostram-se interconectadas e envolvidas com suas aprendizagens.

Ainda nesses territórios, destaca-se que a sensibilidade e as experiências estéticas permeiam o fazer artístico infantil e, nesse sentido, o RCNEI propõe “ver arte” como um dos eixos de aprendizagem, orientando que se inclua a leitura de obras de arte e boas propostas de apreciação estética. O RCNEI representou um grande progresso quando pensamos no contexto em que se encontrava a Educação Infantil na década de 1990, entretanto ele não avança no sentido de compreender como se processam as aprendizagens das crianças. A compreensão que se tem de crianças ainda se fundamenta em uma concepção de que elas respondem aos estímulos dados, sem levar em consideração seus conhecimentos, suas vivências. Nesse sentido, o documento, organizado em eixos, possui um caráter prescritivo, normatizador e orientador, com foco nos objetivos e conteúdo.

Dando continuidade às propostas do RCNEI, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 25-26) propõem que as práticas pedagógicas devam ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, favorecendo a “[...] imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical [...]”; indicam ainda que essas práticas promovam “[...] o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança,

teatro, poesia e literatura [...]”, pois todas essas linguagens visam à imaginação, à criatividade, à sensibilidade, na medida em que, no fazer artístico, ampliam as experiências estéticas e estéticas. No entanto, colocamos o acento na importância de compreendermos as especificidades das Artes Visuais, Dança, Teatro e Música como áreas do conhecimento que devem ser encetadas desde a Educação Infantil.

Nas DCNEI, há um avanço em relação ao RCNEI, quando tratamos de compreender as crianças e suas aprendizagens, pois ressaltam como elas aprendem, além de considerá-las como sujeitos de direitos. Para tanto, trazem como eixo do currículo as “Interações e Brincadeiras”, além dos princípios éticos, políticos e estéticos que compõem as propostas pedagógicas de Educação Infantil.

Mesmo não se referindo diretamente à Educação Infantil, lembramos também como referência o Caderno 6 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), por consideramos que ele dá continuidade a uma perspectiva imbricada das linguagens quando se refere à Arte, sem perder a especificidade de cada uma (BRASIL, 2015). Assim, a proposta orientadora é que se trabalhe a Arte (Dança, Teatro, Música e Artes Visuais) de forma “[...] contextualizada e interdisciplinar, sem perder de vista as especificidades que cada linguagem artística possui” (BRASIL, 2015, p. 7) o que, em nossa perspectiva, deveria ser “[...] sem perder de vista a especificidade de cada área do conhecimento [...]”, pois pensar a Arte simplesmente como linguagem é colocá-la à mercê de outras áreas do conhecimento consideradas culturalmente mais importantes. Além disso, essa perspectiva sugere que o professor pode ser polivalente para se trabalhar com o Ensino da Arte. No entanto, nos limites deste texto, não vamos entrar na questão do professor de Arte polivalente que essa perspectiva aponta; vamos nos ater a refletir que o ensino das artes visuais na Educação Infantil ocorre de modo interdisciplinar e que as diferentes áreas do conhecimento não podem ser dicotomizadas.

Além dessa perspectiva, o documento destaca dois pressupostos importantes quando nos referimos ao ensino da Arte: “[...] Arte como conhecimento baseada na interculturalidade, na interdisciplinaridade e na aprendizagem dos conhecimentos artísticos e suas interconexões [...]” e a metodologia fundada na “[...] Abordagem Triangular que defende a aprendizagem das linguagens artísticas por meio do diálogo entre as ações do ler, fazer e contextualizar Arte [...]” (BRASIL, 2015, p. 9).

Destacamos, primeiramente, a Arte como produção (inter) cultural, que valoriza os conhecimentos trazidos pelas crianças e o contexto em que elas estão inseridas, pois esse fato enriquece o repertório artístico-cultural a partir da diversidade de culturas e ajuda na constituição das identidades infantis; em segundo lugar, quando cita a Abordagem Triangular, por compreendermos que as três ações propostas por Ana Mae Barbosa (2014) vêm ao encontro da nossa perspectiva de se explorar as experiências estéticas e estéticas de maneira imbricada na Educação Infantil; além disso, traz em seu bojo a perspectiva de ampliar o universo artístico das crianças para além do contexto social em que transitam, quando apreciam obras de artistas de diversos países, diferentes culturas e outros espaços-tempos.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) volta-se para a Educação Infantil, dando continuidade aos eixos estruturantes propostos nas Diretrizes (2010) e pondo o acento nas variadas linguagens que devem ser trabalhadas nesse segmento da educação básica, enfatizando que

[...] são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2017, p. 35).

