



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ**  
**IFCE *CAMPUS* FORTALEZA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

**FRANCISCA ELENEIDE XAVIER ÁVILA**

**EXPERIÊNCIAS INTEGRATIVAS DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO**  
**INFANTIL: REFLEXÕES DE UMA DOCENTE ARTISTA**

**FORTALEZA**

**2024**

**FRANCISCA ELENEIDE XAVIER ÁVILA**

**EXPERIÊNCIAS INTEGRATIVAS DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: REFLEXÕES DE UMA DOCENTE ARTISTA**

Dissertação apresentada ao Curso Mestrado Profissional em Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus* Fortaleza, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre. Área de concentração: Ensino e aprendizagem em Artes Visuais.

Orientadora: Profa. Dra. Antônia de Abreu Sousa

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação Instituto Federal do Ceará - IFCE  
Sistema de Bibliotecas - SIBI  
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pela autora

---

ÁVILA, Francisca Eleneide Xavier.

EXPERIÊNCIAS INTEGRATIVAS DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
REFLEXÕES DE UMA DOCENTE ARTISTA / Francisca Eleneide Xavier ÁVILA. - 2024.  
200 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Aperfeiçoamento de Professores para a  
Educação Inclusiva, Campus Fortaleza, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Antônia de Abreu Sousa .

1. Ensino. 2. Aprendizagem. 3. Artes Visuais. 4. Educação Infantil. I. Título.

CDD 371.9.9

---

**FRANCISCA ELENEIDE XAVIER ÁVILA**

**EXPERIÊNCIAS INTEGRATIVAS DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: REFLEXÕES DE UMA DOCENTE ARTISTA**

Dissertação apresentada ao curso Mestrado Profissional em Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus* Fortaleza, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre. Área de concentração: Ensino e aprendizagem em Artes Visuais.

Aprovado (a) em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª. Dra. Antônia de Abreu Sousa (Orientadora)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus* Fortaleza

---

Profª. Dra. Tânia Serra Azul Machado Bezerra  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Prof. Dr. Alexandre Santiago da Costa  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profª. Dra. Tânia Maria de Sousa França  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Prof. Dr. José Álbio Moreira de Sales  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus* Fortaleza

A Deus.

Aos meus pais.

Aos mestres.

Às crianças que me ensinam todos os dias.

À minha amada filha Maria Isadora.

Dedico

## AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, “porque dEle, e por Ele, e para Ele são todas as coisas” (Romanos 11:36). Agradeço pelo dom da vida, e por me permitir voar sem asas, sonhar e acreditar que sonhos podem se cumprir.

À minha família, por todo o incentivo, pela paciência nesse longo período de dedicação a esse projeto, pelo tempo juntos, que foi muito bem aproveitado nas poucas horas de encontros. Em especial, aos meus pais, minha mãe que é figura marcante nas minhas aventuras pelo universo da arte, que me ensinou a cantarolar meus primeiros cantos, e ao meu pai (*in memoriam*) que, mesmo sem ter a dimensão do que eu estava vivendo, entendia que era importante para mim e, assim, me apoiava, demonstrando admiração e respeito. Não posso ignorar a tristeza que envolve o meu coração, em não poder compartilhar e comemorar o fim desse ciclo com sua presença física.

Ao meu companheiro, parceiro e amigo, Ernando Serafim, por todo incentivo e apoio durante esta caminhada. Sou grata por sua gentileza, generosidade e lealdade, fazendo com que os desafios se tornassem mais leves.

Um agradecimento todo especial a minha bebê, minha amada filha Maria Isadora, que veio ao mundo para me trazer alegria, me fazer sorrir, mesmo nos dias mais difíceis, e que foi gerada e nasceu em meio a esta construção. Foi minha companheira de estudos durante os sete meses de gestação. Cada dia que passa, cada evolução sua, tem me ensinado mais sobre a vida, o amor, o valor das coisas, do tempo, do afeto e dos sonhos que nos fazem viver e fabular outras realidades possíveis e recriar as irrealizáveis. A toda a minha família, minha gratidão por todo respeito, reconhecimento e apoio que me fortalece e me dá forças para realizar meus sonhos.

Aos amigos leais por acreditarem em mim, nas minhas convicções e os adoráveis colegas de estudo que foram ponte, lugar de referência e abrigo, em especial aos que me acompanharam durante a pós-graduação, que compartilharam experiências, vivenciaram comigo os desafios e contribuíram para que eu pudesse vencê-los. Agradeço o apoio, o incentivo, o acolhimento, o carinho, a paciência, os conselhos, as palavras motivadoras, os abraços calorosos e a companhia no caminho que trilhamos juntos.

Aos professores do curso de Mestrado Profissional em Artes (IFCE), que fizeram parte desta trajetória e contribuíram muito com minha formação acadêmica. Em especial à minha orientadora Dra. Antônia de Abreu, pela paciência com que conduziu o processo, reconhecendo os desafios que foram enfrentados para a conclusão desta pesquisa. Agradeço pelo tratamento afetuoso, pelas palavras acolhedoras e pelos direcionamentos que me conduziram ao final deste

importante ciclo da minha vida. Agradeço os ensinamentos, as orientações, as partilhas, as lições de vida, a atenção e o afeto dos mestres que tanto contribuíram durante todo este processo.

Agradeço a todos que fazem a Escola Municipal Tertuliano Cambraia, sob a representação da diretora Virna Siqueira, a coordenadora pedagógica Thatyana Florindo, aos colegas e amigas/os professoras/es, aos pais e responsáveis pelas crianças, em especial cada criança que fez parte desta pesquisa, trazendo leveza, encantamento e doçura.

A Secretaria Municipal de Educação (SME-Fortaleza) que, através da parceria entre o Programa Observatório da Educação e o Programa de Pós-Graduação em Artes do IFCE (PPGARTES-IFCE), tornou possível a realização desta investigação. Por fim, agradeço a cada um que caminhou comigo, que de algum modo contribuiu e me incentivou durante a realização desta pesquisa, resultando nesta Dissertação de Mestrado.

A natureza da experiência é determinada pelas condições essenciais da vida (Dewey, 2010, p.74).

## RESUMO

A presente dissertação insere-se na linha de pesquisa de Ensino e Aprendizagem de Artes Visuais do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPG-Artes), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE. É uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, caracterizando um Relato de Experiência. Intitulada: “Experiências integrativas de ensino e aprendizagem de Artes Visuais na Educação Infantil” e tem como objetivo central analisar o processo de aprendizagem em Artes Visuais nesse ciclo de ensino, usando como elemento principal da investigação as experiências no contexto de produção e leitura de imagens com crianças de 5 anos. Apresento um breve resgate histórico do ensino da arte no Brasil, tomando como referência os estudos de Barbosa (2012); para compreender como a criança se relaciona com a produção de Artes Visuais e como se constitui sujeito da experiência por meio de sua interação com meio; utilizo o conceito de experiência em Dewey (2010) e como suporte metodológico para compreender as formas de registro da experiência pedagógica, utilizo as contribuições de Ostetto (2017). Para a elaboração de práticas contextuais, me ancoro nas contribuições de Cunha (2023) e Ferraz e Fusari (2018). Realizo um relato de experiência, destacando as vivências realizadas, organizadas em grupos temáticos com duas turmas de Educação Infantil 5 da Escola Municipal Tertuliano Cambraia, localizada em Fortaleza- CE. Durante o desenvolvimento do projeto, analisei as diversas interações das crianças, evidenciadas em impressões, gestos, manifestações e expressões sobre as obras produzidas em grupo, ou individualmente, e a leitura de imagens de obras de diferentes artistas. Considerando-se que a arte é uma área importante para a formação integral do indivíduo e que a Educação Infantil é a base que precisa ser sólida para o pleno desenvolvimento da criança, a pesquisa buscou se relacionar às didáticas e práticas utilizadas nesta etapa de ensino. Como produto final, apresento um livro em formato digital contendo as experiências desenvolvidas com e pelas crianças, ilustradas por meio de fotos das produções artísticas das crianças, de algumas obras usadas como referência e seus respectivos autores. Apresento ainda sugestões e reflexões sobre possibilidades integrativas de Artes Visuais na constituição da criança como sujeito da experiência. Por fim, as experiências que foram realizadas mostraram que é possível desenvolver trabalhos artísticos com mais significado com crianças nessa faixa etária, considerando-se o campo de interesse e as possibilidades observadas no cotidiano da Educação Infantil.

**Palavras chave:** Ensino. Aprendizagem. Artes Visuais. Educação Infantil.

## ABSTRACT

This dissertation is part of the research line on teaching and learning of Visual Arts of the Postgraduate Program in Arts (PPG-Artes), of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará-IFCE. It is applied research, with a qualitative approach, characterizing an Experience Report. Entitled: “Integrative experiences of teaching and learning of Visual Arts in early childhood education” its main objective is to analyze the learning process in Visual Arts in early childhood education using as the main element of the investigation experiences in the context of production and reading of images with 5-year-old children. I present a brief historical review of art teaching in Brazil, taking as reference the studies of Barbosa (2012); to understand how the child relates to the production of Visual Arts and how he or she becomes a subject of experience through his or her interaction with the environment, I use the concept of experience in Dewey (2010); As a methodological support to understand the ways of recording the pedagogical experience, I use the contributions of Ostetto (2017) and for the elaboration of contextual practices, I base myself on the contributions of Cunha (2023) and Ferraz and Fusari (2018). I write an experience report, highlighting the experiences conducted, organized in thematic groups with two classes of Kindergarten 5 at the Tertuliano Cambraia Municipal School, located in Fortaleza- Ceará. During the implementation of the projects, I analyzed the various interactions of the children, evidenced in impressions, gestures, manifestations and expressions about works produced in groups or individually and the reading of images of works by different artists. Considering that art is a key area for the formation of the individual in a comprehensive way and that Early Childhood Education is the foundation that needs to be solid for the full development of the child, the research sought to relate to didactics and practices at this stage of education. As a final product, I present a book in digital format containing the experiences developed with/by the children, illustrated through photos of the children's artistic productions, of some works used as reference and their respective authors. I also present suggestions and reflections on the integrative possibilities of Visual Arts in the constitution of the child as a subject of experience. Finally, the experiments that were conducted showed that it is possible to develop artistic works with more meaning with children in this age group, considering the field of interest and the possibilities observed in the daily life of Early Childhood Education.

**Keywords:** Teaching. Learning. Visual Arts. Early Childhood Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Fachada da Escola Municipal Tertuliano Cambraia .....	47
Figura 2 — Equipe Primavera.....	122
Figura 3 — Equipe Verão.....	122
Figura 4 — Equipe Outono.....	123
Figura 5 — Equipe Inverno.....	124
Figura 6 — Primavera de Nequitz Miguel.....	128
Figura 7 — Ventos de Verão de Nequitz Miguel.....	128
Figura 8 — Outono de Nequitz Miguel.....	129
Figura 9 — Inverno em abstrato de Nequitz Miguel.....	129
Figura 10— Produção coletiva Elementos da Cidade.....	134
Figura 11— Tarsila do Amaral Morro da Favela, 1924.....	136
Figura 12 — V Mostra do Festival do protagonismo infantil e Mostra da Educação Infantil-Fortaleza/CE 2023.....	137
Figura 13— Alfredo Volpi- Grande Fachada Festiva (1950) .....	138
Figura 14— Alfredo Volpi-Fachada das Bandeiras Brancas-1950.....	139
Figura 15— Alfredo Volpi-Fachada-1970.....	139
Figura 16— Crianças fazendo releituras das obras Alfredo Volpi.....	140
Figura 17— Vila junina produzida pelas crianças inspirada nas obras de Alfredo Volpi.....	140
Figura 18— Famílias participando de oficina de produção de casas em 3D com as crianças...	142
Figura 19 — Crianças construindo a representação de suas casas.....	143
Figura 20 —Exposição dos trabalhos realizados pelas crianças.....	143
Figura 21— Quem viu o eclipse solar?.....	148
Figura 22—Produzindo planetas: criando ideias sobre o espaço e suas curiosidades.....	149
Figura 23— Crianças explorando a história “O menino e o foguete” .....	149
Figura 24— Planeta sol/lua (Maria Clara, 6 anos) .....	150
Figura 25 — Planeta arco-íris (Maria Vitória, 6 anos) .....	150
Figura 26 — Crianças brincando de luz e sombra com o corpo.....	151
Figura 27— Crianças brincando de noite e dia.....	152
Figura 28 — Noite Estrelada sobre o Ródano (1888) .....	153
Figura 29 —Terraço do café na Place du Forum, Arles, à noite (1888) .....	154
Figura 30— A noite estrelada de Van Gogh (1889) .....	154
Figura 31 — Exposição imersiva Van Gogh 8k live-Fortaleza/CE .....	155

Figura 32 — Crianças fazendo a apreciação de obras de Van Gogh.....	156
Figura 33— releituras individuais de obras de Van Gogh .....	159
Figura 34 — Representação da noite estrelada de Van Gogh.....	160
Figura 35— Criação do dia ensolarado com referência na cor amarela do sol das obras de Van Gogh.....	160
Figura 36 — Crianças produzindo os girassóis de Van Gogh.....	161
Figura 37— Os girassóis de Van Gogh pelo olhar e pelas mãos das crianças.....	161
Figura 38 — Chico da Silva: contextualização histórica com as crianças.....	164
Figura 39 — Conhecendo obras de Chico da Silva.....	165
Figura 40— Peixes (1971) - obra de Chico da Silva .....	166
Figura 41— Crianças produzindo mural coletivo inspirado em Chico da Silva.....	166
Figura 42— Eu e as crianças na produção do mural inspirado em Chico da Silva.....	167
Figura 43— Árvore com batráquios e figura humana de Chico da Silva.....	168
Figura 44— Pavão, obra de Chico da Silva .....	168
Figura 45— Borboletas e flores (1971) obra de Chico da Silva.....	169
Figura 46— Crianças produzindo releituras da obra Peixes (1971) de Chico da Silva.....	169
Figura 47— Crianças produzindo a releitura da obra Árvore com batráquios de Chico da Silva.....	170
Figura 48— Releitura da obra Árvore com Batráquios de Chico da Silva.....	170
Figura 49— Crianças produzindo releituras da obra Pavão (1971) de Chico da Silva.....	171
Figura 50— Releituras da obra Pavão (1971) de Chico da Silva.....	171
Figura 51— Olhando para o alto (Kyara, 6 anos).....	172
Figura 52— Tronco velho (Vitória, 6 anos) .....	173
Figura 53— Flor branca (Ana Júlia, 5 anos) .....	173
Figura 54— Pé da planta (Saulo, 6 anos) .....	173
Figura 55— Pequena flor (Beatriz, 5 anos) .....	174
Figura 56— Mostra de Artes: experiências estéticas pelo olhar da criança.....	175
Figura 57— Exposição olhando pela janela.....	176
Figura 58 — Crianças participando da Mostra de Artes Visuais “Experiências estéticas pelo olhar da criança” .....	177
Figura 59 — Crianças apreciando as produções artísticas.....	177
Figura 60 — De olho na obra: criança apresentando suas produções.....	177
Figura 61— Reverberações artísticas: Apreciação coletiva das produções artísticas.....	178

Figura 62— Produções criativas com materiais não convencionais.....	178
Figura 63— Exposição Van Gogh e a Cor do sol.....	178
Figura 64— Produções coletivas: dia ensolarado e noite estrelada.....	179
Figura 65 — Exposição: O fantástico universo de Chico da Silva.....	179
Figura 66 — Peixes voadores.....	179
Figura 67 — Árvores, borboletas e batráquios.....	180
Figura 68 — Pavão e suas cores.....	180
Figura 69— Poéticas visuais: fotografando espaços e elementos naturais.....	180
Figura 70 — Visitação e apreciação das produções pelas crianças.....	181
Figura 71— Famílias participando da Mostra artística.....	181
Figura 72 —Exposição Quem viu o eclipse?.....	181
Figura 73 — imagem representativa do tempo, dia de sol/guarda-sol.....	182
Figura 74 — imagem representativa do tempo, dia de chuva/guarda-chuva.....	182
Figura 75 — Crianças vivenciando a experiência “Viajando pelo espaço” .....	182
Figura 76 — crianças fazendo experimentações com a pintura.....	183

## LISTA DE SIGLAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado  
BNCC- Base Nacional Comum Curricular  
CMEI-Centro Municipal de Educação Infantil  
CONDICA-Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente de Fortaleza  
CNE- Conselho Nacional de Educação  
CONEDU- Congresso Nacional de Educação  
CESPI-Coordenadoria Especial da Primeira Infância  
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil  
DCRC- Documento Referencial Curricular do Ceará  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
CONCI-Fundação da Criança e da Família Cidadã  
IFCE- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará  
LBA-Legião Brasileira de Assistência  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MAC- Museu de Arte Contemporânea  
MEA- Movimento Escolinha de Artes  
MEC- Ministério da Educação  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNE-Plano Nacional de Educação  
PPG-Programa de Pós-Graduação  
PPP- Projeto Político Pedagógico  
RCNEI - Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil  
RE- Relato de experiência  
SME- Secretaria Municipal de Educação  
SMS-Secretaria Municipal de Saúde  
UAPI- Unidade Amiga da Primeira Infância  
UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UNDIME-União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNICEF- Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância  
USAID- Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento Internacional  
USP- Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

\_Toc189920484

1 REVISITANDO MEMÓRIAS: UMA VIAGEM PELO TEMPO-ESPAÇO DA ARTE NA MINHA CONSTITUIÇÃO COMO PROFESSORA/ARTISTA/PESQUISADORA .....	15
2 INTRODUÇÃO .....	22
2.1 Organização do trabalho.....	27
3 METODOLOGIA.....	29
3.1 Percurso metodológico .....	32
3.1.1 <i>Abordagem Qualitativa</i> .....	41
3.1.2 <i>Relato de experiência</i> .....	42
3.1.3 <i>Coleta de dados</i> .....	43
3.1.4 <i>Observação participante</i> .....	43
3.1.5 <i>Diário de campo</i> .....	44
3.1.6 <i>Sujeitos da Pesquisa</i> .....	45
3.1.7 <i>Conhecendo o campo de pesquisa</i> .....	46
4 CONTEXTO HISTÓRICO E SUAS REVERBERAÇÕES NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE ARTES VISUAIS: AVANÇOS E RESISTÊNCIAS .....	49
5 EDUCAÇÃO INFANTIL: CONJUNTURA HISTÓRICA, FORMAÇÃO E DESAFIOS ..	65
5.1 Arte no currículo da Educação Infantil .....	82
6 A CRIANÇA COMO SUJEITO DA EXPERIÊNCIA: OLHARES PARA A INFÂNCIA SOB A PERSPECTIVA DE JOHN DEWEY .....	90
6.1 Como as crianças se constituem sujeitos da experiência na Educação Infantil?.....	92
6.2 Práticas interativas na constituição da criança como sujeito da experiência .....	101
6.3 Como o professor pode organizar uma experiência? É possível promover uma experiência ou apenas mediar? .....	104
6.4 A experiência estética na infância .....	114
7 A CONSTRUÇÃO DA PERCEPÇÃO DA CRIANÇA COMO SUJEITO DA EXPERIÊNCIA .....	117
7.1 Estações do ano: imersão criativa na produção de ideias sobre o tempo e suas transformações.....	118
7.2 Olhando pela janela: territórios de aprendizagem em arte na Educação Infantil .....	130
7.3 Quem viu o eclipse? Proposições criativas sobre fenômenos naturais e contextos de aprendizagem em Arte.....	144
7.4 Produções individuais e coletivas: imergindo no fantástico universo de Chico da Silva.....	162
7.5 Mostra de Artes Visuais: experiências estéticas pelo olhar da criança .....	174
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	185
REFERÊNCIAS .....	189
APÊNDICE.....	194
ANEXOS .....	198

## 1 REVISITANDO MEMÓRIAS: UMA VIAGEM PELO TEMPO-ESPAÇO DA ARTE NA MINHA CONSTITUIÇÃO COMO PROFESSORA/ARTISTA/PESQUISADORA



Pensar sobre arte sempre foi uma prática constante, ainda quando não discernia sobre o seu conceito e suas significações mais precisas na minha vida. Lembro-me com clareza de que, quando criança, envolvida nas criações que minha humilde condição permitia, refletia sobre o meu lugar no mundo e sobre as muitas práticas artísticas em que desejava me envolver. Ali, tão distante do que o sonho me levava a crer, não sabia bem por onde começar, apenas sentia e vivia esperanças de um dia poder me sentir artista.

Quando criança, as cantigas de minha mãe ecoavam e adoçavam meus ouvidos até que eu aprendesse cada uma e saía cantarolando pelas estradas, sem consciência do que estava a fazer, apenas sentindo. A emoção que experimentei, por diversas vezes, ao ouvir uma canção explicam a minha investida na música mais tarde. O realejo de meu avô materno é uma lembrança doce da infância que me acompanha como a melodia de uma composição. As panelas de “barro de louça” feitas por minha avó materna mediaram o meu primeiro contato com produtos artesanais. As bonecas de pano feitas por minha mãe e minhas tias me fizeram interessar pelos desenhos e confecção de roupas à mão para vestir minhas próprias bonecas.