Destarte, por meio das interações e da brincadeira, as crianças têm a possibilidade de se apropriar de seus repertórios artístico-culturais e ampliá-los. É nesse contexto lúdico que as práticas voltadas para a leitura de imagens devem ser encetadas.

Como seres sócio-históricos que somos, interagimos com a realidade que nos cerca, somos afetados por relações, imagens, situações, acontecimentos, emoções. Então, nossos repertórios constituídos ao longo da vida, são acionados a cada encontro com o outro — pessoas, lugares, paisagens, obras, objetos, conceitos. É com eles que vamos significando o mundo, fazendo a leitura do que nos rodeia e nos acontece. Quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as “coisas do mundo”, com o mistério da vida. Assim é para a arte como para todos os campos da vida humana (OSTETTO, 2011, p. 4-5).

### Experiências compartilhadas e mediadas

Para pensar a criança como um sujeito que, nas suas formas de apropriar-se do mundo histórico-cultural, estabelece relações por meio das interações verbais, é preciso pensar em práticas pedagógicas que lhe permitam experimentar e vivenciar atividades, por meio das diferentes manifestações artísticas.

Na Educação Infantil, as Artes Visuais, Dança, Teatro e Música estão intimamente ligadas às brincadeiras e às interações que as crianças vão estabelecendo com os seus pares e professores. Nesse sentido, compreendemos a existência de imbricamentos importantes para constituir os espaços-tempos da escola. No entanto, o que se estabelece é uma prática que insiste em dicotomizar os campos de experiências e enquadrar as crianças a partir da faixa etária, determinando objetivos a serem alcançados para cada fase.

Faz-se necessário propor práticas que ampliem os repertórios artístico-culturais das crianças, independentemente da faixa etária em que se encontram. De acordo com Ostetto (2011, p. 5), “[...] o que temos presenciado é a simplificação e o empobrecimento da ‘arte’ em uma versão escolarizada e encerrada no fazer, visando a um produto e colocando em ação ‘o mesmo para todos’, ‘sigam o modelo’, ‘é assim que se faz’”. Ainda poderíamos acrescentar “cada um fazendo o seu”, “sem conversar” e muitos outros enunciados que são produzidos nas salas de atividades.

Diferentemente do que acontece em grande parte nas salas de atividades da Educação Infantil, defendemos a necessidade de ampliar as oportunidades das crianças de terem contato com os diferentes códigos estéticos, possibilitando uma “nutrição estética” (MARTINS; PICOSQUE, (2008). Assim, as crianças constituirão seus repertórios por meio das linguagens de que dispõem, bem como das suas experiências sociais e afetivas.

Para Vigotski (2000), é por meio da aprendizagem com os outros que a criança elabora constantemente o conhecimento. A criança é um ser biológico e cultural que, por meio das mediações, produz conhecimento e se constitui como sujeito. Essa mediação, de qualidade, torna-se fundamental para garantir o acesso da criança à cultura.

Ora, se a criança não se desenvolve espontaneamente, necessita da qualidade das mediações que lhe oportunizamos, daí a possibilidade de oferecer as experiências estéticas e estésicas em espaços culturais, galerias, museus e também salas de atividades, para mediar as aprendizagens em Artes, pois é preciso que se criem condições de produção, apropriação e fruição para que essas aprendizagens ocorram. Podemos inferir então que as capacidades artísticas não são dons, mas sim oportunidades que damos para que as crianças se apropriem de determinados conhecimentos que foram e são construídos historicamente e culturalmente.

Proporcionar à criança o acesso à cultura por meio da interação social é possibilitar vivências e experiências que carregam em si as dimensões afetivas, estéticas, cognitivas e sociais. De acordo com Souza (1996), a criança

[...] conhece o mundo enquanto cria, e, ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra. Construindo seu universo particular no interior de um universo maior reificado, ela é capaz de resgatar uma compreensão polifônica do mundo, devolvendo, por meio do jogo que estabelece na relação com os outros e com as coisas, os múltiplos sentidos que a realidade física e social pode adquirir (SOUZA, 1996, p. 37).