As experiências com diferentes elementos da natureza despertaram o desejo da criação de universos mágicos, com a doçura poética da infância. Pedras, folhas, cheiro de terra molhada, chuva caindo na telha, a beleza e o perfume das flores, o orvalho da manhã, as primeiras

babugens nascendo na terra e trazendo a alegria ao sertão, são algumas das recordações que me atravessam e que criam um repertório de experimentações que constituem minhas referências estéticas. As poesias que criei ainda na infância, nas veredas por onde andei livre de quaisquer perigos que hoje nos assolam, a não ser do lobo mau da história da Chapeuzinho que minha mãe contava, são reflexos do pulsar da criatividade em sua mais íntima expressão. Cantarolei hinos, criei cantos e histórias que a imaginação infantil alcançava. Apenas os pássaros testemunharam minhas aventuras poéticas.

As músicas de forró que ouvia no rádio a pilha de meu pai, provavelmente, me fizeram tomar gosto pela dança, pelos diferentes movimentos corporais que fazia sem nenhum conhecimento dessa linguagem. Mais tarde, outros ritmos foram sendo ampliados no espaço escolar, nas festas tradicionais do município em que nasci. A quadrilha por um longo período da minha adolescência foi uma das minhas paixões. Mas o que ficou como marca de minhas aventuras pelas linguagens artísticas foram as pinturas. Lembro-me das vezes em que tive a oportunidade de apreciar quadros nas casas de vizinhos e de pessoas conhecidas de minha família, que me levavam a uma viagem pelos lugares e pelas formas que ali estavam representados, diante de meus olhos.

Os pés no chão, água saltando com a areia fina do caminho, rumo ao açude, ao riacho em enchente, as pedras da cachoeira, a “minha” cachoeira que tive o privilégio de ver passar no meu quintal por longos invernos, os cactos inclinados quase caindo entre as pedras, os risos de alegria, os dias de banho com amigos saltam nos pensamentos, nessa imersão do que vivenciei em um tempo em que eu não tinha preocupação com o amanhã, pois o agora dos instantes vividos era o que mais importava. O “instante já” descrito por Clarice Lispector ali fazia todo o sentido. Uma sucessão de instantes que não eram medidos, nem desmedidos, mas vividos com toda a emoção que mereciam. É desse modo que descrevo algumas das experiências mais intensas que vivi e que atravessam o meu objeto de pesquisa.

As muitas horas que passei no quintal das casas em que morei, contemplando a natureza, e os materiais que eram jogados fora e se transformaram em brinquedos, que mediaram as mais diversas fabulações que a minha imaginação conseguia alcançar. Essa compreensão da arte mais próxima do contexto real, como processo criativo que envolve emoção e cognição, ainda não era compreendida ali nas minhas experimentações, mas foram as vivências com a arte, como forma de expressão, que demarcaram a base que me constituiu como artista e educadora.

Os traços que hoje são mais precisos numa produção de pintura, nem sempre foram assim. Demorei a adquirir coordenação motora fina nas pinturas, orientadas pela minha professora, no período de alfabetização, isso porque as pinturas de desenhos faziam parte do

processo nesse período. As pinturas eram sempre mimeografadas, com pouco espaço para criar, inventar e usar a imaginação. Quando não eram assim, utilizávamos o papel carbono para reproduzir algum desenho de nosso interesse para ser pintado depois. A demora para ampliar e controlar os movimentos para pintar no espaço do desenho foi uma das minhas inquietações de criança.

Envolvida nas atividades de desenho de elementos, na maioria das vezes relacionados a uma data comemorativa em questão, me vi na infância com poucas possibilidades de explorar o mundo que ora eu enxergava pequeno, palpável, ora grandioso e distante. Nesse período, a arte havia sido, há pouco tempo, incluída nos currículos escolares como disciplina obrigatória em todos os níveis de ensino, seguindo as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394-96). Dessa forma, eu vivenciava um percurso em seu estágio inicial, contando, ainda, com as precariedades do ensino numa escola pública da zona rural de um pequeno município, onde ainda era muito difícil o acesso às condições tecnológicas. A arte se apresentava como algo distante, pelas condições que uma escola inserida nessa realidade demográfica e cultural podia ofertar.

De fato, não foi na escola que as experiências mais significativas e amorosas com a arte se materializaram. Isso porque, por muito tempo, a escola foi um lugar fechado para o que ocorria em seu entorno. Por mais contraditório que possa parecer, a escola se mostrava um lugar de preparo para a vida social, mas muitas questões sociais não adentravam esse espaço. A arte que chegava aos espaços de ensino era uma arte distante da vida cotidiana, pautada ainda nos princípios disseminados no século XIX pela Academia das Belas-Artes.

Lembro-me que o conceito de arte que aprendi era mais ligado ao que os livros didáticos apresentavam, uma arte monumental, com belas esculturas seculares, pinturas que retratavam épocas distintas, com traços mais realistas ou que traziam uma relação com grandes exposições. A arte produzida pelos artistas locais, ações de incentivo à produção artística mais próxima da minha realidade, era ausente. Aí se encontra a dificuldade imbricada na relação com a arte que reverbera nos espaços de ensino, uma arte descontextualizada da realidade dos alunos, que pouco incentiva a reflexão e o senso crítico.

As raízes das práticas de ensino em que fui envolvida na infância, também refletem sobre como eu me constituo como educadora. Foram poucas as oportunidades de experimentar a arte no espaço escolar, não por culpa dos professores da época, mas pela insuficiência de formações adequadas para atuarem, considerando-se que as linguagens artísticas têm amplas possibilidades de experimentação. Isso implica a reflexão sobre como os educadores atuais podem transformar suas práticas, tendo poucas referências ao longo de sua formação. É sensato

ponderar que não existe uma receita ideal, levando-se em conta que é recente a retomada de estudos que se propõem a considerar as práticas artísticas em sua dimensão integradora. Cada educador, pode criar seu percurso metodológico, possibilitando um ensino cada vez mais comprometido com a realidade vivida pelos educandos.

Olhar para minha infância como referência para o que discuto nesta pesquisa parte da ideia de que somos sujeitos singulares, com histórias de vida diferentes e que nossas experiências perpassam nosso fazer pedagógico e artístico, além de explicitar de que maneira nós vemos a arte e como ela nos foi apresentada, tanto na perspectiva social como individual. Trazer um pouco da minha experiência de vida, permite que se compreendam as raízes da escolha do tema. Não que as minhas experiências na infância tenham sido todas bem-sucedidas, não é esta a questão, pois uma pesquisa não consiste na descrição de experiências exitosas, mas se fundamenta na reflexão de todos os processos em que se envolvem os sujeitos.

As questões sociais, os fatores econômicos impactam na forma como os indivíduos trilham seus caminhos pelo universo artístico. As reverberações de um sistema desigual criam abismos que dificultam o acesso às linguagens artísticas. Não tenho nenhuma recordação de participação em eventos artísticos incentivados pela secretaria de cultura do município onde nasci. Frequentar exposições de arte é uma vivência nova para mim. E essa falta de acesso produziu, não o desinteresse, mas o distanciamento de eventos artísticos, gerando uma percepção fragmentada da realidade, do que é ser artista, de como se inserir nesse campo de múltiplas possibilidades.

Ao adentrar no espaço escolar como educadora, a falta de vivências com a arte em seu contexto de produção e interpretação por diferentes artistas, dificultou minha compreensão sobre os processos artísticos vivenciados pelas crianças. Embora sempre tenha existido o interesse em proporcionar o envolvimento dessas crianças com as linguagens artísticas, a percepção das produções por um tempo foi turva. Os estudos na área proporcionaram uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento de ações mais contextuais, que fizessem parte dos interesses das crianças.

Os caminhos que trilhei não foram diferentes de uma grande parte de educadores que hoje atuam na educação básica. Enfatizo aqui, principalmente, aqueles que fazem parte de uma realidade de ensino de regiões de difícil acesso e que pouco tiveram oportunidades de experimentar o que as linguagens artísticas são capazes de promover, em termos de aprendizagem de mundo, de construção de sentidos para a vida social e acadêmica. Os esforços nunca serão desmerecidos, mas entendo que as oportunidades que se têm ao longo do caminho são pontes que integram distintos saberes e sistematizam a aprendizagem de modo integral.

O fato é que, se o professor tem pouco acesso às diferentes possibilidades artísticas, muito provavelmente sua visão do que a arte pode fazer pelos educandos é restrita, pois ela não faz parte de suas vivências. E o que lhe resta é buscar, em uma seara muito pessoal, meios viáveis de fazer o ensino de arte acontecer, em meio a outros problemas estruturais em que os recursos disponíveis são poucos e, muitas das vezes, os educadores, para oportunizarem aulas mais dinâmicas e experimentações estéticas com diferentes materiais e texturas, têm que custear com recursos próprios. Trago essa reflexão para pensar até que ponto os educadores são responsáveis por um ensino mais significativo e de que modo se podem pensar formas de aprendizagem autênticas com poucos recursos. Essa realidade não é apenas a que eu vivenciei como aluna, mas continua ecoando nos espaços de ensino atuais.

O incentivo às produções artísticas das crianças, quando comecei a trabalhar na rede municipal de ensino de Fortaleza, em 2016, avivaram meu olhar para as produções artísticas no contexto pessoal e profissional. Enquanto envolvia as crianças com a arte, por meio de diferentes linguagens, refletia sobre meu processo artístico individual que se entrelaça com as relações sociais. Não faz muito tempo, lembro que a minha primeira pintura foi uma que fiz do Luiz Gonzaga, um grande painel pintado no tecido. Fiz para um evento das festas juninas na escola em que eu trabalho, que homenageou o rei do baião. Essa produção marcou o início de minha constituição como artista.

Durante o processo de criação da pintura de Luiz Gonzaga, fui descobrindo outras formas de representação. Inicialmente, imaginei fazer uma pintura mais simples, em forma de desenho, mas fui fazendo e descobrindo que eu tinha “habilidade” para recorrer a uma perspectiva mais realista. Essa foi a primeira pintura que eu fiz nesse aspecto. Eu já havia realizado outras pinturas como painéis, murais, mas ainda não tinha me percebido como artista. A preocupação com o saber fazer, com a criação em que houvesse semelhança com o real, foi um dos fatores que me levaram a produzir e a me reconhecer como artista um pouco mais tarde.

A partir daí, surgiram outras oportunidades de criar. Fiz outras produções na mesma perspectiva, como algumas representações da figura de Frida Kahlo, por me identificar com sua história de luta, como símbolo de resistência e suas representações que retratavam sua realidade. Represento também, em minhas obras, paisagens que retratam o sertão e elementos de minha experiência de vida, como alguém que quer manter viva as memórias afetivas, as belezas e as peculiaridades presentes nessas vivências, como modo de conectar com meu lugar de pertencimento no mundo.

Ainda estou me descobrindo como artista. É um processo de autodescoberta fascinante, até porque essa imersão no universo das Artes Visuais, é recente. Ao fazer minhas

representações vou refletindo sobre o meu processo de criação, percebendo minhas dificuldades, como essa de me entender como artista, porque até iniciar minha formação acadêmica em Arte, eu tinha dificuldade de entender que sou artista, uma professora artista.

Tenho buscado participar de mostras artísticas na cidade onde moro atualmente (Fortaleza-CE), para me apropriar mais do campo das Artes Visuais. Nesse processo de formação, durante o Curso de Mestrado Profissional em Artes, procurei imergir, ainda mais, nesse universo, reconhecendo que as oportunidades que vou tendo ao longo de minha formação são importantes para entender a Arte e suas manifestações artísticas e culturais, reunindo experiências para que eu possa assumir possibilidades criativas com uma prática cada vez mais comprometida com a aprendizagem das crianças.

Rememorando a minha história de vida e dialogando com meu objeto de pesquisa encontrei as raízes de uma compreensão distorcida do que é ser artista. Recordo-me das experiências na infância com a pintura e o desenho. Na verdade, as minhas poucas memórias, guardam imagens de desenhos feitos como cópia e da pintura com modelos prontos, sem espaço para a criatividade, para fazer de outra forma não convencional. Lembro os desenhos que fazia com um modelo que, muitas vezes, eram imagens apresentadas em livros, em que era colocado papel carbono entre a imagem e o papel para ser reproduzido cobrindo a imagem com o lápis. Após a cópia, era feita a “pintura” com lápis de cor ou giz de cera. Prevalecia a imitação, a preocupação com o aspecto mais próximo da realidade.

Durante o período de distanciamento social na pandemia, pude imergir com mais dedicação nas minhas produções artísticas. Antes, numa rotina cheia de demandas, pois como professora, não havia muito tempo para produzir. Este também foi um dos fatores que me levaram a desenvolver, mais tarde, minhas habilidades artísticas.

Entendendo que a Arte é um campo abrangente de conhecimento e que existem diferentes linguagens e formas de representação, com a possibilidade de utilização de materiais e recursos diversos, comecei a refletir sobre como a criança pode se envolver com produções artísticas que apresentem uma relação de sentido para a aprendizagem. Entendo que as experiências com as quais elas se envolvem formam um compilado de representações simbólicas do que é arte, de como se produz, o sentido que as experimentações têm para o processo formativo, rumo à construção de percepções estéticas que farão parte de seu histórico de vida que, conseqüentemente, contribuem para ampliar o conhecimento em arte.

Todo o contexto em que se inserem os sujeitos da pesquisa, as experiências vivenciadas são parte de um universo cultural que marcam as relações que as crianças estabelecem e faz

com que cada percurso trilhado por meio de experiências seja único e possibilite diferentes percepções, tanto para quem produz como para quem aprecia.

Olhar para as experiências que me constituem como sujeito e que atravessam minha pesquisa, permitiu-me entender os caminhos que venho trilhando no trabalho com as crianças. As escolhas que faço cotidianamente são parte de um contexto de interpretação sobre quem eu sou como educadora e como essa compreensão perpassa os processos de ensino, além de explicitar quais relações e concepções estão imbricadas no contexto de produção e interpretação dos sujeitos que aprendem.

Viver experiências estéticas em toda a grandeza que o termo traduz na infância são, sem dúvida, as recordações mais marcantes para uma criança. Meu interesse por estudar sobre Artes Visuais na Educação Infantil vem das vivências que me tocaram profundamente na infância que, de uma maneira inexplicável, ainda me emocionam e que são traduzidas na forma como me relaciono atualmente com a arte e como entendo meu papel, fundindo-se às experiências de criança com as que exerço agora como educadora num elo interminável.

As questões que emergem diante da análise do que vivenciei na infância, fazem um paralelo com o que temos de possibilidade de ensino de arte pelo viés do sujeito que atua no meio. As coisas não mudaram sistematicamente, mas o modo de olhar para a arte e os seus processos têm apontado alguns caminhos para práticas de ensino mais dinâmicas.

A Arte, antes de ser nomeada, foi vivenciada por mim. Grande parte das experiências que tive fora da escola constituem o que hoje sou como educadora e o meu interesse de pesquisa parte da minha condição como sujeito da experiência que vivenciada e das diferentes possibilidades que só agora, como pesquisadora, reconheço como artísticas e pretendo, a partir deste olhar também pedagógico, entender como as crianças se constituem sujeitos da experiência.

Tomando como base as minhas experiências, busco oportunizar às crianças, vivências que elas tenham a oportunidade de se expressarem, de expor suas opiniões, ideias e desejos, de modo que elas se sintam seguras e pertencentes ao grupo. Para a construção da arte na minha vida, todas essas experiências vivenciadas foram fundamentais para eu desenvolver um trabalho em que as crianças tenham um maior envolvimento com a arte e com seu lugar de pertencimento no mundo.

## 2 INTRODUÇÃO

A presente dissertação diz respeito à pesquisa de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPG-ARTES) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, pela qual aponto as possibilidades de ensino de Artes Visuais na Educação Infantil na Escola Municipal (EM) Tertuliano Cambraia, localizada no município de Fortaleza=CE.

Início apresentando esta seção que está organizada em três partes que se complementam. Na primeira parte, apresento a estrutura do trabalho, o objeto, a justificativa que me levou a escolha do tema, a problemática, os objetivos que direcionaram os passos para responder questões da investigação, além de circunscrever os estudos que embasaram a pesquisa. Na segunda parte, faço um breve relato pessoal acerca da trajetória de vida em que se trabalhou o objeto de pesquisa, trazendo elementos que se conectam com esta etapa da minha vida acadêmica. Por fim, apresento o percurso metodológico, descrevendo as técnicas, o caminho escolhido e os métodos utilizados para o desenvolvimento do trabalho.

O caminho e as experiências que me levaram ao tema de pesquisa vêm sendo percorrido há alguns anos, a partir de minha relação com a prática docente, a Arte e a Educação Infantil. O desejo por abordar este tema nasceu das inquietações, incertezas, descobertas, expressões e vivências experimentadas no espaço escolar. Nesse contexto de busca pela compreensão dos processos nos quais se inserem as crianças, procurei me envolver em ações que pudessem me ajudar na descoberta de caminhos possíveis a seguir, para desenvolver uma prática com foco nos interesses infantis, de modo mais dinâmico e criativo que, conseqüentemente, iria contribuir com a melhoria de minha formação.

Inserida no campo de atuação como professora de Educação Infantil, senti necessidade de me constituir pesquisadora para refletir sobre a arte nessa etapa de ensino, sabendo-se que as formações continuadas pouco apresentam em seus quadros programáticos, temáticas que se aprofundem no conhecimento e na reflexão sobre o ensino de artes. Passei a me envolver mais em eventos acadêmicos que levassem a refletir sobre os processos educativos e a desenvolver pesquisas dentro da minha área de atuação, possibilitando, assim, o reconhecimento da potencialidade das produções infantis.

As experiências, tanto no âmbito profissional como na esfera acadêmica despertaram meu interesse pela compreensão dos processos de ensino de Artes Visuais na Educação Infantil. As interações e brincadeiras que são os eixos estruturantes que devem direcionar e fazer parte

da rotina das crianças desviaram meu olhar para entender como a arte perpassa os fazeres e os saberes pedagógicos.

Consequentemente, ao analisar as experiências infantis, me envolvia no processo de autoformação, registrando, fazendo anotações, pensando nas possibilidades que surgiam diante do meu olhar como educadora e pesquisadora. De acordo com Ostetto (2017, p.21), “[...] registrar é escrever sobre a prática, tecer memória da experiência, com anotações que serão matéria de análise e reflexão.” Nessa perspectiva, o trabalho que venho desempenhando, desde 2016, com crianças na faixa etária de 5 anos, gerou a oportunidade de refletir sobre as diferentes linguagens artísticas, evidenciando-se as práticas no eixo das Artes Visuais. Na constituição da minha identidade docente fui acumulando dúvidas, inquietações, percepções e anseios que me levaram ao tema de pesquisa.

Certa vez, uma criança de 5 anos ao ser envolvida em uma produção artística me fez uma pergunta no mínimo instigadora: - “Tia o que é arte?” Esta pergunta gerou várias perguntas em mim e percebi, naquele instante, que muitas vezes as crianças participam de propostas lúdicas e interessantes, mas não são levadas a compreender o contexto em que são produzidas e o sentido que essas experiências têm.

Essas oportunidades de refletir sobre nossas práticas são potenciais fontes de investigação e transformação. Do mesmo modo, me vi diante de outra situação que gerou uma percepção problemática de como a arte vem sendo trabalhada nos espaços de ensino, quando uma criança diz “eu sou uma artista,” ao que eu pergunto -“o que é ser artista?” E ela prontamente responde “eu pinto.” Ali percebi que a arte atravessa a criança pelo modo como ela se relaciona com as oportunidades que tem de se envolver em experiências artísticas como protagonista.

Enveredo pela investigação do ensino de Artes Visuais na Educação Infantil, por ser também uma linguagem em que me descobri artista. Expressar-me por meio da arte pictórica me levou a perceber a necessidade de envolver as crianças em experiências que pudessem criar e fazer interpretações dentro das suas possibilidades, valorizando suas referências estéticas e capacidade criativa. Considerando-me uma docente artista e tomando como base minhas vivências com a arte pictórica, faço uma imersão no universo criativo e perceptivo da criança em suas experiências com as Artes Visuais, ampliando para outras práticas e técnicas dentro dessa linguagem.

O meu interesse pela arte está presente em mim, desde a infância, o que tem refletido nas minhas escolhas e ações pedagógicas. Consciente da importância de experiências significativas na vida das crianças e de que a arte é uma área de conhecimento que contribui

com a formação do indivíduo de forma integral, esta pesquisa busca relacionar a didática e as práticas de ensino no campo da Educação Infantil.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar o processo de ensino e aprendizagem em Artes Visuais na Educação Infantil, usando como elemento principal da investigação, as experiências no contexto de produção e leitura de imagens com crianças de 5 anos. Os objetivos específicos são: investigar a possibilidade de práticas mais contextuais tendo a criança como protagonista por meio da experiência, analisar as experiências desenvolvidas com as crianças como elemento de aprendizagem em Artes Visuais na Educação Infantil e refletir sobre a importância das Artes Visuais na infância para o desenvolvimento do potencial criativo, cognitivo e a percepção estética das crianças.

A partir da análise de estudos teóricos disponibilizados nas principais bases científicas, sobre as experiências vivenciadas pelas crianças na prática da arte na Educação Infantil, construí, como produto final da minha pesquisa, um *e-book* contendo o relato organizado das vivências envolvendo os elementos que fizeram parte das minhas ações e os artistas e suas obras de referência que influenciaram as práticas desenvolvidas.

A relevância deste estudo se dá pela contribuição que poderá trazer ao ensino de Artes na Educação Infantil, como uma proposta de se acrescentarem novas discussões que promovam reflexões embasadas em contextos reais de ensino, criando uma base teórica a partir das ideias de autores que tratam dessa temática. Pretendo ainda contribuir com outros/as educadores/as a pensar sobre novas formas de ensinar as Artes Visuais nessa etapa da vida escolar das crianças, promovendo um espaço de reflexão sobre suas práticas.