Ora, se a criança conhece o mundo enquanto cria, ou seja, cria e recria, elabora e reelabora, por meio de processos criativos, como então dicotomizar as linguagens às quais ela se conecta com o mundo? A produção infantil não acontece de maneira dividida; ao contrário, ela se faz presente na interlocução do oral, escrito e gestual, com pitadas de muita brincadeira, de ludicidade e de criatividade.

Os estudos de Vigotski, Luria e Leontiev (2010) demonstram os elos genéticos entre gesto, brincadeira, desenho e escrita, indicando possibilidades para pensar a integração das diferentes linguagens no processo de aprendizagem. Esses processos, ao se relacionarem, permitem, desde muito cedo, a produção de sentidos pelas crianças por meio de atividades gráficas e, quando isso não ocorre, aos poucos a criança vai perdendo a vontade e o desejo de se expressar, principalmente por meio da linguagem visual.

Com relação a esse aspecto, acreditamos que as Diretrizes Curriculares (2010) avançam, ao assinalar que

[...] as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem [...] a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança (BRASIL, 2010, p. 19).

Dessa forma, as práticas escolares precisam levar em consideração esses modos de expressão, preparando e organizando momentos que deem condições para as crianças dialogarem, interagirem por

meio das diferentes linguagens e, acima de tudo, por meio de atividades que tenham sentido para elas. O professor, como mediador responsável direto por suas práticas, terá como desafio refletir sobre o que as crianças precisam se apropriar/aprender da cultura humana, e, assim, definir o que e como ensinar.

Partindo desse pressuposto, as possibilidades do ensino não deveriam basear-se apenas nas condições de aprendizagem apresentadas pelas crianças, ou seja, pelo que conseguem realizar sozinhas, mas sim considerar o que elas podem realizar com a ajuda de adultos e colegas mais experientes.

Para Vigotski (2000), a apropriação do conhecimento se dá nas relações interpessoais e toda apropriação é responsável pela transformação de um processo interpessoal — que inicialmente se manifesta em uma atividade externa e social — em um processo intrapessoal, no qual tal atividade é reconstruída internamente. Por apropriação entendemos tornar próprio, ou seja, transpor o que é social para o individual. A experiência e as trocas diárias com os professores (escola), os amigos, a família, os grupos sociais e outros meios colaboram para que a criança se aproprie dos conteúdos culturalmente transmitidos e, nesse processo de apropriação, vá imprimindo suas marcas e se constituindo.

É preciso compreender, nas crianças, o que elas já trazem de conhecimentos, aquilo de que precisam se apropriar, o que faz sentido para elas na escola e na vida, o que já conseguem fazer sozinhas e em quais momentos elas devem estar sozinhas. É necessário entender o que elas conseguem fazer com a ajuda do “Outro mais experiente” e qual a importância da linguagem e do diálogo nos momentos de trocas, de estranhamentos, de consentimentos, de acordos, de desacordos e de aprendizagens. Em outras palavras, na Educação Infantil, as experiências estéticas e estésicas acontecem quando elas são compartilhadas, vivenciadas e mediadas no cotidiano das crianças.

### **Experiências estéticas e estésicas: a leitura de imagens na Educação Infantil**

Na Educação Infantil, as experiências estéticas e estésicas surgem então a partir do momento em que, de maneira lúdica e prazerosa, as crianças manipulam diferentes materiais e, ao mesmo tempo, entram em contato com as diversas e diferentes produções artístico-cultural, produzidas em diferentes espaços-tempos e culturas. As experiências estéticas, permeadas pela ludicidade, serão marcadas também pelas interações que, quando provocadoras e instigadoras, levam as crianças a pesquisarem, conhecerem, se apropriarem de diferentes códigos estéticos e a produzirem cultura.

De acordo com Ostetto (2011, p. 10), essas experiências “[...] devem ser [...] de liberdade, de possibilidades de escolha. Desde a escolha do espaço onde a atividade será realizada até a seleção de temas, materiais, escolhas de cores, formas, suportes, tamanho de papéis etc. [...]”. Nesse contexto, para retomar o objetivo neste texto — discutir a práxis na Educação Infantil voltada para as experiências estéticas e estésicas a partir da leitura de imagens —, analisaremos uma experiência desenvolvida com crianças do Grupo 3 (três e quatro anos), em 6 diferentes salas de atividades da Educação Infantil.

A experiência se deu a partir de um projeto sobre alimentação saudável, em que a professora, como forma de ampliar o universo artístico-cultural das crianças, trouxe a imagem do quadro *O vendedor de frutas*, de Tarsila do Amaral, para conversar com as crianças, o que gerou uma interlocução sobre quem fez aquela pintura. A partir daí, iniciou-se uma investigação sobre quem era essa mulher desconhecida pelas crianças. A professora contou para as crianças que, na caixa de livros, tinha um livro chamado *Tarsila e o papagaio Juvenal* (2011), que contava a história sobre a artista Tarsila do Amaral. Além do livro de Mércia Maria Leitão e Neide Duarte, outros livros de literatura sobre a artista Tarsila do Amaral foram inseridos na contação de histórias para as crianças.

Compreendemos que o livro de literatura possui um potencial importante como objeto mediador, pois aproxima e possibilita a interação das crianças com a cultura, entretanto ressaltamos que, no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental a presença de um mediador (ser humano) quando há um outro sujeito na relação, pois nos constituímos nas interações humanas e não em uma interação sujeito e objeto, principalmente na infância. A qualidade das relações que a criança vivencia e da qual faz parte é que exercerá influência definitiva em sua constituição e seu desenvolvimento. Esse processo de socialização acontece por meio de um diálogo constante entre os sujeitos e a sociedade, sendo criado e recriado constantemente.

Em uma perspectiva contemporânea, o intuito de se trabalhar com a leitura de imagens não fica restrito a obras de arte, portanto as imagens nas capas dos livros também são compreendidas como excelentes fontes de leitura imagética, pois “[...] utilizadas em consonância com textos escritos ou não, as imagens necessitam serem ‘lidas’” (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2013, p. 71, grifo dos autores). Ademais, na Educação Infantil, pelo fato de que, majoritariamente, as crianças não são leitoras de textos escritos, as ilustrações contidas no interior e nas capas dos livros funcionam, desde muito cedo, como fontes de leitura de imagens, ampliando o vocabulário e seus repertórios artísticos-culturais.

Fernando Hernández (2000), ao refletir sobre a cultura visual, destaca que é preciso aprender a ler e interpretar as imagens dando sentido ao mundo, ao contexto histórico-cultural ao qual pertencemos. Portanto, as capas dos livros também são possibilidades de leitura para crianças, principalmente para crianças não leitoras.

Nos limites deste texto, vamos nos ater à experiência realizada a partir da leitura das obras de Tarsila do Amaral. Nessa perspectiva, para fundamentar nossas análises, utilizamos para a leitura de imagens o método *Image Watching* — “Olhando Imagens” — do pesquisador norte-americano Robert William Ott, elaborado na década de 1980. Segundo Araújo e Oliveira (2013, p. 72), esse método propõe “[...] o desenvolvimento estético e o conhecimento da arte, baseado na produção artística, crítica, estética e história da arte (OTT, 1989;1997), através de seis estágios”. Os seis estágios elaborados por Ott (1989) se constituem em:

- 1) aquecer/sensibilizar: nesse momento, deve haver uma preparação do material que será apreciado pelas crianças;
- 2) descrever: observam-se os aspectos formais da imagem, ou seja, a sintaxe visual (linhas, texturas, cores, formas, luz, sombra etc.);
- 3) analisar: deve-se olhar a forma como o artista organizou sua composição visual;
- 4) interpretar: o leitor interpreta a obra, ressaltando sentimentos, percepções e sensações; por meio do diálogo, as diferentes interpretações são colocadas e problematizadas;
- 5) fundamentar: cabe ao professor, como mediador do processo, ampliar os conhecimentos por meio do contexto histórico do artista e sobre a obra dele.
- 6) revelar: fundamenta-se no fazer artístico, isto é, na produção sobre a obra lida/observada.