A questão-problema da pesquisa consiste na seguinte indagação: como a aprendizagem das Artes Visuais na Educação Infantil pode ser desenvolvida a partir de experiências artísticas que tenha sentido para as crianças?

É interessante ressaltar as contribuições de autores que buscaram dar à arte a visibilidade que ela merece, elaborando propostas que repensem o lugar de quem aprende, enfatizando as experiências vivenciadas, consideradas fundamentais ao processo educativo, por envolverem produção, interpretação e contextualização. Como base teórica, a investigação se apoia em autores como Dewey (2010); Barbosa (2010; 2012); Cunha (2019;2023); Ferraz e Fusari (2018) e Ostetto (2017).

Os estudos de Dewey (2010) são fundamentais para compreender como a criança se constitui sujeito da experiência, tomando como ponto de partida suas vivências. O autor apresenta parâmetros para a investigação considerando que o processo criativo deve ser vivenciado pelos sujeitos, levando-se em conta todos os elementos constitutivos da experiência,

desde o acontecimento mais trivial, por entender que a arte vai além do que convencionalmente se denomina, por envolver outras formas de se perceber o sujeito como atuante no mundo em que vive, em suas produções artísticas, visto que produzir arte é também um processo intelectual e afetivo.

Barbosa (2012) contribui com a compreensão dos processos históricos do ensino da arte no Brasil, que perpassa o entendimento de como esse percurso histórica influencia o ensino, como demarcadores de uma posição reflexiva sobre o ensino de arte, no contexto atual desta pesquisa, pois de acordo com a autora, sem o conhecimento histórico, continuamos reproduzindo modelos de outros países sem sequer termos consciência do que fazemos. Dessa forma, considero pertinente uma revisitação sobre a história do ensino da arte, apresentando os processos e os avanços do ensino no Brasil, como forma de apreensão da realidade vinculada à essa historicidade.

Cunha (2019; 2023) apresenta contribuições acerca dos desafios e as possibilidades do ensino de arte na Educação Infantil. Considero importante trazer os estudos dessa autora para caracterizar o espaço de ensino, a importância dos conhecimentos específicos da área e as dificuldades enfrentadas pelas professoras pedagogas com poucas vivências ou nenhuma formação voltada à área das artes. Essa autora também apresenta possibilidades de as crianças imergirem em processos investigativos, expressivos e imaginativos por meio das Artes Visuais, de modo a potencializar os imaginários e as produções gráfico-plásticas infantis.

Ferraz e Fusari (2018) compõem o aporte teórico, com contribuições sobre o ensino e aprendizagem de arte de modo integrado à prática docente, embasando as experiências, os processos de criação e as múltiplas possibilidades do trabalho com arte na educação, enfatizando os processos individuais e coletivos dos estudantes, visando à formação artística e estética.

Ostetto (2017), colabora com questões metodológicas apontando a importância do registro no cotidiano da Educação Infantil, como forma de documentar as vivências, auxiliando na compreensão das formas de registro da experiência pedagógica e as múltiplas dimensões da organização do cotidiano educativo.

Alguns documentos oficiais também são importantes para compreendermos o curso histórico, as transformações que foram surgindo no contexto educacional que justificam questões metodológicas atuais, e o modo como ocorreu a inserção da Arte na Educação e como os processos artísticos são inseridos na etapa da Educação Infantil. Mas como e quando essas transformações surgiram no Brasil?

Pela conjuntura histórica, após a segunda metade do século XX, percebe-se um movimento voltado para à transformação do ensino da arte nas escolas, principalmente impulsionados pela mobilização de arte-educadores na década de 1980, em busca de melhoria na qualidade do ensino de arte e por seu reconhecimento como área de conhecimento importante para o processo de aprendizagem das crianças. A partir desse movimento influenciado pela abordagem triangular, proposta desenvolvida pela arte educadora Ana Mae Barbosa e inspirada nos estudos de John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo norteamericano que exerceu grande influência no movimento de renovação da educação em várias partes do mundo. Sob a tríade do fazer artístico, da apreciação e da contextualização, a arte passa a ter mais espaço nas discussões sobre os processos de ensino, enfatizando o contexto, o processo de criação e a percepção crítica e estética.

Com a promulgação da Constituição de 1988, políticas educacionais foram instituídas e o ensino das Artes Visuais tem adquirido maior ênfase nos processos educativos, reconhecendo-se a importância dessa linguagem como área de conhecimento para o desenvolvimento das crianças que, necessariamente, precisam ser estimuladas desde as primeiras etapas da Educação Infantil.

Esses documentos contribuíram para mudar a forma de conceber o ensino de arte na Educação Infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 sancionada em 20 de dezembro de 1996, contribuiu para repensar o ensino de arte nos diversos níveis da educação básica, tornando-o componente curricular obrigatório.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), em 1988 corrobora, conforme a especificidade desse nível, a importância da arte para o desenvolvimento integral das crianças, enfatizando as Artes Visuais como forma de expressão infantil. Embora tenha representado um avanço na época, o RCNEI não tinha como foco a criança e a sua identidade, apresentando apenas orientações de conteúdos e objetivos de aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB Nº 5 de 17 de dezembro de 2009, por sua vez, colocam a criança e sua identidade como foco do ensino, valorizando as múltiplas infâncias, considerando as interações sociais como fundamentais para o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de princípios éticos, políticos e estéticos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atualiza o que está disposto no RCNEI, dentro do campo de experiência “traços, sons, cores e formas” e usa as DCNEI como referência reconhecendo a criança como sujeito ativo ampliando a visão da criança como protagonista que

além de interagir, atua sobre o meio e modifica-o. Este documento está organizado por Campos de Experiência, considerando que a criança aprende por meio de experiências proporcionadas no contexto escolar. De antemão, ressalto que este documento não abrange todas as singularidades presentes no contexto da Educação Infantil e a multiplicidade de infâncias, o que naturalmente reflete sobre a presente pesquisa que não se limita aos campos de experiência apresentados no documento.

É preciso, portanto, ponderar que embora tenham ocorrido avanços nesse campo específico da educação, é pertinente que continuemos a criar caminhos possíveis na elaboração de práticas que reconheçam as potencialidades infantis e que rompam com paradigmas que impedem o progresso do ensino de artes, o que também requer mudanças estruturais no processo educativo.

Entendo que a forma como organizamos as proposições artísticas são fundamentais para que as crianças possam se envolver nas propostas, se integrando ao ambiente criado, fazendo alterações, criando os próprios enredos, descobrindo os caminhos da aprendizagem. Do mesmo modo, a organização deste trabalho, com os conteúdos teóricos e práticos, e o que está disposto em cada seção exige um detalhamento que permite uma compreensão clara de como a pesquisa foi desenvolvida e será apresentado a seguir.

## **2.1 Organização do trabalho**

O trabalho está organizado em seções. Na primeira apresento parte de minha trajetória pessoal como ponto de partida para enveredar nos caminhos que trilhei ao longo da pesquisa, trazendo algumas recordações de infância nas aventuras pelo universo da arte e outras vivências dentro e fora do ambiente escolar que me constituem como professora/artista/pesquisadora.

Na segunda seção está a introdução, na qual apresento o objeto de estudo, os objetivos, a justificativa e toda a estrutura do trabalho. Na terceira, apresento a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, o percurso metodológico que trilhei junto às crianças, a descrição dos elementos investigativos, as estratégias, os recursos, as abordagens metodológicas, os procedimentos técnicos, os sujeitos e o campo de pesquisa.

Na quarta seção, apresento um breve resgate histórico do ensino de Artes no Brasil, direcionando a reflexão para questões que implicam nas práticas de ensino atuais, assim como a instituição de alguns documentos oficiais que contribuíram para alguns avanços nesse campo de conhecimento.

Na quinta secção, analiso a conjuntura histórica da Educação Infantil, como a visão de criança foi sendo transformada ao longo do tempo, como surgiu o atendimento à creche e pré-escola dentro de uma perspectiva social e as mudanças que foram surgindo a partir da criação de leis que asseguram a oferta da Educação Infantil como direito da criança. Pensando a aprendizagem infantil para além da promoção do acesso ao ensino, analiso ainda a importância da formação dos professores para atuar nessa etapa, abrangendo os avanços e desafios, além de trazer uma breve reflexão sobre a Arte no currículo da Educação Infantil.

Na sexta secção, direciono a pesquisa para um campo por um diálogo entre teoria e prática, ancorado nos estudos de Dewey (2010) a partir da percepção da criança como sujeito ativo e capaz de refletir sobre o meio circundante, pensando de que modo a criança se constitui sujeito das suas experiências, e como o professor da Educação Infantil deve se posicionar para a promoção de práticas no campo de Artes Visuais que ofereçam oportunidades à criança, de participar de experiências significativas.

Na sétima secção, faço uma abordagem narrativa sobre as ações desenvolvidas com crianças da Educação Infantil, enfatizando as experiências artísticas com destaque no protagonismo das crianças. Essas experiências fazem parte do *e-book* que será o produto final desta pesquisa. Por fim, as considerações finais apresentam reflexões sobre o caminho percorrido, os aspectos relevantes, os resultados obtidos e as possibilidades de trabalho com a arte com e para as infâncias.

Além das concepções que envolvem os processos de ensino e refletem as experiências formativas do educador, as bases metodológicas são fundamentais para se compreender de que modo, por que e como se chegar aos objetivos. A seguir detalharei a abordagem, os fundamentos conceituais e metodológicos e as estratégias que utilizei para a organização das ações e os dados da pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

Desde o nascimento, o ser humano interage com o meio e com os objetos ao seu alcance, buscando analisar as relações sociais e culturais que estabelece. Por meio da observação dos fenômenos e da interação com estes e com os objetos ele adquire conhecimento. Assim ele se apropria do conhecimento e cria possibilidades de análise dos fatos que ocorrem à sua volta, produzindo ciência.

As crianças são curiosas por natureza e buscam constantemente entender o meio que as cerca, construindo hipóteses e produzindo cultura. Este percurso investigativo apresenta experiências vivenciadas pelas crianças em seu processo de aprendizagem, tendo como ponto de partida seus contextos de vida e seus interesses. As vivências ocorrem, em grande parte, por meio da interação destas com o meio circundante, no qual estabelecem relações, criam, experimentam, indagam sobre os fatos, questionam, ponderam e criam suas hipóteses. Como mediadora dessas interações, analiso como essas vivências podem ser instigadoras e mobilizadoras de produções artísticas autênticas.

Essa capacidade de refletir sobre o meio, de investigar e apontar possíveis caminhos estabelecendo hipóteses ou mesmo de relacionando fatos, suas causas e possibilidades que ocorrem a partir de uma análise investigativa sobre o que o indivíduo está constantemente buscando compreender sobre os fenômenos que o cercam. Nisso, surgem os diferentes tipos de conhecimentos que podem ser classificados em: conhecimento popular, conhecimento filosófico, conhecimento teológico e conhecimento científico.

O conhecimento popular, também denominado de senso comum, está baseado na observação, experimentação e “[...] está limitado ao âmbito da vida diária e diz respeito àquilo que se pode perceber no dia-a-dia [...] e não permite a formulação de hipóteses sobre a existência de fenômenos situados além das percepções objetivas” (Lakatos e Marconi; 2003, p.78).

De acordo com Fachin (2006), o conhecimento filosófico requer reflexão crítica sobre os fenômenos, se fundamenta na busca do saber através do uso da razão e tem como objetivo, o desenvolvimento funcional da mente, buscando educar o raciocínio. O conhecimento teológico por sua vez, é produto do intelecto humano, e recai sobre a fé proveniente das revelações do mistério oculto ou do sobrenatural.

Para Lakatos e Marconi (2003), o conhecimento científico é real, pois se ocupa com a ocorrência ou fatos. Definindo esse tipo de conhecimento as autoras citadas afirmam que “constitui um conhecimento ‘contingente,’ pois suas proposições ou hipóteses têm sua

veracidade ou falsidade conhecida através da experiência e, não apenas, pela razão, como ocorre no conhecimento filosófico” (Lakatos e Marconi; 2003, p. 80). As autoras citadas ainda analisam que, mesmo existindo essa separação ‘metodológica’ entre esses tipos de conhecimento, no processo de apreensão da realidade, o sujeito pode penetrar nas diversas áreas, de acordo com seu objetivo e com a sua proposta de investigação.

Gil (2008) define pesquisa como um processo formal e sistemático para o desenvolvimento do método científico. A pesquisa tem como objetivo principal descobrir respostas para a resolução de problemas, mediante o uso de procedimentos científicos. Zamboni (2012) por sua vez, diz que “pesquisa é a busca sistemática de soluções, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos e princípios relativos a qualquer área do conhecimento humano.” O autor aqui referido ainda esclarece que “pesquisar é desejar solucionar algo, mas pode-se, em condições muito especiais, até encontrar algo que não se estava buscando conscientemente, sem que essa solução ocorra por meio de pesquisa.” [...] para ele “a pesquisa presume a escolha de um caminho a ser trilhado para buscar-se uma finalidade determinada” (Zamboni; 2012, p.43). O autor citado ainda esclarece que o processo de pesquisa não é, apenas, fruto da racionalidade. Na verdade, há uma intersecção entre o racional e o intuitivo em busca da solução de algo.

Antes de se pensar em metodologia, a existência de um tema de interesse do pesquisador e o problema a ser investigado constituem o primeiro passo que leva às questões metodológicas. “Assim, enquanto o tema de uma pesquisa é uma proposição até certo ponto abrangente, a formulação do problema é mais específica: indica ‘exatamente’ qual a dificuldade que se pretende resolver.” (Lakatos e Marconi; 2003, p. 126)

A título de exemplificação, o problema da presente pesquisa surge no meu contexto de trabalho, da observação das relações estabelecidas com e pelas crianças em suas interações cotidianas. Busca-se por meio do reconhecimento das Artes Visuais como linguagem potente, encontrar respostas sobre como a aprendizagem nesse campo específico na Educação Infantil pode ser desenvolvida a partir de experiências artísticas que tenham sentido para as crianças. Nesse sentido, traço um caminho investigativo que, ao mesmo tempo em que analiso as relações estabelecidas pelas crianças nos contextos espontâneos, busco compreender a construção de significados realizada por elas no desenvolvimento de situações pedagógicas que favoreçam a aprendizagem infantil de modo integral.

Uma vez escolhido um tema e verificado o problema, “[...] propõe-se uma resposta ‘suposta, provável e provisória’, isso é, uma hipótese” (Lakatos e Marconi; 2003, p. 127). A hipótese inicial desta pesquisa é a de que a observação dos interesses infantis, constituem um campo fecundo para proposições significativas para a aprendizagem em Artes Visuais na

Educação Infantil. Desse modo, ainda conforme as autoras, existem diferentes fontes de elaboração de hipóteses, dentre elas, destaco a observação que constitui uma fonte rica para a construção de hipóteses, que é realizada pela observação dos fatos ou da correlação existente entre eles. Assim, as hipóteses terão a função de comprovar ou não essas relações e explicá-las ((Lakatos e Marconi; 2003).

Quanto à metodologia, refere-se ao estudo dos métodos utilizados para atingir um objetivo, ou seja, os meios utilizados para a concretização de algo. Pode ser compreendida, ainda, como os fundamentos e pressupostos filosóficos de uma investigação científica. “Toda pesquisa necessita de um método para chegar a seus objetivos. Método é o caminho pelo qual os objetivos propostos são alcançados. Poderá haver vários caminhos diferentes, mas existirá sempre um mais adequado para ser trilhado” (Zamboni; 2012, p.43-44).

O termo metodologia está relacionado ao conjunto de regras para a realização de uma pesquisa, sendo fundamental não somente para alcançar os objetivos propostos numa investigação, mas para a organização das etapas da pesquisa, como caminhos a serem trilhados para a sua realização. Entende-se metodologia como o estudo do método para se buscar determinado conhecimento. (Aragão e Mendes Neta; 2017). Como parte do processo de conceituação na elaboração de um trabalho científico, ela revela a sua natureza, permitindo a compreensão do estudo, o detalhamento das ações desenvolvidas, a explicação dos métodos utilizados na pesquisa e os fundamentos teóricos que embasam o estudo. De acordo com Almeida (2016, p. 60):

A metodologia científica trata dos métodos e técnicas para realizar a pesquisa científica, podemos dizer de forma bem simplificada que auxilia o pesquisador como um manual, direcionando a forma de pesquisar dependendo do tipo e propósito de investigação científica.

Praça (2015, p.73) afirma que “a metodologia científica é capaz de proporcionar uma compreensão e análise do mundo através do pensamento.” Nesse sentido, por meio da análise dos métodos utilizados numa pesquisa, é possível refletir sobre o conhecimento produzido e compreender como o processo de investigação científica pode contribuir com a análise dos fenômenos e o aprimoramento das relações envolvidas nesses processos.

A metodologia utilizada na análise e os componentes investigativos desta pesquisa são de base qualitativa, por acreditar que os processos vivenciados pelos sujeitos no contexto da Educação Infantil abrem possibilidades de perceber como as experiências desenvolvidas constituem elementos essenciais para a compreensão das práticas educativas, caracterizando-se como um relato de experiência.

Recorreu-se a uma revisão bibliográfica em produções de autores que consideram a criança como sujeito ativo e capaz de fazer suas experimentações em um contexto mais próximo de sua realidade e uma abordagem narrativa com experiências desenvolvidas com crianças de duas turmas de Educação Infantil. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a observação-participante, o diário de campo e a análise de estudos teóricos.

### **3.1 Percurso metodológico**

Sabendo-se que meu processo formativo está em constante reverberação nas práticas de ensino e nas tomadas de decisão em relação ao que é preciso oferecer às crianças como oportunidade de aprendizagem, apresento uma parte de minha trajetória pessoal para dialogar com meu objeto de pesquisa, reafirmando-me também como sujeito que aprende enquanto atua, e, ao mesmo tempo em que promove possibilidades de imersão das crianças no campo de Artes Visuais, também se constitui como artista e educadora.

De cunho qualitativo, a pesquisa foi desenvolvida evidenciando as experiências das crianças no contexto da Educação Infantil, sendo realizados registros sobre as práticas educativas no cotidiano, entrelaçando-se experiência, prática, pesquisa e formação. As ações que foram organizadas e vivenciadas pelas crianças levando em conta suas concepções de mundo e por mim como educadora, integram um percurso de aprendizagem e de autoformação, pois à medida que envolvo as crianças em contextos de aprendizagem, também trilho um caminho formativo que me dá a possibilidade de refletir, repensar e ressignificar a minha própria atuação.

As vivências cotidianas podem ser o fundamento para o desenvolvimento de ações que estabeleçam uma relação de sentido com o que as crianças trazem e produzem no espaço escolar e as possibilidades que surgem mediante uma observação atenta. Cunha (2023, p.54-55) corrobora esse entendimento ao afirmar:

É necessária a escuta sensível e atenta em relação à demanda das crianças, leitura das suas produções gráfico-plásticas para poder ampliar aquilo que elas já fazem e sabem, diálogos com o pensamento e obras dos artistas, mediações provocativas que desconstruam estereotípias herdadas dos repertórios da cultura para a infância e escolar.

Minhas propostas seguiram a mesma lógica adotada pela autora citada, com a estruturação de uma sequência de ações alicerçadas naquilo que as crianças trouxeram como referência, dialogando com o pensamento e obras de diferentes artistas, buscando ampliar e criar novas leituras. No entanto, a observação do cotidiano, das narrativas que revelam os

interesses infantis, requer disposição, escuta atenta e cuidadosa para captar e compreender as diferentes formas de as crianças se relacionarem no mundo. Para além da escuta que desvenda e cria possibilidades investigativas, é preciso estar disponível, estar junto, como afirma Ostetto (2017, p.25):

Estar junto-escutar-extrapola atitudes configuradas como aproximação dos “sujeitos da pesquisa” para simples recolha de dados, ou para a apreensão de respostas certas às questões formuladas; ao contrário, significa abertura para a constituição de um campo de significações produzidas no processo e no encontro.

Assim, a escolha do percurso de pesquisa, a forma como foram conduzidas as ações, se ancorou no estar junto com as crianças, no campo de interesses infantis, entendendo que os múltiplos modos de pensar e agir, devem fazer parte do planejamento, como o cerne das ações pedagógicas. Essa perspectiva de análise e observação do que as crianças produzem, suas referências culturais como parte essencial do trabalho, levam ao que Rojo (2012) denominou como base para os multiletramentos que, podem ser caracterizados como um trabalho que parte das culturas de referência dos alunos (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens conhecidos por eles, em busca de um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático, que amplie o repertório cultural. Por apresentar diferentes situações vivenciadas pelas crianças em suas singularidades, como a produção de pinturas, desenhos, colagens, fotografias, narrativas, a pesquisa apresenta variedade de manifestações culturais e contextos em que estão presentes elementos que caracterizam os multiletramentos.

A autora citada aborda a diversidade cultural e de linguagens predominante na escola, o que me faz enxergar as produções infantis numa dimensão mais ampla, abrangendo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, dando um maior significado para as elaborações criativas infantis, incluindo o campo de Artes Visuais como disparador de situações provocativas.

Ainda conforme Rojo (2012), trabalhar com os multiletramentos, partindo das culturas dos alunos suscita a imersão em letramentos críticos que necessitam de análise, critérios, conceitos e uma metalinguagem, para se chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, o que requer agência por parte dos alunos. Barbosa (2014), ao falar sobre a leitura de imagens, diz que a leitura de imagens é constituída por uma metalinguagem da imagem.

Nesse sentido, as imagens analisadas pelas crianças criaram referências para novas imagens produzidas. Além disso, as percepções que permeiam o imaginário infantil referente às suas análises das obras apresentadas, as criações em que as crianças se autorretratam e atuam como autoras e expectadoras de suas obras, a atribuição de uma técnica e ou linguagem como

tema das obras são parte dessa construção metalinguística de que Barbosa (2014) fala e que estão presentes nas produções criativas infantis.

Nesse contexto, organizei algumas situações pedagógicas com obras de alguns artistas para ampliar o conhecimento com relação ao que estava sendo produzido e apresentado como proposta, por entender que as crianças precisam de diferentes possibilidades de pensar sobre a Arte e as diversas manifestações artísticas que podem agregar ao percurso de aprendizagem.

Não me limitei a investigar apenas as produções artísticas das crianças, as releituras, mas todo o campo de representações infantis, as impressões das crianças com relação às obras trabalhadas, as falas em situações cotidianas, os interesses, os diálogos produzidos a partir da interpretação das obras apresentadas.

As interpretações que as crianças fazem, a partir de imagens, o compartilhamento de ideias e proposições por meio das produções, oferecem possibilidades de criarem sentidos sobre o que veem e o que produzem como sujeitos capazes de refletir e transformar suas realidades, atuando como receptores e produtores de cultura.

Quanto aos registros das ações, Ostetto (2017, p.27), alerta que:

Para registrar, no cotidiano vivido com um grupo de crianças, é necessário observar ações, reações, interações, proposições não só das crianças, mas também do próprio docente. É preciso ficar atento às dinâmicas do grupo, às implicações das relações pedagógicas, com um olhar aberto e sensível, pois registrar não é uma técnica, nem tampouco pode ocorrer de forma automatizada, como a espelhar o real.

Para os registros, utilizei a câmera do celular para fotos e vídeos, aplicativo de áudio, anotações em um caderno de registro que serviu de suporte para fazer pequenas notas sobre vivências que serviram como ponto de partida para as propostas e situações importantes durante o percurso investigativo. Para descrever a escola, seu contexto e suas propostas utilizei o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar.

Com relação aos registros fotográficos e audiovisuais, foram feitos durante as vivências cotidianas a partir das propostas realizadas em sala de aula, no espaço externo da instituição e nas ocasiões em que as crianças se deslocaram da unidade para eventos externos. Busquei capturar momentos de interações, brincadeiras, durante as rodas de conversa e as produções de arte. Analisando a potencialidade narrativa de imagens fotográficas, Ostetto (2017) aponta a importância desse tipo de registro como testemunho visual e prova concreta das múltiplas dimensões da organização do cotidiano educativo. “Pelas fotografias se estabelece um diálogo com o vivido: as crianças são vistas e revistas em variados momentos do cotidiano, em interações, brincadeiras e atividades de experimentações e exploração de múltiplas linguagens e materialidades” (Ostetto; 2017, p.42).

Esses registros serviram para a análise do processo de avaliação das novas proposições artísticas que foram desenvolvidas no percurso trilhado pelas crianças e por mim como pesquisadora. Fui separando alguns registros para acompanhar como as crianças ocupam seus espaços e como meio de propor novas formas de imergir no campo das Artes Visuais.

Outro registro importante para a pesquisa são as produções das crianças. Como salienta Ostetto (2017, p.31: “as produções das crianças são uma parte importantíssima da documentação que se quer comunicar, utilizando-se, para tanto, os trabalhos bi e tridimensionais que já foram finalizados ou que ainda estejam em processo de elaboração.” Alicerçada nisso, entendo que os trabalhos produzidos pelas crianças constituem elementos fundamentais, tanto para compor a pesquisa como para construir novas possibilidades de aprendizagem. Assim, esses trabalhos foram utilizados para o registro das ações desenvolvidas e para a produção de uma exposição de todas as produções individuais e coletivas, realizada no final do ano de 2023.

Também utilizei outras formas de registro que serviram de documentação das práticas desenvolvidas na unidade escolar, como a organização das produções individuais das crianças, classificando por temáticas e por tipo de linguagem artística expressa, como desenho, pintura, fotografia etc. Do mesmo modo, fiz a organização das produções coletivas, com a seleção das produções como os painéis expositivos. Essa divisão facilitou a análise e a condensação das propostas realizadas, oferecendo um material documental importante para o processo de investigação.

O material utilizado para embasamento da pesquisa também foi organizado de modo a facilitar o percurso investigativo com a seleção por tipologia como documentos oficiais, dissertações, livros e artigos, fazendo um levantamento de obras com reflexões relevantes sobre o tema em questão.

De acordo com Ostetto (2017), o registro nasce da observação, que compreende um ato interpretativo, não se resumindo a reprodução da realidade. Nesse sentido, ao observar, o educador-pesquisador traduz suas intenções, expressa seus valores, concepções, revelando expectativas e representações próprias a partir de seu olhar, pois “interpretar é atribuir significado ao que dizem e fazem as crianças e por isso a observação e a documentação são instrumentos que contribuem para valorizar suas experiências” (Ostetto; 2027, p. 27).

Valorizando as múltiplas formas de as crianças pensarem e se constituírem sujeitos da experiência, por meio da observação de seus modos de se relacionarem também me instituo como educadora. Desse modo, as interpretações e considerações presentes nesta pesquisa, revelam também minhas concepções, contribuem para agregar valor à minha identidade como

docente e pesquisadora, ampliando o meu olhar sobre o exercício da docência, criando um percurso autoformativo.

Nesse contexto, o próprio papel docente está em questão, pois os atos de observar e documentar implicam professoras e professores que, no ofício de cuidar e educar respeitam a identidade das crianças, escutam e refletem o que testemunham, sem simplificar ou desqualificar os gestos, as palavras, as expressões de meninos e meninas com os quais convivem (Ostetto;2017, p.28).

O exercício de refletir sobre o que as crianças pensam e produzem no espaço escolar evidencia o meu modo de me relacionar com elas, de entender como as propostas são acolhidas e de ampliar o repertório que elas constroem no cotidiano da instituição. Lampert (2010) refletindo sobre a cultura visual define-a como um objeto que aproxima a reflexão crítica, composto de tudo que pode ser visto ou sentido, ou que seja comunicado através de visualidades. A autora citada ainda acrescenta:

Não somente reconhecendo as linguagens visuais (pintura, gravura, desenho, escultura, fotografia, história em quadrinhos, *performances*, procedimentos, artes gráficas, moda, *design*, propagandas, *web sites*, filmes, televisão, entre outras), mas também as entendendo como formas de produção cultural. A cultura visual tem uma chave sobre a produção, recepção, intenção, organização que pressupõe considerarmos as visualidades em contextos de significado, ou seja, estudar o visual como uma reflexão cultural partindo do que seja real para a construção de repertórios e imaginários visuais para a produção de sentido do sujeito contemporâneo. (Lampert; 2010, p.444-445).

Partindo do entendimento dos contextos de vida das crianças, seus interesses, seus repertórios carregados de significados que as identificam como sujeitos sociais, a pesquisa integra os saberes infantis e, ao mesmo tempo, elas interagem com as linguagens visuais no seu processo de aprendizagem e com a minha perspectiva como pesquisadora, em relação ao que elas produzem e pensam sobre as imagens às quais têm acesso ou que elas mesmas criam. As propostas desenvolvidas consideraram as crianças numa dimensão integral, como produtoras de cultura e contribuíram para que elas se percebam dentro das próprias elaborações, criando e recriando, construindo e reconstruindo diante das diversas possibilidades que vão surgindo na interação com o meio em que vivem e constroem a própria história.

A investigação ainda traz como proposta uma abordagem pedagógica que permitiu entrelaçar a ideia de experiência em Dewey (2010) e a abordagem triangular desenvolvida por Ana Mae Barbosa, buscando aproximação entre os significados que as crianças atribuem às suas experiências artísticas, por meio dos gestos, das falas, das interações, fundamentado pelo tripé: **contextualização histórica, leitura de imagem e o fazer artístico**. Quanto à abordagem, Lampert (2010, p.444) afirma que:

A abordagem triangular vista hoje como um zigue-zague (ver-contextualizar-fazer-contextualizar-ver-contextualizar-etc.) propicia uma interrelação entre o fazer

artístico, a leitura e o contexto sociocultural e a cultura visual, como objeto dos estudos visuais, ancorada na arte como produção cultural, propicia uma investigação contextual e relacional ao passo que faz tessituras.

Assim, quero frisar que essa relação entre as partes que compõem a abordagem triangular, como Ana Mae esclareceu foi feito de modo flexível, não aconteceu de forma sequencial, mas de forma autônoma, sem nos prender a uma única forma de trabalho com as crianças, alternando o lugar que cada etapa da abordagem ocupou no trabalho realizado com as crianças. Essa forma de conduzir as ações, tem como fundamento o respeito ao ritmo, os interesses e a individualidade de cada criança.

O registro das ações desenvolvidas com as crianças foi realizado nos dois últimos meses do segundo semestre de 2022 e no ano de 2023 entre os meses de maio a dezembro. Durante esse percurso, busquei, junto às crianças, construir uma relação de respeito mútuo e espaço de aprendizagem pautada na construção de relações saudáveis, de valorização do pensamento e das expressões infantis, promovendo um ambiente de troca de conhecimentos, que superou o objetivo de reunir material para a pesquisa.

Durante esse percurso em que nos envolvemos, eu como professora-pesquisadora e as crianças como agentes do próprio processo de aprendizagem, busquei colocá-las em uma posição de protagonistas. Ao longo do desenvolvimento das propostas de trabalho, em suas diferentes dimensões, com os artistas e suas obras, com as leituras de imagem e por meio das produções artísticas, as crianças se posicionaram de acordo com suas percepções de mundo e seus múltiplos repertórios, explorando e desafiando suas possibilidades de aprendizagem, expressando ideias, sentimentos e emoções, além de refletirem sobre diferentes formas, cores, espaços e tempos.

Nessa dinâmica, vivenciaram momentos de apresentação dos trabalhos no grupo. Nessas oportunidades, organizei o tempo e espaço para que todos pudessem apresentar suas obras aos colegas, configurando momentos de alegria e entusiasmo. Essas interações são importantes tanto para criarem o hábito de apreciar obras de arte, como para criar um ambiente de respeito ao trabalho do outro. Nesses momentos, busquei dar visibilidade às falas das crianças, dando espaço para que elas pudessem falar sobre suas produções e dialogar com os colegas, validando suas narrativas, respeitando a individualidade de cada uma em suas observações e expressões.

Em 2022 realizei algumas vivências com uma turma de Infantil 5 nas quais atuei como professora regente, que serviram de base para a proposta que eu vinha estruturando a partir do conceito de “experiência” de acordo com Dewey (2010). No maio do ano seguinte, após um

período de levantamento de estudos teóricos e sistematizar as ações que seriam propostas com uma turma de Infantil 5, iniciei junto às crianças um projeto intitulado “Olhando pela janela” em que as crianças realizaram uma imersão criativa por meio de produções individuais e coletivas fundamentadas pela ideia de identidade, das referências que elas têm sobre o mundo que as cercam, o lugar onde moram, as construções sociais e os espaços de vida em sociedade.

Nessa imersão, foram realizadas produções de desenhos, pinturas e colagens para a construção de um grande painel coletivo representando a cidade em movimento. Foi construída, também, uma vila junina e a produção de uma cidade em 3 D com a participação das famílias. Os artistas que fizeram parte deste projeto com obras de referência, auxiliaram as crianças nas suas elaborações criativas são: Tarsila do Amaral com a obra “Morro de favela” e Alfredo Volpi, com algumas de suas obras com fachadas e bandeirinhas.

Em outubro de 2023, iniciei outro projeto intitulado “Quem viu o eclipse?” Apresentei proposições criativas e ideias sobre fenômenos naturais e contextos de aprendizagem em Arte a partir das experiências infantis. Esse projeto nasce da vivência com o fenômeno eclipse solar ocorrido em outubro de 2023 que gerou curiosidade por parte das crianças. Tomando como ponto de partida essa vivência, elas realizaram produções artísticas vinculadas a esse campo de interesse, entre as quais estavam pinturas, desenhos, colagens e participaram de vivências com luz e sombra com o uso do próprio corpo e a luz solar. As crianças ainda tiveram a oportunidade de conhecer e explorar algumas obras de Van Gogh que apresentam o amarelo do sol e a obra “Os girassóis,” complementando as ações realizadas e de modo a ampliar as suas referências estéticas, contextualizando com a temática explorada.

No mês de novembro de 2023, buscando articulações e outras possibilidades criativas para o trabalho com Artes Visuais e os conhecimentos que vinham sendo construídos ao longo do ano, as crianças imergiram no “Fantástico universo de Chico da Silva,” construindo algumas releituras de obras desse importante artista que começou a desenhar com carvão e giz nos muros dos pescadores no Bairro Pirambu. As vivências tiveram um sentido importante para as crianças, pois muitas delas residem no local ou nas adjacências do bairro onde Chico da Silva construiu sua história e a escola também está situada em suas proximidades.

A abordagem triangular presente nessas produções criativas, contribuiu para pensar sobre o desenvolvimento da criança a partir das experiências estéticas. As atividades dos projetos foram realizadas duas vezes na semana. No final do ano de 2023, realizei uma exposição de todas as produções na escola onde trabalho, no próprio espaço da sala de aula, com as fotografias das obras trabalhadas e com os desenhos, as pinturas, colagens e fotografias

produzidos pelas crianças, mobilizando toda a escola para que todos prestigiassem as produções e conhecessem os artistas e as obras de referência utilizadas nos projetos.

Todas essas vivências fazem parte do *e-book* que será o produto final desta pesquisa. Neste material, ao final de cada experiência descrita, apresento um tópico denominado curiosidade que traz um resumo sobre os artistas que foram usados como referência. Apresento ainda outro tópico com sugestões de como os professores podem desenvolver uma experiência que partam do contexto cotidiano das crianças e por último, as referências com os links que dão acesso aos materiais que utilizei como suporte para a realização das experiências.

O produto final é destinado a educadoras e educadores da infância, apresentando as experiências realizadas com as crianças que sugerem possibilidades de se enveredar por caminhos que ampliem o espaço da arte na Educação Infantil tendo como princípio fundamental os interesses das crianças em contextos cotidianos. Apresento reflexões sobre o processo criativo infantil, as interações das crianças com as obras dos artistas que foram utilizadas como referência, as releituras e possíveis articulações que podem ser feitas para o desenvolvimento de um trabalho que considere as potencialidades infantis, visando o desenvolvimento integral das crianças.

Para a realização da pesquisa, organizei as etapas de modo que teoria e prática pudessem estar em constante diálogo. Enquanto me envolvia com as crianças em suas elaborações criativas por meio das Artes Visuais, ia refletindo sobre os estudos que embasam a pesquisa, criando, reformulando e produzindo a narrativa alicerçada nesses estudos.

Com esse propósito, a pesquisa compõe-se de três etapas que se conectam à medida que o estudo foi avançando: na primeira, o levantamento dos livros, artigos, teses e dissertações que fundamentam a investigação. A segunda etapa consiste no registro das experiências artísticas realizadas com as crianças, retomando os estudos iniciais e na terceira, analiso e reviso todo o material: registros fotográficos, vídeos, áudios e anotações, anexando mais contribuições dos autores estudados na primeira etapa.

As famílias e os responsáveis pelas crianças que participaram da pesquisa foram formalmente informados, por meio de um documento que assinaram, tendo ciência do teor e do destino das informações e registros realizados. Para garantir ainda mais o respeito à identidade das crianças, busquei ao longo da dissertação e do *e-book*, não mostrar seus rostos e seus nomes foram substituídos por nomes fictícios. Do mesmo modo, a gestão escolar assinou um termo de consentimento autorizando a realização da pesquisa, contribuindo para que ela se tornasse possível. Assim, por meio do diálogo, da partilha de saberes e fazeres, da valorização dos interesses infantis, foi trilhado o caminho metodológico.

É importante esclarecer que o caminho percorrido durante a realização de uma pesquisa não é linear, e com esta não foi diferente. Houve obstáculos de diversas naturezas que dificultaram o processo, como de ordem pessoal, profissional e subjacente à própria prática, ampliando-se para outras questões de esferas maiores que será melhor esclarecido a seguir.

Esta pesquisa tornou-se possível com a parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES-IFCE) e o Programa Observatório da Educação que faz parte de uma política de incentivo à formação dos professores da Rede Oficial de Ensino do Município de Fortaleza. Este programa visa desenvolver pesquisas na rede municipal de ensino buscando investigar fenômenos educacionais e contribuir para a qualificação de professores a nível de pós-graduação *strictu sensu*, visando a melhoria das práticas docentes e dos processos de ensino e aprendizagem.

Como professora da rede, ao surgir a oportunidade de refletir sobre minha prática e ampliar o conhecimento na área de Artes, sabia que enfrentaria desafios. Um deles, inicialmente foi o que mais me preocupou, o tempo de afastamento para estudos. E de fato, ele foi determinante para o andamento da pesquisa, ampliando as dificuldades ao longo do percurso. Tivemos um afastamento de dois dias, nos dias de planejamento para a realização dos estudos e a construção da pesquisa.

O afastamento de dois dias não foi suficiente para equilibrar a qualidade das investigações e a qualidade de tempo para outras demandas da vida pessoal e profissional, o que gerou um quadro de ansiedade e estresse. Ora, se o planejamento foi comprometido, tivemos que sacrificar outro espaço de tempo, certamente o de descanso, para realizar esse planejamento para não comprometer a qualidade das aulas. Se o tempo de descanso foi utilizado para outro fim, a sobrecarga naturalmente veio. Por outro lado, além da utilização desse tempo para o planejamento, dois dias na semana não supria as necessidades e as demandas de uma professora pesquisadora, tendo que aumentar ainda mais o ritmo de produção e encontrar mais tempo para cumprir com os compromissos assumidos durante a realização do curso de mestrado. Desse modo, essa dinâmica de afastamento para estudos, comprometeu a possibilidade de um tempo de qualidade para planejar as propostas e a realização dos estudos teóricos que demandam concentração e tempo.

Outras dificuldades enfrentadas como pesquisadora são relativas ao próprio ambiente de trabalho. A escola é um prédio antigo, mesmo com a disposição de ventiladores, as salas de aula são quentes, o que configura um ambiente desfavorável ao aprendizado, a um maior envolvimento das crianças durante a realização das propostas.

Nesse período de pesquisa, eu e as crianças fomos submetidos a um episódio de violência que causou traumas que ainda estão sendo superados. Em agosto de 2023, a escola serviu forçadamente de rota de fuga de criminosos, que se utilizaram do espaço para entrar em confronto armado com a polícia. As crianças e os professores foram retirados da escola e felizmente não houve feridos entre nós. Esse ocorrido também impactou a realização da pesquisa, por abalar nosso estado psicológico e comprometer a dinâmica cotidiana da instituição.

Com relação às condições materiais para a realização da pesquisa também enfrentei dificuldades. Para as produções de arte com as crianças e para construir os suportes para a exposição realizada no final do ano de 2023, utilizei alguns materiais que a escola dispunha, mas tive que fazer gastos pessoais, pegar materiais emprestados com amigos, contar com a colaboração dos pais e responsáveis pelas crianças que trouxeram alguns materiais não estruturados que me auxiliaram nessa construção.

Quanto às questões pessoais que também implicaram no tempo e nas condições para a conclusão da pesquisa, enfrentei alguns contratempos. A doença e o recente falecimento de meu pai. Minha gestação, que embora não planejada foi uma grata surpresa em meio a esse período de entrega à pesquisa, me levou a um afastamento precoce da escola em razão de um quadro de pré-eclâmpsia, que necessitou de internamento urgente aos sete meses de gestação e tive que passar trinta e quatro dias internada, treze dias antes do parto e vinte e um dias após. Com o nascimento de minha bebê, precisei adiar a defesa. Todas essas situações elencadas compõem o processo vivenciado, que de algum modo impactou no andamento dessa pesquisa, mas com esforço e determinação foram superados.

Esclarecendo os caminhos que escolhi para a sistematização e o desenvolvimento da pesquisa e os desafios enfrentados, a seguir detalharei os componentes investigativos abrangendo os seguintes tópicos: abordagem qualitativa, relato de experiência, coleta de dados, observação participante, diário de campo, sujeitos da pesquisa e conhecendo o campo de pesquisa.

### *3.1.1 Abordagem Qualitativa*

De acordo com Praça (2015) na pesquisa qualitativa os dados coletados são interpretados de forma descritiva, apresentando uma relação entre o objetivo e os resultados. “Este tipo de metodologia é empregado com mais frequência em pesquisas de natureza social e cultural com análise de fenômenos complexos e específicos (Praça, 2015, p.81). Diferencia-

se da pesquisa quantitativa, por buscar analisar os aspectos qualitativos. A sua preocupação com os processos de ensino supera a sistematização da pesquisa em aspectos quantitativos.

Por essa abordagem, a pesquisa se fundamenta na análise das relações estabelecidas pelos sujeitos, a forma como como estão envolvidos, considerando o contexto em que se inserem pesquisador e pesquisado, buscando construir uma relação dialógica que leve a compreensão dos fenômenos sociais, para a partir deste entendimento fazer relações com teorias que ampliem o conhecimento sobre os fatos observados.

Ciente de que, para a melhoria da prática pedagógica é necessária a conscientização sobre as ações desenvolvidas, levando em conta todos os envolvidos na dinâmica de ensino e de aprendizagem, os procedimentos técnicos utilizados constituem um relato de experiência.