Esse último ponto, referente ao fazer artístico, torna-se um outro grande momento para que as áreas do conhecimento dialoguem, em que as experiências sejam mais potentes e as aprendizagens cheias de possibilidades.

O método de leitura de imagens de Ott (1989) não foi pensado especificamente para as crianças da Educação Infantil, entretanto, diante da necessidade de um método que orientasse o trabalho das professoras na sala de atividades, optou-se pelo método de Ott (1989) por entendermos que ele dá um direcionamento possível para se trabalhar com crianças pequenas, como também porque podemos adaptá-lo às atividades ligadas à cultura visual.

Os objetivos propostos para o trabalho com as crianças foram compreender a Arte como um conhecimento produzido socialmente, em diferentes contextos históricos e culturais da humanidade; ler, apreciar e analisar criticamente as diferentes manifestações da Arte na sociedade; levar a criança a se tornar um leitor capaz de atribuir sentido para o texto verbal e não verbal, bem como vivenciar o processo artístico articulado por Tarsila do Amaral; incentivar a criança a interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura; estimular as crianças a expressarem o que veem, ouvem e sentem; produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação.

Ott (1989) enfatiza que os estágios não precisam ser explorados na sequência. Corroboramos essa orientação, pois se a sala de atividades é viva, os sujeitos que nela habitam não são pré-determinados, enquadrados e muito menos experienciam a vida em etapas, o que torna impossível determinar sequências rígidas de trabalho; principalmente para explorar a leitura de imagens.

A conversa com as crianças é sempre muito bem-vinda, pois ouvi-las torna-se essencial nesse processo dialógico. Assim, elas vão construindo narrativas a partir do que veem e produzindo sentidos pela exploração do texto, seja verbal, seja visual. Para problematizar a discussão sobre o livro de literatura, as

perguntas propostas pela professora foram as mais variadas. Por exemplo: você já ouviu falar dessa pintora? A história *Tarsila e o papagaio Juvenal* é verdadeira ou inventada? Como será a história verdadeira da vida dela? Como será que a Tarsila brincava na época em que ela era criança? Será que as pessoas gostavam das pinturas da Tarsila quando ela começou a pintar? Você conhece algum pintor ou pintora? O que eles pintam? Será que os artistas ganham muito dinheiro pintando as telas, desenhando? Vocês saberiam contar a história desses artistas que vocês conhecem assim como fez a autora do livro *Tarsila e o papagaio Juvenal*? Após a elaboração conjunta das narrativas sobre o livro, a proposta foi mostrar para as crianças as diferentes obras pintadas pela artista Tarsila do Amaral.

As obras foram mostradas em uma apresentação de *power point* e, posteriormente, em imagens xerocadas em A3, coladas em um suporte (papel cartão) e revestidas com papel *contact*, para que as crianças pudessem manipular à vontade. Esse momento pode ser associado ao primeiro estágio, “aquecer/sensibilizar”, proposto por Ott (1989), pois essa fase geralmente leva as crianças a desejarem manipular as obras e a escolherem as suas preferidas, o que compreendemos ser um ponto fundamental para despertar o gosto pelas imagens e ampliar o universo artístico-cultural.

Como são crianças pequenas, optamos por levar várias imagens, para que elas pudessem escolher a obra que mais lhes interessava. A partir das escolhas, iniciamos uma provocação efetiva para que elas fossem descrevendo os elementos formais das imagens.

As obras escolhidas pelas crianças foram: *A família* (1925), *Operários* (1933), *Morro da favela* (1924), *Manacá* (1927), *A boneca* (1928), *O vendedor de frutas* (1925), *Carnaval em Madureira* (1924), *A negra* (1923), *Abaporu* (1928), *Sol poente* (1929), *A lua* (1928) e *O porto* (1953).

Nesse contexto, cada criança foi estimulada, por meio de diferentes perguntas, a descrever o que estava vendo e, ao mesmo tempo, dentro das possibilidades de compreensão de cada uma, analisar como a artista organizou a composição visual e a interpretar/falar/contar sobre a obra visual que tinha em mão.