### *3.1.2 Relato de experiência*

A produção de conhecimento sobre os mais variados temas está interligada aos saberes socioculturais construídos por meio de experiências. Nesse caso, o relato de experiência (RE) se constitui um modo de registrar vivências importantes para a compreensão da realidade social, para difusão do conhecimento.

No entanto, para que se constitua um conhecimento acadêmico, o RE deve ir além de uma simples descrição de experiência. É necessário um posicionamento crítico e reflexivo e embasamento teorico-metodológico que o transforme em saber científico. “Então o RE em contexto acadêmico pretende, além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica reflexiva com apoio teorico-metodológico (experiência distante)” (Mussi; Flores e Almeida, 2021, p.64).

Para os autores aqui referidos, existem dois tipos de experiência: a experiência próxima e a experiência distante. A primeira é aquela em que não há necessidade de ação crítico-reflexiva, enquanto na segunda existe o interesse e a necessidade de compreensão crítica e reflexão sobre os acontecimentos, para que gere conhecimento.

Conforme Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 65):

O relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção. Na construção do estudo é relevante conter embasamento científico e reflexão crítica.

No caso dessa pesquisa em questão apresenta minha vivência acadêmica e profissional, dentro dos campos de pesquisa e ensino, uma vez que o processo investigativo está ligado, tanto

à produção de conhecimento, como ao saber acadêmico que será apresentado ao Curso de Mestrado Profissional, em uma construção de saberes da minha prática pedagógica.

### *3.1.3 Coleta de dados*

Foram analisados documentos oficiais que contribuem para a reflexão sobre o ensino de arte, e documentos orientadores das práticas pedagógicas para a educação infantil, os estudos teóricos que fundamentam a pesquisa, bem como os materiais coletados nas vivências com as crianças durante as práticas artísticas, as experiências, as falas e as interpretações feitas pelas crianças, o movimento interativo da turma e os entrelaçamentos de ideias, o diálogo com as teorias, a fim de responder questões da pesquisa.

A investigação, no contexto da prática, foi realizada por meio da observação participante. Nesse caso, configura-se uma observação-participante natural, que é aquela cujo “[...] observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga” (Gil, 2008, p.103). Desse modo, as ações desenvolvidas fazem parte do contexto de ensino e as relações interativas entre os membros da pesquisa já se encontravam estabelecidas.

As experiências artísticas realizadas com as crianças foram registradas por meio de fotografias, vídeos, áudios e anotações, anexando as contribuições dos autores que embasam o estudo.

### *3.1.4 Observação participante*

O homem ao longo da história da humanidade tem se adaptado às mudanças que ocorrem no mundo ao mesmo tempo que interfere no funcionamento das coisas. Por meio de suas capacidades físicas, motoras e intelectuais, busca se relacionar com o meio e compreender a natureza dos fatos que ocorrem e o comportamento humano. Tudo isso é possível pela natureza investigadora do homem através da observação. De acordo com Gil (2008), é pela observação que o ser humano adquire grande quantidade de conhecimentos.

Para o autor citado, a observação é um meio pelo qual se faz o uso dos sentidos para adquirir conhecimentos sobre o cotidiano. No entanto, pode ser utilizada como procedimento científico, servindo a um objetivo de pesquisa, de modo planejado e submetida à verificação e controle. Uma das vantagens da observação é que os fatos podem ser vistos de forma direta e precisa, sem nenhuma intermediação.

A observação pode ser realizada de diferentes formas, de acordo com o caminho escolhido pelo pesquisador, e pode ser estruturada ou não estruturada. Conforme a participação do observador, ela pode ser participante e não-participante.

De acordo com Gil (2008; p. 113) “A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada,” enquanto na observação não participante, o pesquisador não pertence ao grupo, não se envolvendo com a comunidade observada. O autor citado ainda classifica a observação participante de dois modos em: observação simples, observação participante e observação sistemática.

Na observação simples o pesquisador observa de forma espontânea os fatos, assumindo mais o papel de espectador do que a de ator. No entanto, apesar de ser considerada mais informal, ela precisa de um mínimo de controle na obtenção dos dados, e deve passar pelo processo de análise e interpretação, conferindo-lhe o necessário rigor investigativo.

No caso da observação participante, ela “pode assumir duas formas distintas: (a) natural, quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga; e (b) artificial, quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de realizar uma investigação.” (Gil, 2008, p.103)

Conforme Gil (2008), a observação sistemática, por sua vez, requer um plano de elaboração, estabelecendo o que vai ser observado, em quais momentos, de que modo será registrado e a organização das informações. Nesse plano, devem ser definidas categorias que orientem a coleta, a análise e a interpretação dos dados.

Estar inserido no contexto da pesquisa, de certo modo, facilita os processos de investigação principalmente quando essa observação é natural, sem que os sujeitos analisados tomem consciência de estarem sendo observados, pois os processos são analisados em um contexto espontâneo. Por outro lado, requer alguns cuidados, pois quando o pesquisador analisa o próprio processo, precisa atentar para certa medida de envolvimento com o objeto de estudo, observando atentamente de que modo os fatos observados traçam os caminhos investigativos, bem como interferem na dinâmica da pesquisa.

A observação participante constitui elemento fundamental, pois esse tipo de instrumento possibilita a incorporação do pesquisador e quando este já faz parte do grupo, essa observação se torna ainda mais natural. Por outro lado, requer cuidado para que não se reduza ao fazer automático, e por isso necessita uma constante postura crítica e reflexiva da ação.

### *3.1.5 Diário de campo*

Para o registro das informações, os fatos ocorridos e as ações desenvolvidas, foi utilizado o diário de campo, que constitui importante instrumento de trabalho do pesquisador

em campo para posterior consulta e análise dos dados obtidos durante as observações. O uso desse instrumento nesta investigação ocorreu na fase da observação participante.

Fazer os registros durante as vivências quando o pesquisador faz parte dos sujeitos da pesquisa é uma tarefa árdua, isso porque alguns fatores influenciam no processo, pois além de ser necessário estar focado no que as crianças expressam de diferentes formas para que se sintam acolhidas e importantes, ainda tem que encontrar espaço para o registro que é interessante que seja feito no tempo presente, para que não se perca a essência das vivências.

A atenção e o tempo necessários para captar as sutilezas de certos momentos ficam comprometidos quando ocorre algo que na dinâmica da Educação Infantil tem mais urgência. Desse modo, durante o processo de pesquisa registrei no diário de campo o que foi possível e que considerei relevante para a investigação. De acordo com Minayo (2011, p. 71):

O principal instrumento de trabalho de observação é o chamado *diário de campo*, que nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal [...] e [...] devem ser utilizadas pelo pesquisador quando vai fazer a análise crítica.

Este instrumento foi utilizado, portanto, como suporte metodológico para a organização do trabalho, com anotações, registro de pontos importantes como as falas das crianças, os comportamentos diante das ações desenvolvidas, as leituras que iam fazendo sobre as obras artísticas que tiveram acesso. Os registros são uma fonte de pesquisa em que se destaca os passos importantes da investigação de campo, que pode ser usado e revisitado quantas vezes forem necessárias a fim de auxiliar na análise do objeto.

### 3.1.6 Sujeitos da Pesquisa

O local onde a pesquisa foi realizada foi escolhido por fazer parte das minhas experiências profissionais. Desde que passei a fazer parte do quadro de docentes da rede Municipal de Fortaleza-CE, trabalho com turmas de Educação Infantil, na fase da pré-escola. A oportunidade de refletir sobre minha própria prática contribuiu para repensar as formas de ensino em Artes Visuais tanto na perspectiva de quem ensina, como de quem aprende.

Quanto a perfil dos sujeitos, o grupo incluído na pesquisa foi composto por crianças de cinco anos, por mim, pesquisadora e professora regente de duas turmas de infantil 5. Cada turma tem 20 alunos matriculados. As duas turmas analisadas são do turno matutino. A amostra escolhida para a pesquisa apresenta as vivências com as crianças no eixo de aprendizagem em Artes Visuais por meio de experiências artísticas.

Como sou sujeito da pesquisa, faz-se necessário caracterizar minha participação. Dito isso, atuo como professora pedagoga efetiva da rede pública de ensino do Município de

Fortaleza, especialista em Educação Infantil, com oito anos de experiência nessa etapa de ensino, atuando na mesma escola desde que iniciei.

A arte sempre esteve presente na minha trajetória de vida e formação, mesmo que não tenha sido de modo oficial, até pouco tempo. No entanto, a percepção da importância da arte nos processos de aprendizagem me levou à escolha do objeto de estudo. Mesmo tendo inclinações pessoais e interesses voltados para as linguagens artísticas, sentia a necessidade de uma formação mais sólida, o que me fez buscar a ampliação de conhecimentos nessa área.

### *3.1.7 Conhecendo o campo de pesquisa*

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal (E.M.) Tertuliano Cambraia, onde atuo como docente desde 2016, ano em que me integrei ao grupo de docentes da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza-CE. A instituição da rede pública de ensino está sob a dependência administrativa da Secretaria Municipal de Educação (SME), pertencente ao Distrito de Educação I e fica localizada na Rua Monsenhor Rosa, 946, no bairro Jacarecanga em Fortaleza/CE, CEP 603103-440. Oferta o ensino a partir da pré-escola (Infantil 4 e 5) aos anos iniciais (1º e 2º ano) do ensino fundamental. Ao lado da escola funciona um Centro Educacional Infantil (CEI) que recebe crianças a partir de dois anos.

Essa instituição funciona em um prédio antigo, que antes sediou a Legião Brasileira de Assistência (LBA), um órgão de assistência pública fundado pela então primeira-dama Darcy Vargas, em 28 de agosto de 1942, que tinha como objetivo auxiliar às famílias dos soldados da Segunda Guerra Mundial e contava com o apoio da Federação das Associações Comerciais e da Confederação Nacional da Indústria. Após a guerra tornou-se um órgão de assistência às famílias carentes de modo geral, presidido pelas primeiras-damas. A LBA funcionou até 1º de janeiro de 1995, quando o presidente Fernando Henrique Cardoso tomou posse, extinguindo-a. Como a comunidade escolar tem sua história vinculada a esse órgão assistencial, muitas famílias ainda se referem à escola como LBA.

O público atendido reside no próprio bairro em que a escola se situa e em outros bairros adjacentes, com um perfil socioeconômico de baixo poder aquisitivo. Atualmente, a escola atende a 511 crianças, distribuídas nos turnos manhã e tarde, com idades entre 4 e 7 anos. Desse total, 320 são da Educação Infantil.

O espaço é amplo, com 12 salas de aula, biblioteca, refeitório, sala dos professores, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), salas da coordenação e da direção, almoxarifado, banheiros divididos em dois blocos da escola para atender a demanda de crianças,

banheiro com acessibilidade e rampas de acesso para crianças e famílias portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida, além de áreas externas com pátio coberto e parque infantil.

De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) que define suas práticas pedagógicas, a escola atende às diretrizes dos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Referencial Curricular do Ceará (DCRC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as orientações da Secretaria Municipal de Educação (SME). Possui um corpo docente ativo com um número significativo de professores que estão na escola há bastante tempo, compondo um grupo que possui boa comunicação e interação entre seus membros.

**Figura 1** – Fachada da Escola Municipal Tertuliano Cambraia.



Fonte: Fotos Dan Rodrigues, 2022.

A Rede Municipal de Ensino possui um plano de carreira consolidado, com programas de incentivo à qualificação, fazendo com que os docentes busquem sempre aprimorar seus conhecimentos, o que impacta na crescente melhoria da qualidade do ensino ofertado. Nesse sentido, à medida em que se qualificam e percebem as necessárias mudanças no cenário educacional, os docentes da Escola Municipal Tertuliano Cambraia têm se envolvido em ações que buscam dar visibilidade ao protagonismo infantil. Contextualizando, as turmas de Educação Infantil da rede pública de Fortaleza têm professores com formação no curso de Pedagogia ou magistério e recentemente foram incluídos professores de Educação Física.

No ano de 2023, a E.M. Tertuliano Cambraia aderiu à iniciativa ‘Unidade Amiga da Primeira Infância’ (UAPI) em sua segunda edição em Fortaleza, que faz articulações entre as áreas de saúde e educação. Criada pelo Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a UAPI propõe parcerias intersetoriais e articulações com a comunidade escolar com vistas à melhoria da oferta do ensino na Educação Infantil.

Para o acompanhamento das ações realizadas nas instituições que fazem parte da UAPI, os indicadores de qualidade são definidos com base nos Indicadores Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e as dimensões da Pesquisa de Qualidade da Educação Infantil. As unidades também são avaliadas e acompanhadas por um comitê científico formado por representantes do Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente de Fortaleza (CONDICA), *United International Children's Emergency Fund* (Unicef), Fundação da Criança e da Família Cidadã (CONCI), Secretaria Municipal de Saúde (SMS), Coordenadoria especial da Primeira Infância (CESPI) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). (Fortaleza, 2023).

Com o empenho de todos os envolvidos no processo, professores, gestores e comunidade escolar na realização de ações com as crianças, a escola obteve ao final do mesmo ano, o certificado UAPI que reconhece as unidades escolares que atingem um percentual acima de setenta e cinco por cento de pontuação nos indicadores de qualidade.

Por ser uma unidade de ensino onde já atuo como docente há oito anos, a comunicação e a autorização para realizar a pesquisa ocorreu de forma tranquila e pude contar com o apoio da gestão desde o início. O conhecimento já sistematizado sobre o espaço físico facilitou a articulação dos passos da pesquisa. A gestão escolar sempre se colocou à disposição e as ações desenvolvidas durante o percurso investigativo obtiveram apoio, contribuindo assim para que a pesquisa fosse realizada sem maiores dificuldades.

Tendo concluído a apresentação do caminho metodológico escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, a seguir farei um breve percurso histórico, apresentando alguns aspectos importantes para a compreensão de como o ensino da arte foi se estabelecendo e evoluindo ao longo do tempo.

#### 4 CONTEXTO HISTÓRICO E SUAS REVERBERAÇÕES NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE ARTES VISUAIS: AVANÇOS E RESISTÊNCIAS

Para entendermos o contexto de ensino atual é interessante ressaltar que as práticas de ensino que estão em vigor têm implicações no percurso que a educação trilhou ao longo do tempo e que reverberam no modo como as questões relativas ao ensino estão organizadas. Naturalmente, o ensino da arte no Brasil vem acompanhando as mudanças históricas uma vez que as práticas educativas estão diretamente ligadas às condições sociais e suas transformações.

Compreendendo que o objeto de pesquisa está entrelaçado com tais condições e que há pedagogicamente uma necessidade, em termos de didática, que também perpassa os currículos de ensino para que os professores que atuam na Educação Infantil elevem sua compreensão sobre os processos artísticos como elemento de aprendizagem nessa etapa da vida da criança, originada pelas lacunas no próprio percurso de formação acadêmica e continuada. Contudo, essa discussão requer um estudo mais direcionado, restando-me nesta seção, apenas discutir como o histórico do ensino da Arte pode contribuir com minhas investigações, levando-me a compreender melhor os avanços neste campo de estudo, bem como justificar os caminhos que trilhei ao longo desta pesquisa.

O ensino da Arte no Brasil tem um longo percurso histórico, apesar de os avanços ainda serem muito recentes, no sentido de compreendê-la como disciplina obrigatória e importante para os processos de desenvolvimento dos educandos, desde a Educação Infantil. Se olharmos para a história, para os primeiros passos dados em direção a compreensão de arte como processo de ensino e aprendizagem, podemos perceber alguns equívocos que levaram ao distanciamento da arte dos currículos escolares e que reverberam nos dias atuais.

Barbosa (2012) faz uma importante reflexão sobre como os processos de ensino da arte no Brasil foram sendo desenvolvidos ao longo do tempo. *A priori*, a Arte foi utilizada para a manutenção do poder e figurou na classe burguesa, como parte de uma cultura de refinamento, excluindo as formas de expressão populares como legítima arte brasileira. “Afastando-se a arte do contato popular, reservando-a para *the happy few* e os talentosos concorria-se assim para alimentar um dos preconceitos contra a arte até hoje acentuada em nossa sociedade, a ideia de arte como atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura” (Barbosa, 2012, p. 20).

Para compreender como as origens do ensino da arte no Brasil reverberam nos processos de ensino atuais, é necessário reportar ao século XIX para a ocasião da criação da Academia Imperial de Belas Artes, no período imperial, que mais tarde foi renomeada para Escola Nacional de Belas Artes no início do período republicano e foi extinta como instituição

autônoma em 1931, fazendo parte hoje da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) como unidade de ensino, a Escola de Belas Artes. Em sua origem, a academia “[...] esteve a serviço do adorno do Reinado e do Império e, com o dirigismo característico do espírito neoclássico de que estava impregnada, servira à conservação do poder” (Barbosa, 2012, p. 16). Assim, ainda de acordo com a autora aqui referenciada, o ensino ofertado pela academia durante o reinado e o império priorizava a formação de uma elite que defendesse os interesses da Corte.

A academia foi criada por franceses que buscavam refúgio no Brasil, fugindo das perseguições antibonapartistas que ocorriam na Europa naquela época. A criação da academia teve Lebreton como idealizador, que foi o responsável por liderar o grupo que ficou conhecido mais tarde como Missão Francesa, sendo convocada pelo então regente D. João VI.

Segundo Barbosa (2012), as atividades artísticas desenvolvidas pelos membros da Missão Francesa tinham como princípios os ideais neoclássicos, contrariando o que predominava na época aqui no Brasil, o barroco-rococó. “Essa transição foi abrupta, e num país que, até então, importava os modelos da Europa com enorme atraso, a “modernidade” representada pelo neoclássico, provocou suspeição e arredamento popular em relação à Arte.” (Barbosa, 2012, p. 19).

No Brasil, prevalecia a arte barroca, produzida por artistas locais que não eram reconhecidos e suas temáticas, em grande parte, eram direcionadas aos interesses religiosos. Desse modo, o desejo da Corte em instaurar um modelo de produção e ensino de arte clássica destoava da realidade vivenciada no país. Em consequência disso:

Um sistema cultural, deslocado de sua matriz para instalar-se alienadamente, apenas como produto, em meio a outras circunstâncias, gera formas de comportamento que se apresentam e se transmitem por meio de símbolos vazios de significado. A cópia do aspecto meramente formal foi a característica dominante da cultura intelectual transplantada desde a época da colonização do Brasil (Romanelli, 1978, p.22).

Esses encaminhamentos apontam para a compreensão de que em sua origem o ensino da arte teve grande influência dos ideais aristocráticos, causando clara distinção de acesso entre a classe popular e a burguesia, o que continuou sendo reproduzido pelos sistemas de ensino ao longo do tempo. A visão equivocada da arte como “acessório” só vem reafirmar a discriminação, com a concepção de que esta deveria fazer parte do ensino dos mais abastados economicamente, o que segrega, ainda mais, uma sociedade que foi formada com base na exploração, na dominação e nas disputas de poder. Além dessa segregação que claramente concorreu para a concepção de uma arte desvinculada do contato popular, postergou a inserção desta nos currículos de ensino formal, uma vez que a atuação dos artistas inicialmente era voltada para a Corte e ofícios particulares, distanciando-se do caráter pedagógico.

Inicialmente, o ensino artístico esteve diretamente ligado a questões de influência e poder, a serviço de outros segmentos com vistas ao progresso. Ainda assim, se configura outra questão importante de ser destacada e que ainda tem resquícios nos espaços de ensino atuais, a baixa valorização das atividades artísticas em detrimento das atividades estéticas voltadas para a literatura, concorrendo para que o artista conseqüentemente não tivesse a mesma notoriedade que o escritor. Barbosa (2012) ainda destaca que esse modelo hierárquico das categorias profissionais refletiam a influência da educação jesuítica implantada no Brasil, mesmo após o encerramento das atividades dos jesuítas em razão de sua expulsão. Ao fazer considerações sobre trocas culturais e aniquilação de culturas, Romanelli (1978, p.22) afirma que tal interferência:

Constituiu-se verdadeiramente, dada a falta de enraizamento nas condições locais, num corpo cultural estranho mantido, em organismo alheio, graças às constantes injeções de retroalimentação administradas pelos Jesuítas, veículos de conteúdo cultural importado. O controle, domínio e manipulação desses bens ajudaram a manter a dependência cultural da Colônia, ao mesmo tempo que conferia *status* à classe dominante e contribuía para manter a distância entre esta e as demais camadas sociais.

Ocorre que o sistema implantado pelos membros da organização jesuítica perdurou justamente porque, mesmo após o fim das missões colonizadoras exercidas por seus idealizadores, não havia um modelo que substituísse as ideias implantadas por eles e que se estabelecesse em curto prazo.

Por volta de 1800, houve algumas reformulações metodológicas que trouxeram alterações no currículo do ensino da Arte, com a inclusão do Desenho. Embora sem métodos definidos, a partir dessa mudança passou-se a utilizar o modelo vivo, tornando-se uma prática nesse período. Porém, não seguia uma lógica do *nu* com características realistas dos modelos que figuravam, mas seguia as inclinações do neoclassicismo, com um padrão de beleza ideal. A esse respeito, (Barbosa, 2012, p.23) afirma:

Não sabemos quais os métodos empregados no ensino do Desenho<sup>16</sup>, mas é indicativo de uma nova abordagem educacional sua inclusão no currículo, como também o é a criação de uma aula régia de Desenho e figura em 1800<sup>17</sup>. Foi nomeado para regê-la Manoel Dias de Oliveira, o Brasiliense, que introduziu o modelo vivo no ensino do desenho no Brasil, prática que iria ser muito explorada pela metodologia da Missão Francesa.

Nesse contexto, o ensino da arte figurava entre tentativas de criar novas metodologias para superar o antigo modelo, o que na verdade, não ocorreu, contribuindo para aumentar o distanciamento do ensino da arte de seu real significado. Isso se deve ao fato de que as recusas pelos modelos escancaravam a realidade por trás do interesse político e econômico em criar uma nova cultura de dominação. A forma como foram conduzidas as ações da Missão Francesa, com base em experiências exportadas do país de origem de seus organizadores, exemplifica o

descompasso com relação ao ensino, dando pouca importância à produção de uma arte genuinamente brasileira.

Esse desarranjo é parte de uma história marcada por lacunas, rupturas e instabilidades na inclusão e criação de propostas de ensino de Arte no Brasil. A forma como o país foi estruturado e como foram tratadas questões em diversos segmentos sociais no período colonial, justifica as inconstâncias da organização do currículo do ensino de Arte ao longo de sua história.

Nas aulas de Arte das escolas brasileiras, a tendência tradicional está presente desde o século XIX, quando predominava uma teoria estética mimética, isto é, mais ligada às cópias do “natural” e com a apresentação de “modelos” para os alunos imitarem. Esta atitude estética implica na adoção de um padrão de beleza que consiste sobretudo em produzir-se e em oferecer-se à percepção, ao sentimento das pessoas, aqueles produtos artísticos que se assemelham com as coisas, com os seres, com os fenômenos de seu mundo ambiente. Podem se apresentar como “cópias” do ambiente circundante (produções artísticas mais realistas) ou como gostariam que ele fosse (produções artísticas mais idealistas) (FUSARI; FERRAZ, 2010, p. 25).

Nesse período, a escola fazia parte de um sistema em que predominava a reprodução dos modelos de vida da sociedade, que se estendia a todas as áreas de conhecimento, dentre elas, a Arte. A ideia de uma escola que preparava para a vida social, para desenvolver habilidades e práticas indispensáveis para a manutenção de um modelo de vida influenciado pelo contexto social, deveria ser incluído nas práticas, visando à preparação para o trabalho por meio do ensino do desenho.

Na escola tradicional, valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os “dons artísticos”, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte. Os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos. O ensino da Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor (BRASIL, 1998, p. 23).

Com isso, as aulas de Arte reproduziam padrões ideológicos de uma sociedade que valorizava a imitação, a cópia e a reprodução de modelos, preferencialmente os mais próximos do real. Diante disso, convém salientar que essa forma de ensino perdurou e foi sendo reproduzida ao longo dos séculos até os dias atuais. A título de exemplificação, as memórias que tenho sobre o ensino da Arte relacionada à pintura e ao desenho durante meu processo de formação sempre me levaram à ideia de uma obra idealizada, a um artista que domina a técnica de imitar, de reproduzir modelos prontos. Até mesmo o desenho tinha sempre uma preocupação com traços que caracterizassem o objeto em si. Por muito tempo essa prática reverberou nos modelos de ensino no Brasil. Por falta de formação em Arte, muitos professores reproduziam o que haviam aprendido quando estavam na posição de estudantes. Ferraz e Fusari (2010, p.29) contribuem com essa discussão afirmando que:

No ensino e aprendizagem de Arte, na *pedagogia tradicional*, portanto, é dada mais ênfase a um fazer técnico científico, de conteúdo, reprodutivista, com a preocupação fundamental no produto do trabalho escolar, supondo que assim educados os alunos vão saber depois aplicar esse conhecimento ou trabalhar na sociedade.

Essa visão errônea da arte como técnica e como parte de um ensino que visava a utilidade prática a favor do mercado de trabalho, e não de uma arte com importância em si mesma pela contribuição para o desenvolvimento integral dos educandos, se estabeleceu por muito tempo, distanciando a inserção da arte como área de conhecimento, tão importante quanto outras nos currículos escolares.

Com influências liberais, o ensino da arte exerceu uma função importante por meio do ensino do desenho, com vistas à preparação para o trabalho. Rui Barbosa foi o grande responsável por disseminar os ideais liberais por meio de suas reformas educacionais.

Já a corrente positivista, influenciada pelos princípios filosóficos de Augusto Comte (1798-1857), por sua vez, defendia que a arte contribuía com os estudos científicos, como ferramenta indispensável para a racionalização, o desenvolvimento do raciocínio, provocando a subordinação da arte aos interesses do progresso científico, visto que as exposições artísticas na época visavam a mudança de perspectiva de outras nações com relação ao Brasil, da ideia de um país exótico para o reconhecimento de nação progressista e civilizada.

No início do século XIX houve movimentações para incluir o ensino artístico na educação brasileira, prioritariamente no ensino superior, antes mesmo de se pensar no ensino primário e secundário, visto que os defensores dessa ideia consideravam que o nível superior era um meio de renovação do sistema de ensino, deixando claro que havia uma hierarquia na organização do ensino.

Na realidade, entretanto, a importância prioritária dada ao ensino superior teve como causas principais, durante o reinado e o império, a necessidade de formar uma elite que defendesse a colônia dos invasores e que movimentasse culturalmente a Corte, enquanto durante os primeiros anos da República, foi a necessidade de uma elite que governasse o país o que norteou o pensamento educacional brasileiro (Barbosa, 2012, p. 16).

Observando os acontecimentos históricos, é perceptível que a arte esteve ligada e a serviço dos interesses políticos e foi tratada como recurso para obter vantagens direcionadas a outros segmentos sociais. O uso de técnicas com base em concepções vigentes de épocas distintas passou a fazer parte da configuração das propostas de ensino quando a arte foi incluída nos currículos escolares. “Na prática, o ensino do desenho nas escolas primárias e secundárias apresenta-se ainda com uma concepção neoclássica ao enfatizar a linha, o contorno, o traçado e a configuração” (Ferraz e Fusari, 2010, p.26). A concepção de arte como técnica ressoou por séculos e ainda é possível encontrar reproduções nas práticas escolares, que se manifestam em

atividades mecanizadas, com poucas possibilidades de a criança criar, não se distanciando do modelo de ensino do século XIX.

Como as mudanças nas diferentes esferas sociais seguem uma linha histórica que se relaciona com os progressos ou retrocessos dentro de determinado campo de atuação, é válido frisar que após a abolição (1888) e a Proclamação da República (1889), a fim de consolidar um novo regime político no Brasil, liberais e positivistas idealizaram reformas em diversos segmentos.

Desse modo, a educação brasileira esteve entre esses segmentos que precisavam acompanhar as transformações, justificando-se pelo fato de que, tanto os liberais como os positivistas consideravam a educação como um meio de consolidar essas mudanças. Contudo, as mudanças educacionais provocadas por esses acontecimentos históricos ocorreram de forma tão lenta que se estenderam ao século seguinte.

Diríamos mesmo que as duas primeiras décadas do século foram quase exclusivamente dedicadas a um emparelhamento das instituições educacionais com as novas ideias que, surgidas no século XIX, prepararam e executaram a Abolição e a República. Nos inícios do século XX, pelo menos até o final da Primeira Guerra Mundial, tivemos um prolongamento das ideias filosóficas, políticas, pedagógicas e estéticas que embasaram o movimento republicano de 1889, refletindo-se sobre os objetivos do ensino da Arte na escola secundária e primária (Barbosa, 2012, p. 31).

No ensino da Arte, tanto o nível primário como o secundário foram fortemente influenciados pela Metodologia da Escola de Belas Artes, enquanto o Ensino Superior não obteve avanços substanciais, preservando as raízes de quando foi instaurado, que se escondiam por trás de reformas que mais disfarçavam do que constituíam mudanças propriamente ditas. Contudo, outras interferências além dessa metodologia influenciaram esse período, entre elas destaca-se o impacto do processo de industrialização em convergência com as artes e a cientificação da Arte, que tiveram início no século XIX, se estendendo ao século seguinte.

De acordo com Barbosa (2012), isto ocorreu não só no campo do ensino da Arte, bem como na cultura de modo geral, levando os historiadores brasileiros a demarcarem o início do século XX brasileiro a partir do término da Primeira Guerra Mundial (1918) ou a partir da Semana da Arte Moderna (1922).

Diante desses fatos, é preciso reiterar que:

A preocupação central a respeito do ensino da Arte, nos inícios do século XX, era a sua implantação nas escolas primárias e secundárias e mesmo a sua obrigatoriedade: não só os argumentos reivindicatórios de um lugar para a Arte nos currículos primários e secundários como também os modelos de implantação estavam baseados principalmente nas ideias de Rui Barbosa, expressas em 1882 e 1883<sup>2</sup> nos seus projetos de reforma do ensino primário e do secundário, e no ideário positivista extensamente divulgado no país, principalmente a partir da segunda metade do século XIX (Barbosa, 2012, p.32).

No século XX, o Modernismo veio acentuar a importância da arte como expressão no campo educacional. Silva e Araújo (2007, p. 3) destacam que o Modernismo, tanto na Arte como na Arte Educação, é considerado a grande ruptura no modo de conceber a arte e o seu ensino, que tradicionalmente era centralizada no ensino da técnica,” embora, como citado anteriormente, ainda existam resquícios dessa concepção nos dias atuais. A Semana de Arte Moderna de 1922 trouxe à tona outras formas de perceber, sentir e fruir a arte, com influências da vanguarda europeia, associadas a temáticas nacionais. Esse movimento suscitou novos olhares para a concepção de arte, que deliberadamente levou a renovação artística, cultural e pedagógica, contribuindo para dar novo direcionamento ao ensino de arte no Brasil.

Em oposição à pedagogia tradicional, surgiu o Movimento Escolanovista ou Escola Nova, originado nos Estados Unidos e na Europa no final do século XIX. Suas influências, no entanto, ecoaram no Brasil no século XX, na década de 1930. Com uma visão mais abrangente dos processos de ensino, o Escolanovismo apresenta uma concepção voltada para os ideais da construção de uma sociedade mais democrática.

Ou seja, os educadores que adotam essa concepção passam a acreditar que as relações entre as pessoas na sociedade poderiam ser mais satisfatórias, menos injustas, se a educação escolar conseguisse adaptar os estudantes ao seu ambiente social. Para alcançar tais finalidades, propõem experiências cognitivas que devem ocorrer de maneira progressiva, ativa, levando em consideração os interesses, motivações, iniciativas e as necessidades individuais dos alunos (Ferraz; Fusari; 2010, p. 29).

O movimento Escolanovista se instalou no país em um momento de crise em vários setores sociais, principalmente nas esferas política, econômica, cultural e educacional. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova se destacou na área educacional em defesa de uma escola pública, gratuita, obrigatória e universal. Dentre os defensores do movimento destacam-se Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Cecília Meirelles, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Pascoal Leme, dentre outros. Na área artística, surgiram novos posicionamentos referente aos processos artísticos, passando-se a considerar as produções artísticas infantis, o universo imaginativo e o interesse pela arte espontânea das crianças.

Alguns autores como John Dewey, Viktor Lowenfeald e Herbert Head contribuíram significativamente com as mudanças que ocorreram na prática dos professores de arte no Brasil. Os estudos desses autores assumiram uma visão psicológica da pedagogia influenciando o pensamento dos docentes. Herbert Head, em suas investigações discute na obra intitulada “A educação pela Arte” (1943), sobre os objetivos da educação, defendendo a liberdade individual e sua integração com questões sociais como base para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, estimulando sua criatividade e percepções estéticas. Aqui no Brasil, Augusto Rodrigues foi quem difundiu o Movimento Educação pela Arte (MEA), inspirado pelos ideais

de Head, criando a Escolinha de Arte do Brasil, em 1948, no Rio de Janeiro. Ferraz e Fusari (2010, p.17), enfatizam que

A Educação Através da Arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence.

Com sua difusão, a Educação através da Arte promoveu a valorização da arte infantil, com uma concepção de arte baseada em princípios da expressão livre. As propostas trazem a criança para o centro das ações, buscando redimensionar o ideário pedagógico, por meio da liberdade criadora. “Para que isso ocorresse, era necessário a total independência da criança ou do jovem, que deveriam produzir seus trabalhos artísticos, sem a intervenção do adulto” (Ferraz; Fusari, 2010, p.37).

A livre expressão disseminada a partir desse movimento da Educação através da Arte coloca as criações infantis sob outra perspectiva, diferindo do ensino tradicional, que tinham como base técnicas de aprimoramento de habilidades, que mais serviam para adestrar o movimento do corpo, sem tratar de questões do intelecto e do emocional como processos que se complementam no ensino. Outra questão considerada pelo movimento Educação através da Arte é a democratização da Arte.

Baseada na ideia de que todas as crianças, em potencial, eram capazes de produzir e de expressar-se através da arte, inclusive crianças com necessidades educacionais especiais. No entanto, para que a criança fosse capaz de produzir a sua própria arte era preciso preservá-la da arte instituída, que era produzida pelo adulto, pois, a arte adulta não deveria ser apresentada para a criança como um modelo. (Silva; Araújo; 2007, p.8).

No entanto, há que se ponderar os exageros que se instalou nos processos de ensino, ao se tratar a livre expressão como uma fórmula de sucesso, na qual não haveria necessidade de intervenção do professor, com a ideia de que qualquer que fosse a interferência, distorceria a natureza do trabalho criativo. Desse modo, o pouco cuidado em avaliar-se os fundamentos do método da livre expressão levou inúmeros professores a extremos, onde tudo era permitido” (Ferraz; Fusari, 2010, p. 37). O interesse por resolver a problemática do ensino tradicional, levou a uma desordem metodológica, visto que a falta de observação do método utilizado excluía outras possibilidades criativas e de conhecimento em arte por parte do aluno.

Ferraz e Fusari (2010) destacam as contribuições do filósofo americano Jonh Dewey (1859-1952) como fundamentais para auxiliar os professores que passaram a defender essa concepção, levando-os a aprofundarem suas ideias, no desenvolvimento de experiências cognitivas que tenham como ponto de partida problemas e assuntos do interesse dos alunos, numa dinâmica de “aprender fazendo”. “O princípio mais adotado por Dewey é, portanto, o da

função educativa da experiência, cujo centro não é nem a matéria a ensinar, nem o professor, mas sim o aluno em crescimento ativo, progressivo” (Ferraz; Fusari, 2010, p.34).

Por meio dessa concepção inovadora do ensino da arte, John Dewey redireciona o olhar para as práticas de ensino, centralizando as experiências educativas como fonte transformadora da realidade dos educandos, levando-os a pensarem sobre si mesmos, os ideários coletivos em um processo de interação com o meio, valorizando tanto a experiência individual como as experiências construídas entre os indivíduos que participam da vida em sociedade, como processo educacional. Assim, outros educadores que defendiam uma mudança, tanto conceitual como metodológica do ensino de arte, se inspiraram nas suas propostas a fim de redimensionar a prática educativa. O trecho seguinte reafirma a direção que se deu ao ensino da arte influenciado pelos estudos do autor:

Seguindo esse caminho, na década de 1970, John Dewey, trouxe suas ideias e concepções sobre a Arte, sendo influência para diversos artistas e pesquisadores brasileiros desse período, com o ingresso da arte-educação no Brasil, o que se deu por intermédio dos estudos de Ana Mae Barbosa, contribuindo para uma nova proposta (Maranhão, 2015, p. 16).

A proposta acima apresentada por Maranhão (2015, p. 16), baseia-se em três pilares fundamentais: a contextualização histórica, a apreciação artística e o fazer artístico, que mais adiante será explicitado.

Em 1971 surge um documento oficial para orientar as práticas docentes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692, de 1971, incluindo como componente curricular, a Educação Artística, nas séries iniciais do ensino fundamental, numa tentativa de melhoria do ensino da Arte na educação escolar.

A Educação Artística foi incluída nos currículos escolares embasada pelas tendências educacionais da época e seus interesses. Barbosa (1989, p. 170) afirma que a inclusão da arte como matéria obrigatória nas escolas primárias e secundárias foi resultado de um acordo oficial entre o Ministério da Educação (MEC) do Brasil e a Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento Internacional (USAID), sigla em inglês que se refere ao Acordo MEC/USAID com princípios ideológicos de educadores norteamericanos, que reformularam a Educação Brasileira. “Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5692/71, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada “atividade educativa” e não, uma disciplina, tratando de maneira indefinida o conhecimento” (BRASIL; 1998 p.26).

É oportuno esclarecer que mesmo com a inclusão da arte no currículo escolar, dentro do contexto da ditadura militar (1964-1983), o ensino se limitava a atividades com objetivos

profissionalizantes. Havia um interesse ideológico por trás do currículo, que visava desempenhar um papel humanístico, pois “as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história haviam sido eliminadas do currículo” (Barbosa, 1989, p. 170). A Arte durante esse período, ao mesmo tempo em que sofria restrições, também serviu para disseminar os interesses do governo, que se direcionava a camada da classe média consumidora dos bens culturais, usando a cultura como forma de integração nacional.

As mudanças em relação ao ensino sob o viés de valorização da criatividade e da expressão com liberdade criadora, que se despontou a partir do movimento Educação Através da Arte, teve um intervalo, com o ensino se voltando para aspectos técnicos, com vistas aos interesses do processo de industrialização. “Nessa visão, mantinha-se um ensino mecanizado, adaptado às exigências das indústrias, tornando a educação similar a uma linha de produção” (Furlan, 2015, p. 111).

Embora a inclusão da Educação Artística no currículo escolar seja considerada um avanço, porque envolve o entendimento da importância da arte para a formação dos indivíduos, convém esclarecer que o sistema educacional brasileiro não tinha estrutura para sua implementação de modo eficaz, pois “muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas)” (BRASIL, 1998, p. 26).

É interessante esclarecer que a introdução da Educação Artística direcionou o olhar para a importância da arte, de mesmo modo que foi possível identificar as fragilidades do sistema, a necessidade de capacitação de professores para atuar nas diferentes linguagens. Naquela época, não havia cursos de formação em arte-educação nas universidades. Os cursos que os professores tinham acesso se limitavam a cursos de desenho, com ênfase no desenho geométrico. Desse modo, os professores se viram obrigados a assumir a função de polivalência, desfigurando a proposta de ensino de arte, reduzindo a qualidade dos saberes de cada linguagem em sua dimensão emancipadora, transformando-se em fragmentos de atividades de diferentes campos artísticos combinadas entre si, sem aprofundamento prático e teórico.

Nessa conjuntura, surgiram os cursos de formação para atuar na área de artes, porém são cursos de curta duração, tempo insuficiente para qualificar os professores para atuarem nas quatro linguagens, sabendo-se que cada linguagem tem suas especificidades. Além da evidente insuficiência de tempo para a qualificação dos profissionais, os cursos visavam, a curto prazo, o cumprimento das disposições nos documentos oficiais, apresentando propostas de atividades

e livros sem fundamentos teóricos e orientações metodológicas que amparassem as práticas de ensino. Nesse viés,

Pode-se dizer que nos anos 70, do ponto de vista da arte, em seu ensino e aprendizagem foram mantidas as decisões curriculares oriundas do ideário do início a meados do século XX, com ênfase em aspectos parciais da aprendizagem, privilegiando-se, respectivamente, a aprendizagem reprodutiva de modelos e técnicas, o plano expressivo e processual dos alunos e a execução de tarefas pré-fixadas e distribuídas em planejamentos desvinculados da realidade da escola e do aluno. Os professores passam a atuar em todas as linguagens artísticas, independentemente de sua formação e habilitação. Conhecer mais profundamente cada uma das modalidades artísticas, as articulações entre elas e artistas, objetos artísticos e suas histórias não fazia parte de decisões curriculares que regiam a prática educativa em arte nessa época (BRASIL, 1998, p. 27-28).

A oferta de cursos de formação de curta duração em arte evidencia a necessidade de uma formação consistente que considere a arte em suas múltiplas linguagens, que tenha sentido na vida dos educandos. As práticas de ensino ao longo dessa década, apontam para a ineficácia dos processos aos quais os alunos eram submetidos. Pode-se dizer que é uma ressonância dos anos de invisibilidade e de descaso com o ensino artístico, sempre deixado à mercê de outras áreas de conhecimento. Mesmo após esse repentino interesse em proporcionar formação a curto prazo:

Ficam evidentes a perplexidade e a desinformação dos professores que são preparados em cursos de reduzida duração, em detrimento de uma formação aprofundada em arte e no trabalho pedagógico na área. Assim, a questão do aperfeiçoamento e formação do magistério para atuar nas escolas de 1º e 2º graus passa a ser um problema emergente, que ultrapassa os limites dos cursos e licenciaturas em Educação Artística (FUSARI; FERRAZ, 2010, P.18).

Diante disso, a partir dos anos de 1980, surgiu o movimento Arte-Educação no Brasil, com bases metodológicas pautadas nas ideias da Escola Nova, organizado por artistas e educadores, com o apoio de universidades, associações, entidades públicas e privadas. Categoricamente:

[...] a educação brasileira passa por mudanças pela relação das ações sociais e culturais, pelo modelo democrático atual. Pesquisas e estudos agora são direcionados para discutir as teorias da educação como também o processo de aprendizagem voltado para transformar a sociedade, uma pedagogia realista e crítica (Maranhão, 2015, p. 15).