Destacamos então algumas perguntas formuladas para instigar a crianças a falarem sobre as obras e reiteramos o fato de que não mantivemos uma sequência dos estágios, pois, especificamente para esse momento, estimulamos as crianças a descreverem, analisarem e interpretarem, falando sobre os aspectos formais, suas percepções e seus sentimentos. Na sequência das perguntas sobre as imagens que as crianças haviam escolhido, contávamos a história da obra (fundamentação) de maneira lúdica, para que a atenção e o interesse de todas elas continuassem.

Quais as formas que vemos nas pinturas *Carnaval em Madureira* (1924), *Morro da favela* (1924) e *O porto* (1953)? Tem triângulo? Tem retângulo? E círculo? Que tipo de materiais eram utilizados por Tarsila em suas pinturas? Vocês sabem por que a Tarsila pintou essas obras?

E nas pinturas *Manacá* (1927) e *A boneca* (1928)? Quais são as cores? As cores são iguais? Onde? Quais as cores que ela mais utilizava em suas pinturas? Vamos verificar e registrar? Observem a cabeça da boneca. Está faltando alguma coisa? O que será?

O que será que ela mais gostava de pintar? Por que será que ela gostava de pintar animais e natureza como o Sol poente e a Lua? Que bichos ela pintou na obra “Sol poente” (1929)? Por que será que ela escolheu esses bichos? Vocês sabem pra quem a Tarsila pintou “A lua” (1928)? Foi para uma pessoa que ela gostava muito. Quem será?

Por que será que a artista pintou algumas pessoas com as partes do corpo bem grande como *A negra* (1923) e *Abaporu* (1928)? Por que a Tarsila gostava de pintar pessoas? Tem alguém nessas imagens (Figuras 5 e 6) que se parece com você? E com a sua família?



Figura 5: A família (1925)

Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2332/a-familia>

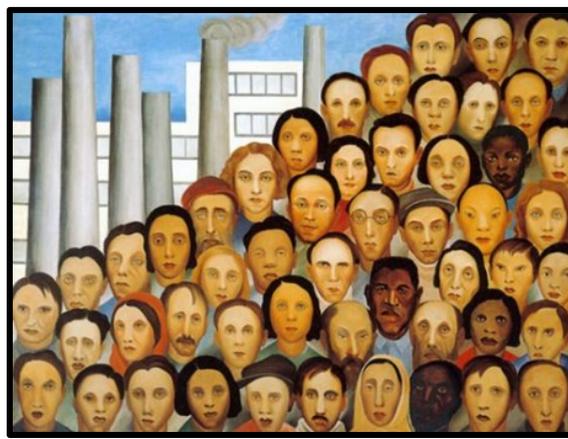


Figura 6: Operários (1933)

Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/busca?q=operarios>

Segundo Ott (1989), é importante mostrarmos diferentes manifestações visuais que discutem o mesmo tema, estimulando as crianças a fazerem comparações.

E você? O que mais gosta de pintar? Dá para pintar como a Tarsila? Podemos experimentar? Imagine se você fosse um pintor famoso. O que pintaria?

Nesse contexto de conversa, investigação e muitas histórias, as crianças foram provocadas a falar sobre o que viam, sentiam e percebiam, como também o que descobriram. Por fim, foram desafiadas a pintar, inspiradas por Tarsila do Amaral, chegando então ao estágio “revelar”, proposto por Ott (1989).

Para as crianças da Educação Infantil, é fundamental que as experiências estéticas sejam experienciadas e vivenciadas.

Destarte, trazemos a reflexão de que, para além da leitura de imagens, torna-se fundamental explorar a estesia das crianças, ou seja, a percepção dos sentidos, da “[...] experiência do prazer ou mesmo do desprazer” (OLIVEIRA, 2009, p. 33), abrindo possibilidades para que pensem e produzam formas

inesperadas e inusitadas. Nesse sentido, além de experienciarem diferentes materiais, para as suas produções, propusemos às crianças maneiras diferentes de expormos o que foi produzido, pois esperávamos que as obras pudessem ter a singularidade de cada criança e, ao mesmo tempo, compor uma obra coletiva.

Cada turma escolheu uma obra da artista Tarsila do Amaral para reelaborar por meio de diferentes materiais e, assim, os resultados podem ser observados nas imagens a seguir.