Esse movimento trouxe importantes reflexões com relação ao ensino de arte, ampliando discussões sobre a valorização do ensino, a qualificação dos professores, a concepção de atuação no campo da arte, o que contribuiu para que ocorresse algumas mudanças estruturais no currículo escolar. “Dessa forma, a Abordagem Triangular nas Artes Visuais torna-se de fundamental relevância para a transfiguração cultural do discurso político e social. Além disso, trouxe reflexões para as práticas educativas em escolas, museus, comunidades ou espaços não acadêmicos” (Silva; Lampert, 2016, p. 91). As discussões provocadas pelos defensores de um

ensino mais contextualizado, promoveram a integração da Arte na educação escolar brasileira como componente curricular.

Ferraz e Fuzari (2010, p. 19), descrevem como o movimento Arte-Educação contribuiu com os avanços posteriores destacando:

[...] a Arte-Educação vem se apresentando como um movimento em busca de novas metodologias de ensino e aprendizagem de arte nas Escolas. Revaloriza o professor da área, discute e propõe um redimensionamento do seu trabalho, conscientizando-o da importância da sua ação profissional e política na sociedade.

É nítido, pelos elementos históricos apresentados até aqui, que de fato, houve movimentos a favor de melhores condições de ensino da arte que provocaram algumas mudanças estruturais. No entanto, Barbosa (2014, p.15) verificou, em seus estudos, que no ano de 1989, existiam arte-educadores com atuação bastante ativa e consciente, porém com uma formação fraca e superficial com relação ao conhecimento de arte/educação e de arte.

Após a promulgação da Constituição em 1988, passa-se a discutir sobre a necessidade de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Apoiada por movimentos educacionais, a nova LDB foi sancionada quase 10 anos depois, em 20 de dezembro de 1996. Com o advento da lei nº 9394/96, a Arte passou a ser disciplina obrigatória na educação básica. O artigo 26, par.2º da referida lei dispõe: “O currículo da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, p.23).

Percebendo a necessidade de conhecer o processo histórico da arte no Brasil como demarcador de uma compreensão mais abrangente dos processos de ensino para poder intervir, considerando a ausência de um posicionamento crítico e reflexivo, Ana Mae, a partir de vivências no festival de Campos do Jordão, em 1983, influenciada pelos estudos de John Dewey, criou a proposta denominada Abordagem Triangular. “Em relação ao ensino de Artes Visuais: foi entre o discurso pós-moderno global ou contemporâneo e um processo consciente sobre a diferenciação cultural que surgiu no Brasil a Abordagem Triangular” (Lampert, 2010, p. 456).

A Abordagem Triangular objetiva romper com um ensino descontextualizado, tanto do ponto de vista do educador que precisa conhecer o contexto histórico para desenvolver sua práxis pedagógica como dos educandos que precisam adquirir consciência dos processos em que estão inseridos. “No cerne e em sua essência, a Abordagem Triangular é uma postura epistemológica do sujeito, dos sujeitos, face ao processo de construção do conhecimento” (Rizzi; Silva, 2017, p.222).

A Abordagem Triangular foi colocada em prática no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP), onde Ana Mae foi diretora de 1987 a 1993. De acordo com Lampert (2010) o MAC-SP foi um importante equipamento cultural, sendo pioneiro em projetos sobre ação educativa na década de 1980, desenvolvendo projetos, possibilitando o acesso de todas as classes sociais aos códigos culturais, desenvolvendo uma política pluricultural. “Desta forma, as Artes Visuais tornam-se de fundamental relevância para a transfiguração cultural do discurso político, considerando a interação social e as formas de tessituras identitárias que caracterizam uma condição contemporânea” (Lampert, 2010, p.446).

A proposta foi denominada, inicialmente, Metodologia Triangular, mas por questões semânticas que geraram debates conceituais, a autora foi levada a escolher a denominação Abordagem Triangular. O impasse com relação ao termo perpassa o entendimento de que

Metodologia é uma concepção que deve ser desenvolvida pelo professor. Não exige uma estrutura rígida ou uma “receita prévia”. No entanto, devido à terminologia, a Abordagem Triangular foi vista inicialmente como um indicador metodológico. Assim, é preciso salientar que a Abordagem não se trata de um modelo ou método, mas corresponde aos modos como se aprende, e que, por metodologia, entende-se o que cada professor realiza como ação em suas aulas e práticas de ensino e não como vinculação teórica — até porque vinculações teóricas mudam, são mescladas e alteradas de acordo com o contexto no qual estamos (Silva; Lampert, 2016, p. 90).

Em suma, a proposta da autora buscava uma dimensão mais dialógica do ensino de arte, em que alunos e professores assumissem uma relação horizontal nos processos de ensino-aprendizagem, compreendido pela noção de que a realidade educacional é diversa, as diferentes regiões do país apresentam suas singularidades. Essas realidades divididas por grupos maiores apresentam suas peculiaridades, e num contexto mais restrito, considerando-se que cada turma tem sua identidade, cabe a cada educador desenvolver suas metodologias adaptando-as à realidade da sala de aula. “Grosso modo, podem ser procedimentos pluridisciplinares, multidisciplinares, interdisciplinares ou transdisciplinares [...]”, (Rizzi; Silva; 2017, p.223). Portanto, a Abordagem triangular desenvolvida por Ana Mae não segue senão uma lógica da pluralidade no ensino de arte.

Inspirada nos estudos de John Dewey, Ana Mae demarca um importante passo na construção de uma educação para as artes de forma sensível e ao mesmo tempo questionadora, tendo em vista que os processos históricos como parte de sua proposta, direcionam para a concepção de arte como área de conhecimento, importante para a aprendizagem dos discentes, do mesmo modo que a produção e a apreciação levam ao entendimento do que se está sendo produzido, de que modo e quais implicações para o desenvolvimento dos alunos.

De acordo com Silva e Lampert (2016, p. 90):

A Abordagem Triangular se referiu à melhoria do ensino de arte, tendo por base um trabalho pedagógico integrador, em que o fazer artístico, a análise ou leitura de imagens (compreendendo o campo de sentido da arte) e a contextualização interagem ao desenvolvimento crítico, reflexivo e dialógico do estudante em uma dinâmica contextual sociocultural.

Rizzi e Silva (2017) corroboram o mesmo entendimento levando a compreensão de que essa abordagem tem sentido na dinâmica de integração de saberes, com conteúdos circunstanciados, com existência histórica-cultural-sociológica-ideológica dentro de temas que partem de escolhas teóricas e politicopedagógicas, levando às ações numa abordagem de via de mão dupla. Ao ser tratada como uma problemática emergente, o ensino de artes ganha repercussão no sentido de provocar discussões que levem ao reconhecimento da arte como um campo de amplo conhecimento.

Desse modo, dos anos 90 em diante, avançou-se nas reflexões sobre arte e seu ensino principalmente na educação básica. Há, nesse contexto, uma busca incessante por novas metodologias e abordagens de ensino e aprendizagem de artes nas escolas, que visam à construção do conhecimento, da percepção, da imaginação e da capacidade crítica e inventiva não somente do estudante, mas sobretudo do professor (Silva; Lampert, 2016, p.90).

Os estudos vêm sendo direcionados à construção de saberes e produção de bases teóricas e conceituais que têm fortalecido o movimento de valorização da arte. Quanto mais amplas forem as pesquisas nessa área, reconhecendo as práticas de ensino como fontes catalisadoras de produção de conhecimento artístico, científico e cultural, maior será a contribuição para colocar a arte no centro de discussões importantes para sua difusão.

Reconhecendo que os estudos nesse campo de conhecimento são abrangentes e tratam de diferentes temáticas, é importante frisar que esta pesquisa se relaciona com o campo de ensino de Artes Visuais na Educação Infantil, tema que também ganhou destaque a partir da criação da LDB n° 9394/96. Mudanças curriculares foram sendo adicionadas com o passar dos anos, atendendo as necessidades e as urgências que foram surgindo na prática educativa. É fato que avanços ocorreram, no entanto, a realidade educacional brasileira é complexa e divergente. Portanto, é preciso levantar questionamentos importantes quando se busca contribuir para a valorização do ensino de arte, tendo em conta que

Por meio da percepção crítica de ensino da arte, compreende-se que é papel do campo de conhecimento das artes visuais gerar novas problemáticas e tendências aos sistemas de produção e recepção: tencionar acesso, gerar a produção, divulgação, legitimação e circulação do conhecimento, não de informação apenas. Somente assim será possível impulsionar formas de aprendizagens autônomas e colaborativas centrando na indagação ou questionamento em dinâmicas contextuais. O que se busca é compreender a forma como se constituem o efeito de sentido, ou como se dá significado às coisas no mundo em que vivemos (Silva; Lampert, 2016, p.91).

Quando entendemos que as condições necessárias para que a Arte se efetive como campo de conhecimento são negligenciadas, percebemos que as transformações devem ocorrer em escalas mais alargadas culturalmente, com mudanças de percepção e de comportamentos que barrem a reprodução mecânica de modelos educacionais que já não se encaixam na realidade atual.

Paradoxalmente, as mudanças que ocorrem em maior proporção, precisam começar dentro dos espaços educacionais, pois é lá que começa a real transformação dos educandos. É compreensível que as transições não ocorrem celeremente, vez que em um curso histórico há diversos pontos conceituais que precisam ser estabelecidos para que se transforme em nova aceção, o que implica uma construção coletiva. Mudar nem sempre é uma tarefa fácil., pois ainda há, entre educadores, aqueles que resistem à mudança.

As diferentes perspectivas de ensino da arte se constituíram de modos simbólicos, representando a concepção do que é arte e as práticas de ensino predominantes em cada momento histórico, influenciado por determinado movimento artístico e ou a junção de diferentes formas de produção e interpretação, subjacente à própria trajetória da Arte-Educação. Esses fatores estão ligados à forma como os educadores conduzem suas práticas de ensino.

O reconhecimento da Arte como linguagem importante para a aprendizagem das crianças, como área de conhecimento é um conceito construído, e tem relação com o percurso da história da Arte no Brasil. Esses documentos foram elaborados a partir das mudanças no contexto histórico e oferecem importantes subsídios à reflexão sobre a Arte na Educação Infantil.

Além desses, outros apontamentos devem ser apresentados nesta discussão. O caminho que a arte trilhou aponta as lacunas e as necessidades de elevar essa potente área de conhecimento a um lugar de destaque na aprendizagem das crianças. Diante dos contextos elencados ao longo do percurso histórico do ensino da Arte, há que se ponderar sobre os diferentes direcionamentos dados após a publicação dos documentos oficiais que apontam as diretrizes para o ensino.

Para que mudanças reais possam ser percebidas, é preciso configurar um plano de difusão dos novos conceitos e fazer o replanejamento da ação docente. É necessário ainda uma análise sobre a conjuntura histórica da Educação Infantil, para entendermos de que modos se constituiu ao longo da história, e assim vislumbrarmos novas possibilidades de aprendizagem para as crianças e caminhos para uma prática comprometida com a realidade dos educandos.

A seguir, analisarei alguns aspectos principais dos documentos orientadores para a Educação Infantil, contribuições de documentos oficiais dentro de um contexto histórico para

o avanço nessa etapa de ensino. Abordarei ainda estudos, contribuições e análises de autores referentes à etapa da Educação Infantil, bem como questões e possibilidades formativas como componente fundamental para a oferta de um ensino de qualidade para as crianças. Por fim, refletirei sobre a Arte no currículo da Educação Infantil, à luz de alguns documentos orientadores, observando elementos direcionadores das práticas pedagógicas e as fragilidades que dificultam o desenvolvimento de um trabalho consistente que priorize o ensino de Arte em suas especificidades.

## 5 EDUCAÇÃO INFANTIL: CONJUNTURA HISTÓRICA, FORMAÇÃO E DESAFIOS

A Educação Infantil, de acesso público e gratuito, é um direito da criança brasileira. Estudos e políticas direcionadas para a infância tomaram grande impulso desde a promulgação da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 que a definiram como a primeira etapa da Educação Básica. Mas como se encontra o acesso e o atendimento às crianças brasileiras no contexto atual?

O Censo escolar de 2023 aponta que o Brasil está a cerca de 900 mil matrículas para atingir a meta de crianças na creche, objetivo que está estabelecido no Plano Nacional de Educação (PNE 2024-2024) que tem como proposta alcançar 50 % das crianças até três anos matriculadas. Houve um aumento considerável das matrículas em creches e pré-escolas no pós-pandemia. De acordo com a pesquisa a rede pública apresentou um aumento de 5,3% em 2023, apresentando uma diferença de mais de 296 mil matrículas, entre os anos de 2019 e 2023.

Para compreender como a Educação Infantil se estabeleceu em suas distintas origens como instituição de atendimento às crianças, os diferentes papéis assumidos pelos educadores e os desafios que foram sendo superados, farei uma breve viagem no tempo. Considerando o curso histórico como um indicador para essa compreensão, podem-se vislumbrar melhorias e a superação de desafios nessa etapa de ensino no contexto atual. Kuhlmann Jr. (2000, p. 5), no entanto, alerta que “a comparação com o passado precisa superar a linearidade para não obscurecer o presente que se quer pôr em questão.” Tendo a devida prudência, apresentarei alguns aspectos históricos da trajetória da Educação Infantil brasileira.

Antes de descrever sobre a criação de creches e pré-escolas, é preciso entender que, nem sempre existiu a valorização e o sentimento atribuído à infância. As concepções de criança e infância foram construídas historicamente, influenciadas pelo contexto social em distintas épocas. Do ponto de vista histórico, a criança nem sempre foi vista como um ser de direitos, capaz de refletir sobre o meio que a cerca e atuar de forma autônoma na construção do seu aprendizado.

A ideia de infância se faz ao longo dos anos quando passa a ser então concebida como categoria construída histórica e socialmente no interior da dinâmica das relações sociais. Nesse meio, a criança possui características próprias e exerce papel ativo, de ator social, constituindo-se enquanto ser na construção de sua história (Andrade, 2020, p.99).

Na Idade Média, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, obrigadas a exercer funções exaustivas para a idade, o que causava uma grande taxa de mortalidade infantil. Tendo que trabalhar desde cedo, não havendo distinção entre crianças e adultos, a criança não

desenvolvia o sentimento e pertencimento e criação de vínculos com seus familiares. “Então, a criança era desconsiderada na sua condição de criança. Era caracterizada pela não infância nos períodos pré-modernos e percorre um trajeto de reconhecimento por volta do século XVIII” (Andrade; 2020, p. 99).

Com as atividades comerciais e o surgimento da burguesia surgem mudanças em diversos âmbitos sociais, o que vai ressoar na concepção de criança. A partir do século XVI, a sociedade passa a se organizar, surge uma nova configuração social, o que reflete também a necessidade de uma educação que se ajustasse às evoluções ocorridas e a burguesia que estava em grande expansão exigia melhorias nessa área.

Após a Idade Moderna, a visão de infância, aos poucos, foi sendo modificada social e intelectualmente. Eventos históricos como a Revolução Industrial e o Iluminismo contribuíram para essa mudança na concepção de infância, com um tratamento diferente que inicialmente era destinado às crianças de classes mais favorecidas economicamente. De uma visão adultocêntrica, a criança passou a ser vista de outro modo, demonstrando-se interesse em compreender como ela desenvolve a aprendizagem, o que influenciou a educação no século XX, com estudos voltados para a criança, seus interesses e suas necessidades educacionais.

A partir de descobertas científicas, há um aumento da expectativa de vida, que vai modificando o modo de pensar e ver a criança. Surgiu a preocupação em tratá-la de modo diferente, como um ser que precisa de cuidados e de instrução. No entanto, como citado anteriormente, a princípio, esse pensamento era direcionado a criança burguesa, que passou a receber instruções, enquanto a criança pobre continuava nas mesmas condições, o que implica dizer que as mudanças que foram ocorrendo atendiam a interesses de uma camada da sociedade interessada em manter um regime de subordinação e classificação entre ricos e pobres, afastando a possibilidade de melhores condições de vida aos mais necessitados. Nesse período:

A sociedade passou por uma revolução por volta do século XVIII, tanto no pensamento como no modo de produção, a burguesia passava a dominar o comércio, e o iluminismo representa o movimento intelectual da época, simultâneo a essas transformações. Esse movimento evidencia a necessidade de uma nova concepção da educação. Com a Revolução Industrial, ocorre a necessidade do trabalho materno, em que as mães começaram a sair para o mercado de trabalho. Nesse sentido surgem as creches responsáveis pelo cuidado às crianças pequenas, enquanto as mães estavam ausentes (Andrade, 2020, p. 99).

De acordo com Kuhlmann Jr. (2000, p. 7). “Como instituição educacional a creche foi criada para as crianças até 3 anos e, posteriormente passou a receber as crianças maiores.” Isso porque, ainda de acordo com o autor anteriormente citado, na época, os altos índices de doenças e mortalidade tornavam quase inevitável o atendimento de crianças menores, além da importância dada ao papel materno na educação de bebês.

Com o nascimento da indústria, as mães operárias não tinham com quem deixar seus filhos, e surgem, assim as primeiras propostas de educação e moralização infantil, trabalho exercido por mulheres da comunidade que adotavam cuidados assistenciais, dada a falta de instrução formal para exercer a função. Com condições precárias das creches, pode-se dizer que não tinha uma proposta de educação voltada para atender as necessidades das crianças e o seu desenvolvimento.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2000) as creches, jardim-de-infância e escolas maternais surgiram na segunda metade do século XIX, como parte do projeto de uma sociedade *civilizada*, influenciado pela expansão das relações internacionais promovendo a criação das instituições de atendimento à infância.

Foram criadas as primeiras instituições no Brasil, na década de 1870. Àquela época, uma das preocupações que marcou o início da criação das instituições infantis foi a influência de questões higienistas visando à prevenção de doenças e à redução de taxas de mortalidade infantil. Nesse viés:

A educação para os filhos dos trabalhadores e pobres, nesse período, foi tratada em uma natureza compensatória. Via-se a criança como aquela que precisava ser assistida e cuidada, pois mudanças ocorriam no âmbito familiar e nas relações sociais. O processo de implantação dessas instituições foi vinculado aos órgãos governamentais de assistência social e não ao sistema educativo. Considerado um atendimento de caráter assistencialista, concebia a criança em uma concepção engendrada pela contradição de luta de classes (Moreira; Lara, 2015, p. 1285).

As creches atendiam às crianças de classes populares ofertando alimentação, higiene e segurança física. O papel de cuidar das crianças era considerado um recurso para resolver problemas de ordem social, para que o país pudesse caminhar rumo ao progresso, atendendo às necessidades básicas dos filhos dos trabalhadores e dos pobres (Moreira; Lara, 2015). No entanto, não havendo profissionais qualificados e remuneração digna, o trabalho era executado, muitas vezes, por voluntários. Assim, as creches públicas desenvolviam um trabalho assistencialista, muitas vezes de forma precária.

Paralelamente a essa situação, o setor privado da educação pré-escolar, com interesses em legitimar-se, toma o termo pedagógico emprestado para a propaganda mercadológica e propõe os jardins-de-infância, de orientação froebeliana, aos filhos da elite. Os primeiros jardins-de-infância criados no Brasil foram o Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875 no Rio de Janeiro, Escola Americana, de 1877 em São Paulo (Moreira; Lara, 2015, p.1284).

No Brasil, no final do século XIX, o país vivia um momento de transformações influenciadas pela passagem de monarquia para República, em que se buscava consolidar esse novo regime político, tendo repercussão nas áreas econômica, social, política e cultural. Nessa transição, as instituições de Educação Infantil foram vistas como um meio de educar as crianças

e as mães pobres, tornando a creche um recurso através do qual era possível promover a organização familiar, se colocando como complementar a ela. (Kuhlmann Jr. 2000, p.12).

Nesse período, a criança foi vista como apoio para a tentativa de moralização da pobreza, servindo como instrumento de ação do Estado, pois acreditava-se que os problemas dessa classe eram de ordem moral e social. (Moreira; Lara; 2015).

A infância, em meio a essas mudanças econômicas, significou uma representação na perspectiva de moldá-la de acordo com o projeto que conduziria o Brasil ao seu ideal de nação, o futuro do país. Via-se a criança não mais como preocupação no âmbito privado da família e da igreja, mas uma questão de cunho social, de competência administrativa do Estado (Moreira; Lara 2015, p. 1281-1282).

Nesse contexto, a importância dada a infância não tinha uma preocupação genuína com o desenvolvimento da criança, com aspectos da sua formação como ser social, mas sobretudo com interesses econômicos e políticos. No início do século XX, a preocupação com o futuro do país moldou iniciativas direcionadas à infância, pois esta era vista como problema social, atribuindo-a um valor econômico de mercado. Por essa razão:

A concepção da *assistência científica*, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social (Kuhlmann Jr. 2000, p.8.).

Ancorada nesses interesses, a partir do início desse século, a educação pública ganha destaque. Em 1921, já se contava com ao menos 15 creches, e 47, em 1924, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país. (Kuhlmann Jr.;2000). No Brasil, as creches surgem não apenas para compensar as desigualdades e carências das classes populares para que as mães pudessem trabalhar na indústria, mas também para os filhos das empregadas domésticas. Kuhlmann Jr. (2000) destaca ainda que as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, até meados da década de 1970, amparadas pela concepção assistencialista, ligada a órgãos de saúde e assistência, com um contato indireto com a área educacional.

Pelas novas demandas de trabalhadores no Brasil, com o aumento da participação da mulher no mercado de trabalho, surgem novas necessidades. Em meio à crise política do regime militar (1964-1985), setores da sociedade começam a se articular na luta pela liberdade democrática, por melhores condições dos serviços básicos como saneamento, habitação, serviços de saúde e creches.

Nessa conjunção de acontecimentos, durante os governos militares, a creche começou a se fortalecer como demanda social, não só para a população de baixa renda, mas para setores de classe média assalariada, que começaram também a preferir educar os

filhos em creches ou escolas maternas, pré-escolas ou escolas infantis (Vieira; 2022, p.35).