Para produzir *O morro da favela* (Figura 7), cada criança pintou o fundo da tela (15cm x 15cm) com a cor que gostaria que fosse da própria casa. Nesse sentido, podemos perceber a presença das cores rosa e azul, exibidas também nas obras da artista. Após a pintura do fundo, as crianças receberam formas geométricas — influência cubista —, recortadas em papel para compor janelas e portas. A construção coletiva se deu na pintura de um tecido que compôs o fundo da obra. Os desenhos das figuras humanas foram feitos pelas próprias crianças.

Na produção da obra *Operários* (Figura 8), cada criança recebeu uma tela (15cm x 15 cm) e fez o seu autorretrato. O fundo também foi pintado, coletivamente, em tecido loninha. A partir da intervenção da professora, as crianças chegaram à conclusão de que, como fundo, era melhor pintar uma floresta do que as chaminés das fábricas. A mediação da professora se deu também ao refletir sobre a cor da pele e dos olhos de cada criança.

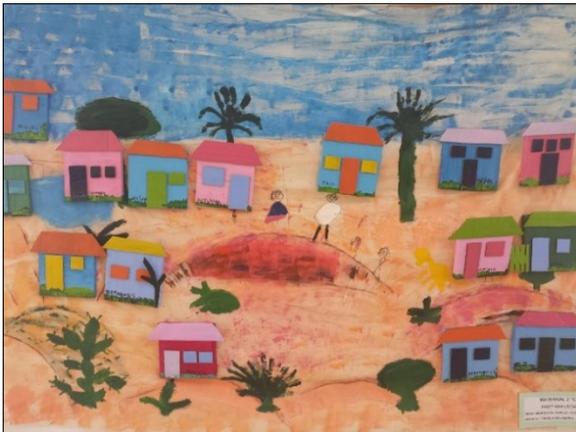


Figura 7: Releitura de O morro da favela

Fonte: Acervo da autora (2016).



Figura 8:4 Releitura de Operários

Fonte: Acervo da autora (2016).

Para a experimentação de diferentes materiais, oferecemos às crianças tecidos, sementes, botões, lantejoulas etc., para que pudessem compor *Manacá* (Figura 9), *A boneca* (Figura 10) e *O porto* (Figura 11). Para compor *Manacá*, cada criança recebeu uma tela (15cm x 15cm), pintou o fundo e posteriormente fez a colagem do material que escolheu. A forma das flores foi direcionada pela professora, bem como o fundo da obra, que foi pintado coletivamente em tecido loninha.

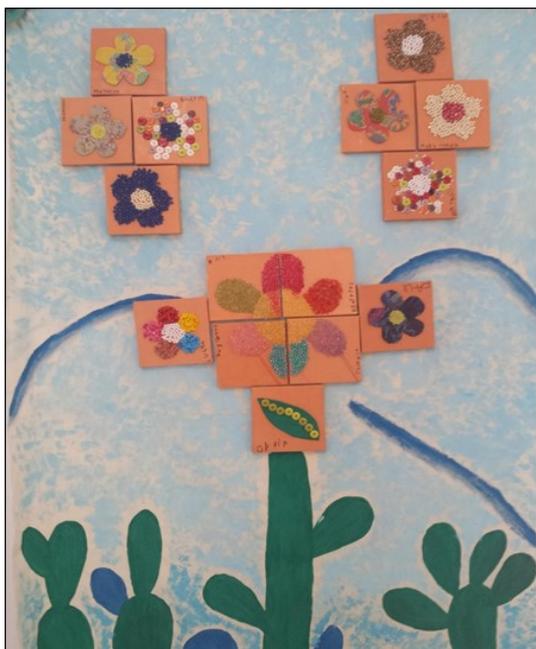


Figura 9: Releitura de Manacá

Fonte: Acervo da autora (2016).



Figura 105 – Releitura de A boneca

Fonte: Acervo da autora (2016).



Figura 11:6 Releitura de O porto

Fonte: Acervo da autora (2016).

As obras *A boneca* e *O porto* também foram experimentações que contribuíram para que as crianças pudessem ter contato com os diferentes materiais, pois disponibilizamos canudinhos, rolos de papel higiênico, caixas pequenas, tecidos, papéis coloridos, palitos de picolé, tampinhas e miçangas. O fundo dos dois trabalhos foi pintado, com a intervenção da professora, em tecido loninha para compor as obras coletivamente.

Por fim, apresenta-se a releitura da obra que deu origem a toda essa produção — *O vendedor de frutas* (Figura 12). Nesse trabalho, cada criança recebeu a tela (15cm x 15 cm) e pintou a fruta preferida. O fundo também em tecido loninha foi pintado coletivamente com a intervenção da professora.



Figura12: Releitura de O vendedor de frutas

Fonte: Acervo da autora (2016).

Após a realização das pinturas, as crianças puderam observar as obras dos colegas, pois deixamos que elas pudessem falar sobre o que acharam das produções individuais de cada um e sobre a produção coletiva, pois, conforme definido com as crianças, a expografia traduziria o trabalho coletivo.

## Considerações finais

Ao analisarmos a leitura de imagens na Educação Infantil, trazemos à tona uma questão que nos é muito cara: a práxis voltada para as experiências estéticas e estésicas. Inicialmente, perceber detalhes e se apropriar dos códigos estéticos, por meio da leitura de imagens, torna-se relevante, pois possibilita às crianças pensarem sobre o que veem e refletirem sobre os sentidos que são produzidos a partir da visibilidade.

No entanto, os sentidos não estão somente nas imagens, mas nas relações que se estabelecem entre elas, as crianças e o mediador, engendrando, desse modo, outros significados nas interações verbais. Para além da potência das imagens, os sentidos serão produzidos a partir das experiências da criança com os diferentes contextos e as diversas culturas nas quais ela está inserida.

O método de leitura de imagens, proposto por Robert Ott (1989), ajuda a direcionar as proposições e as intervenções do professor, ao fazê-lo elaborar perguntas que desafiem as crianças a lerem as obras e a

pensarem sobre elas, porém inferimos sobre a necessidade de se repensar outros modos ao trabalhar a leitura de imagens com as crianças da Educação Infantil, inserindo experiências a partir de diferentes materiais e suportes. Juntamente com as crianças, faz-se necessário estudar as formas de construção de uma expografia que lhes sejam acessíveis, gerando a percepção, a experiência estética e a estesia, ou seja, a percepção pelos sentidos. É sobre essa questão que acentuamos nosso ponto de vista.

Concluimos que as práticas pedagógicas devem permitir às crianças experimentarem e vivenciarem atividades que ampliem suas possibilidades de conhecer e enriquecer seus repertórios artístico-culturais, pois o ensino da Arte na Educação Infantil se constitui como processo vivido, experienciado. Deduzimos, com fundamento na perspectiva vigotskiana, que as diferentes linguagens na Educação Infantil não ocorrem separadamente, daí a importância de mediá-las sem dicotimizá-las, possibilitando que as crianças, ainda durante a infância, se apropriem dos repertórios artísticos-culturais produzidos pela humanidade.

## Referências

- AMARAL, Arleandra Cristina Talin. Com a palavra as crianças: algumas reflexões sobre as relações raciais na escola. In: *34ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu/MG, 2011. Disponível em: <<http://www.34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT21/GT21-1058%20int.pdf>> Acesso em 22 de julho de 2018.
- ARAÚJO, Gustavo Cunha; OLIVEIRA, Ana Arlinda. Sobre métodos de leitura de imagem no ensino da arte contemporânea. *Imagens da Educação [online]*, v. 3, n. 2, p. 70-76, 2013.
- ARIÈS, Philippe. História social da infância e da família. Tradução de D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, A. M. *A Imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010). Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A arte no ciclo de alfabetização. Caderno 6. Brasília, 2015.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 24 jul. 2017.
- FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Resende. *Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2009.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4. ed. São Paulo: Icone, 2010.

MARTINS, Miran Celeste; PICOSQUE, Gisa. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. São Paulo: Editora Arte por escrito; Rizoma Cultural; Content Stuff: 2008.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte*. São Paulo: FTD, 1998.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Educação infantil e Arte: sentidos e práticas possíveis*. 2005. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2017.

OTT, Robert William. *Aprendendo a olhar: a educação orientada pelo objeto em museus e escolas*. São Paulo: MAC, 1989.

OLIVEIRA, Sandra Ramalho. *Imagem também se lê*. São Paulo: Edições Rosari, 2009.

SOUZA, Solange Jobim. Re-significando a Psicologia do Desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (Org.). *Infância: fios e desafios à pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.