O atendimento educacional de crianças em creches deixa de ser uma necessidade exclusiva dos filhos das famílias carentes, ganhando assim, legitimidade social. Alguns setores sociais e classes como professores, jornalistas e bancários passam a reivindicar o direito à creche para seus filhos. A demanda crescente do trabalho feminino em setores médios, causa o aumento da procura por instituições educacionais para as crianças dessa classe. Nesse momento, surge uma nova configuração com relação ao atendimento nas creches em que

As instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla (Kuhlmann Jr.,2000, p.11).

O Projeto Casulo idealizado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), em 1977, surgiu como proposta do Estado em resposta à emergente demanda social por creches. “Com objetivos compensatórios, propunha-se a criação das "creches-casulo", implantadas a baixos custos. Para isso, adotou-se a estratégia de utilização da capacidade ociosa ou espaços disponíveis nas entidades sociais ou comunidades das periferias urbanas [...] (Vieira, 2022, p.36).”

Kuhlmann Jr. (2000, p.11), ao criticar o regime militar, desabafa que “depois de sangrarem por muitos anos as verbas educacionais, as propostas do regime militar queriam atender as crianças de forma barata.” Excluindo a possibilidade de uma oferta de atendimento em creches com qualidade, o regime ofertava a baixo custo em lugares inadequados, em classes anexas nas escolas primárias, contando ainda com voluntários que exerciam a função assistencial, pois a prioridade era voltada muito mais para uma perspectiva assistencialista do que educativa.

No texto Projeto Casulo, publicado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) em 1977, pretendia-se, como no início do século, que o programa viesse a desenvolver atividades paralelas de orientação familiar. A “problemática comunitária”, devido à baixa renda per capita, vinha provocando “desequilíbrio nas famílias e a desintegração do lar”. Isso porque, “por longo tempo, viveu a sociedade brasileira sem perceber” que esses problemas a impediam de atingir “um estágio mais avançado de desenvolvimento socioeconômico-cultural”. Após se dar conta da despercebida pobreza nacional, o remédio proposto para o “4o estrato da população brasileira”, é a criação de novas vagas para as crianças de 0 a 6 anos, “a baixo custo”, nas creches Casulo. (kuhlmann Jr. 2000, p. 10).

O atendimento nas creches-casulo visava a assistência integral, ofertando alimentação, saúde, higiene e educação. Estimulava o envolvimento da família no programa de forma direta no atendimento, incluindo a educação da mãe que era submetida a um processo de acompanhamento por meio de visitas domiciliares.

Diante das questões apontadas na criação de propostas de atendimento às crianças no Brasil, predomina o caráter assistencialista, com viés preconceituoso, causando clara distinção de classes com relação à oferta e às condições de atendimento, estigmatizando a classe pobre como um problema social a ser resolvido. Sem políticas de ensino definidas, a Educação Infantil continuou ligada a práticas assistenciais e compensatórias. Moreira; Lara (2015, p. 1286) analisam que:

Ao final da década de 1970 e início de 1980, ao tratar das políticas públicas para a Educação Infantil, observou-se que esta discussão, adquiriu força a partir do movimento de democratização do país na década de 1980 que põe em discussão vários setores sociais, no qual a Educação Infantil, distante de um caráter definido e educativo, desproveniente de regulamentações e políticas específicas, passou a ser foco de discussão no âmbito da reforma educacional do país.

De acordo Kuhlmann Jr.(2000) no início da década de 1980, quando se começou a falar da educação pré-escolar de 0 a 6 anos, por meio de textos elaborados por conselheiros ou membros do Ministério da Educação, percebeu-se que ainda prevalecia a educação vinculada ao assistencialismo. O autor ainda destaca que uma das principais bandeiras do movimento de luta por creches e por melhores condições profissionais foi a defesa do caráter educacional. O embate polêmico entre a educação e a assistência que faz parte da história da Educação Infantil pode ser observado no seguinte trecho do autor:

O vínculo das creches aos órgãos de serviço social fazia reviver a polêmica entre educação e assistência, que percorre a história das instituições de educação infantil. Nesta polaridade, educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros. Isto acaba por embaralhar a compreensão dos processos educacionais da *pedagogia da submissão*, que ocorre em instituições que segregam a pobreza. Daí a proposição de que as instituições de educação infantil precisariam transitar de um direito da família ou da mãe para se tornarem um direito da criança. Como se esses dois direitos fossem incompatíveis, como se as instituições educacionais fossem um direito natural e não fruto de uma construção social e histórica (Kuhlmann Jr.; 2000, p. 12).

Nesse período, diferentes setores da sociedade reivindicavam o direito da criança a uma educação de qualidade, desde o nascimento. Mobilizações organizadas por pesquisadores da área da infância, organizações não-governamentais, população civil e comunidade acadêmica, lutavam por melhorias na área educacional, contribuindo assim para mudanças estruturais, como a garantia da oferta de creches e pré-escolas.

Com a promulgação da Constituição de 1988, surgem mudanças na forma de lei, assegurando o direito da criança de zero a seis anos de idade como dever do Estado em parceria

com os municípios, o atendimento em creche e pré-escola. O art. 277 da Constituição Federal define os direitos da infância brasileira, determinando que: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar comunitária”. No Art. 208 está disposto que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Pela primeira vez uma Constituição Federal referiu-se às garantias da efetivação do dever do Estado com Educação Infantil. Esse é um dos aspectos centrais para a Educação Infantil, que deixa claro a oferta dessa educação em creches e pré-escolas, sendo um dever do Estado e um direito de toda criança de zero a seis anos. (Moreira; Lara, 2015, p.1289).

As transformações que foram ocorrendo no mundo, gerou a necessidade de implementar novas ações nos diferentes setores sociais, para acompanhar as demandas da evolução do homem e de seu modo de viver, exigindo mudanças urgentes tendo em vista que a nova sociedade implica uma nova configuração das relações sociais e do mundo de trabalho, impactando também a área educacional que está, de certo modo, ligada ao funcionamento das organizações sociais. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) demonstra essa relação ao destacar que:

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estruturação das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos (BRASIL, 1998, p 11).

A partir de 1990 debates e pesquisas sobre as políticas na Educação Infantil ganham destaque com um olhar voltado para a melhoria do atendimento em creches e pré-escolas. As políticas educacionais definem critérios importantes para a sua aplicação na educação básica. Nesse período surgem formulações sobre a Educação Infantil, enfatizando a inseparabilidade do cuidar e do educar da criança pequena (Kuhlmann Jr., 2000).

A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº8.069 de 13 de julho de 1990, contribui para reafirmar o compromisso dos municípios com a infância e a adolescência, criando o Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fundo DCA) e o Conselho Tutelar dos Direitos da Criança e do Adolescente. O ECA em seu capítulo IV prevê que a criança tem direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer e afirma que:

Art. 53. A criança e o Adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando lhes: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - Direito de ser respeitado por seus educadores; III - Direito

de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – Direito de organização e participação em entidades estudantis; Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

O ECA constitui importante documento que reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direitos amparados pela lei, “pois foi a partir desse momento que se reconheceu na forma de Lei essas obrigações, de que estes possuem direitos que podem ser exercitados junto à família, à sociedade e ao Estado. (Moreira; Lara, 2015, p. 1290).”

O documento traz propostas de garantias e direitos para a infância e a adolescência, ampliando as condições para o atendimento a criança e ao adolescente, criando oportunidades de acesso e permanência desses direitos, de modo a promover o desenvolvimento físico, mental, moral e social.

Após quase dez anos de discussões, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, foi sancionada, dispondo obrigações legais para a Educação Infantil de forma a garantir o acesso gratuito às crianças de até 5 anos de idade. Prevê ainda o estabelecimento de parcerias entre os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para o desenvolvimento de competências e diretrizes específicas para a Educação Infantil. Dispõe sobre a responsabilidade dos Municípios em ofertar o ensino em creches e pré-escolas. O documento inclui a Educação Infantil como uma das etapas da educação básica, com espaço para as diversidades, considerando as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

O acesso à Educação Infantil está previsto na LDB 9394/96 que em seu artigo 29, apresenta a finalidade dessa etapa de ensino como “[...] o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

A seguir, apresentam-se outros artigos que tratam da Educação Infantil dispostos na LDB 9394/96:

**Art. 30.** A educação infantil será oferecida em:

- I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

**Art. 31.** Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (Brasil, 1996).

Mais tarde, alguns incisos foram acrescentados ao artigo 31, de modo a esclarecer alguns aspectos que antes não foram especificados nessa seção, que poderão ser observados a seguir:

**Art. 31.** A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

- I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2017).

É importante frisar que as determinações em forma de Lei, previsto na LDB 9394/96 para atendimento à criança, garantem seu direito à educação, mas não é considerada obrigatória a matrícula da criança até 4 anos de idade. O que se configura é o direito da criança, sendo importante que as instituições zelem por condições adequadas para o desenvolvimento e o bem-estar infantil. No entanto, uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação a partir da nova Emenda constitucional, a Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a Lei n. 9.394/96 e dispõe:

Art.1º Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: [...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade [...] Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade (BRASIL, 2013).

Configura-se, a partir da criação da LDB 9394/96, um grande avanço com relação aos direitos da criança. A inclusão da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, como direito garantido por lei, implica a necessidade de pensar em condições adequadas para o desenvolvimento infantil, surgindo novas discussões direcionadas a essa etapa.

Nesse contexto, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), “que foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos de idade” (Paschoal; Machado, 2009, p. 86). O RCNEI reafirma os direitos que estão dispostos na LDB 9394/96, com contribuições acerca de uma nova proposta para a Educação Infantil, de modo a colaborar com o trabalho dos educadores, fortalecendo políticas nessa etapa de ensino.

Com o objetivo de aproximar as práticas educativas das orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o documento surgiu como uma suplementação do que está disposto no documento citado anteriormente, para atender às especificidades da Educação Infantil. O documento apresenta a mesma divisão por faixas etárias, disposto na LDB nº9394/96.

De acordo com Carvalho e Rocha (2016, p. 28), “o Referencial pretende contribuir para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de práticas educativas, além da construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e de seus familiares nas diferentes regiões do país.”

O documento possui três volumes. O primeiro, intitulado Introdução, traz em seu conteúdo reflexões sobre creches e pré-escolas no Brasil, relacionando as concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional da educação, que embasaram os objetivos gerais da educação infantil e a organização dos eixos de trabalho que estão relacionados a dois eixos de experiência: formação pessoal e conhecimento de mundo.

O segundo volume, denominado “Formação pessoal e social,” faz uma análise dos processos de construção da identidade e da autonomia das crianças. O terceiro volume intitula-se “Conhecimento de mundo” e nele estão agrupados eixos de trabalho que orientam a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento, que são eles: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. (BRASIL; 1998).

Apesar dos esforços direcionados a uma transformação nessa etapa de ensino, conforme o Conselho Nacional de Educação dispõe no parecer nº 04/2000 publicado no ano de 2000, os artigos da LDB 9394/96 deixam algumas dúvidas com relação à Educação Infantil e à sua especificidade, estabelecendo alguns aspectos normativos. São eles: (1) Vinculação das instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino, (2) Proposta pedagógica e Regimento Escolar, (3) Formação de Professores e outros profissionais para o trabalho nas instituições de Educação Infantil, (4) Espaços físicos e recursos materiais para a Educação Infantil. O parecer reafirma a indissociabilidade das ações de cuidar e educar, nos diversos âmbitos de atuação.

De acordo com Fernandes e Kuhlmann Jr. (2019), a elaboração desse parecer, dispondo sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, surgiu pela existência de instituições de Educação Infantil, especialmente a creche, que ainda estavam vinculadas a setores como a Previdência e a Assistência Social, mas sendo de responsabilidade dos municípios. Ainda de acordo com os autores citados, no ano de 2005 a questão ainda não tinha sido resolvida.

Foi a partir de 2005 que ocorreu um processo mais efetivo de transferência das creches e instituições que atendiam crianças de 0 a 3 anos da Assistência Social para a Educação. Por iniciativa do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Ministério da Educação, e do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, foi instituído um Grupo de Trabalho pela Portaria Interministerial nº 3.219, de 21 de setembro de 2005, com o objetivo de apresentar uma proposta que transferiria as ações de apoio financeiro às crianças de 0 a 6 anos atendidas em creches e pré-escolas do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome para o Ministério da

Educação. Até então o MDS transferia recursos para as instituições de educação infantil, mediante o Fundo Nacional de Assistência Social (Fernandes; Kuhlmann Jr.; 2019, p.12).

A ênfase dada em favor da transição justifica-se pelo direito de todas as crianças de 0 a 6 anos a uma educação de qualidade, sendo a etapa da Educação Infantil de grande importância para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social da criança. Outro fator que se põe em questão é a determinação da própria lei LDB 9394/96 que dispõe em seu artigo 89 que “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos a contar da publicação desta lei, integrar-se no respectivo sistema de ensino.”

Desse modo, a efetivação dessa transição caminhou a passos lentos, com um atraso considerável, uma vez que o prazo de três anos se encerrou em 1999. Conforme Fernandes e Kuhlmann Jr. (2019, p. 13): “As implicações desse processo vão desde os esforços para expandir o atendimento, à definição de normas para a elaboração de propostas educativas específicas para lidar com a faixa etária correspondente, até a formação dos profissionais que trabalham nas instituições.”

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram publicadas em 2009, enfatizando que a Educação Infantil deve favorecer o desenvolvimento integral da criança, sem antecipação de conteúdos trabalhados no Ensino Fundamental. Com relação `proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil o documento aponta que:

[...] as instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010, p.18).

De acordo com as DCNEI, as instituições de Educação Infantil por meio de suas concepções pedagógicas devem cumprir sua função sociopolítica e pedagógica. Nesse contexto, o documento traz a seguinte concepção de criança:

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).

As DCNEI ainda definem a Educação Infantil e sua oferta:

Primeira etapa da etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (Brasil, 2010, p.12).

Quanto à concepção de criança, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil, desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, afirmam que essa concepção, muitas vezes, não se apresenta de modo totalmente consciente por parte do professor, mas ela fundamenta suas decisões relativas à sua prática pedagógica com as crianças com as quais trabalha. Daí deduz-se a importância de o professor conhecer bem a criança e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (Ceará, 2011). O documento construído a partir das DCNEI, buscou delinear as orientações que estão dispostas no documento-base para sua construção, a fim de expandir a compreensão acerca de seus conceitos e fundamentos e promover a inclusão no cotidiano das salas de aula, tendo como fundamento planos e rotinas, metodologias, atividades e materiais.

As determinações legais apontam as condições e o dever do Estado de ofertar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. No entanto, pondero que na prática a garantia da qualidade é uma tarefa complexa, considerando-se os diferentes contextos em que se insere as práticas educativas, as condições estruturais das instituições, o que envolve o comprometimento de vários sujeitos, dentre eles professores, a família e gestores.

Analisando alguns documentos que contribuíram para criar políticas educacionais voltadas para a Educação Infantil, Carvalho e Rocha (2016, p.29) argumentam:

Diante de todos os documentos referentes à Educação Infantil de qualidade, que é o espaço/tempo da criança viver a sua infância, registramos a importância dos/as professores/as em conhecerem tais documentos, pois a instituição tem um papel imprescindível para que as crianças sejam ouvidas, tenham vez e voz, sejam vistas como sujeitos de direitos [...].

Com efeito, para que seja ofertada uma educação de qualidade, que considere a criança em sua individualidade e como ser social de direitos, os professores precisam ter consciência da área em que atuam, dos seus processos históricos, das concepções que regem a prática educativa, das suas condições de trabalho e das suas próprias aspirações e perspectivas com relação a sua atuação como educadores. Quanto ao trabalho dos professores, mais adiante discutirei alguns aspectos importantes como a profissionalidade docente, processo identitário, formação de professores e as contradições presentes em documentos que tratam da temática, bem como possibilidades para se enveredar numa prática mais consciente.

É notório, a partir de uma análise histórica, que ocorreram significativos avanços, amparados pela lei, direcionados à etapa da Educação Infantil. A criança passa a ser vista como ser social de direitos, enquanto políticas educacionais são implementadas para garantir o acesso e documentos são criados para direcionar as práticas educativas. No entanto, pelo histórico de desigualdade de nosso país que, por tanto tempo, esteve à mercê de interesses políticos e

econômicos de outras nações que impactaram no modo como o ensino foi estruturado, ainda é preciso caminhar muito em direção ao rompimento de concepções ultrapassadas e a superação de desafios nessa etapa de ensino. Fonseca, Colares e Costa (2019, p.19) também refletem que:

Os inúmeros avanços legais e científicos, contudo, que foram alcançados em relação não só à mulher, mas também às crianças, principalmente por meio da promulgação da Constituição de 1988 e da divulgação dos estudos sociointeracionistas de desenvolvimento e aprendizagem humana, implicam uma reestruturação das relações sociais como um todo e a criação de equipamentos sociais. Nessa nova visão da criança como sujeito de direitos, protagonista histórico e cidadão em desenvolvimento, a figura do professor não é mais aquela que molda comportamentos ou repassa conhecimentos aos alunos, mas a de interlocutor que aponta caminhos, organiza ambientes e materiais e troca informações com o educando, em um processo recíproco de crescimento.

É preciso ainda pontuar que as transformações que ocorrem em um determinado campo de conhecimento são resultado de lutas e de longos debates para se chegar a uma conclusão. Pelas mudanças serem recentes no contexto do ensino da arte na Educação Infantil, se levarmos em conta que as construções históricas demandam uma mudança não apenas de postura, mas se estendem a uma escala maior, em termos culturais, de pensamento, percepção e ação prática, o que faz parecer óbvio o entendimento de que ainda estamos em processo de construção de mudanças estruturais no ensino.

Ainda assim, é forçoso admitir que a partir desses documentos surgiram novos direcionamentos com relação ao ensino nessa etapa da vida da criança, embora ainda existam educadores que resistem à mudança e demoram a reconhecer que novos tempos se instalaram e que exige outra postura do docente como mediador da aprendizagem, pois os papéis que assumem professor e aluno já não correspondem a configuração de outrora, em que o professor era visto como detentor do conhecimento, com uma prática de ensino sem espaço para as necessidades, desejos e anseios infantis. “Assim, o trabalho do arte-educador na contemporaneidade assume o importante compromisso de mediar as relações de aprendizagem com a imagem, fomentando diálogos sobre os sentidos da arte em nossa vida” (Azevedo, 2009, p. 337).

Com relação ao trabalho do professor de Educação Infantil, que surgiu como carreira docente a partir da LDB 9394/96, Andrade (2020, p. 108) declara que:

Além das lacunas na formação inicial, a organização em creche e pré-escola traz incertezas e inseguranças ao professor/a da creche especialmente, que não se sentem profissionais nesse contexto. Pela falta de estrutura, muitas vezes realizam a função de auxiliares nos cuidados básicos da criança, ausentando-se em alguns momentos do papel de professor/a com a formação direcionada para esta função.

A autora ainda afirma que existem, no cenário atual, profissionais que apresentam uma frágil autonomia, com um processo identitário ainda em desenvolvimento, observado por meio

das falas, dos depoimentos e dos discursos, bem como nos fazeres e nos saberes do grupo com o qual foi realizada sua pesquisa de doutorado. Dentre as fragilidades apontadas pela autora estão: (1) Insegurança quanto à docência na creche; (2) Dependência profissional no contexto do sistema educacional; (3) Formação incipiente; (4) Desvalorização profissional como professoras da Educação Infantil. Por fim, ela analisa que:

[...] nesses espaços de convivência muitas vezes desiguais é que se consolidam as identidades dos docentes. O caminho percorrido pela Educação Infantil, principalmente no que se refere as políticas educacionais e o estudo com base na realidade vivida das docentes apontou que é preciso repensar a formação do professor no Curso de Pedagogia, os objetivos, finalidades, grade curricular, tendo em vista os estudos sobre a infância na atualidade, as novas necessidades da criança, a nova sociedade, mediante as fragilidades, incertezas e equívocos percebidos nos depoimentos das professoras (Andrade, 2020, p. 109).

Paschoal; Machado, (2009) também analisam que dentre os fatores que dificultam um trabalho com mais qualidade na Educação Infantil que ainda reverberam na prática educativa, estão: a ausência de uma metodologia adequada para a realização de cada proposta de atividade, a alfabetização precoce, o excesso de escolarização e a carência de um currículo que integre os cuidados à educação da criança, a pouca autonomia sobre a própria ação e a baixa remuneração. Essas autoras ainda apontam que “é importante destacar que a concretização de um bom trabalho junto às crianças se inicia pela maneira como os professores apropriam-se de modelos pedagógicos ao longo da carreira, haja vista que o contexto pedagógico requer estruturas curriculares abertas e flexíveis” (Paschoal; Machado, 2009, p.91).

Uma das necessidades sentidas com as mudanças na lei que trata da Educação Infantil, com a LDB 9394/96 é a formação dos educadores. Fernandes e Kuhlmann Jr. (2019, p.20) argumentam que “a formação inicial dos professores deve receber atenção especial, não somente porque há docentes que ainda não atingiram a escolaridade mínima para o exercício do magistério, mas porque uma formação sólida é um dos elementos para a melhoria da qualidade da educação.”

Pelas novas demandas dessa etapa, o profissional necessita de uma base formativa que o auxilie a pensar novas propostas que abranjam as especificidades, interesses e as necessidades da criança sob esse novo enfoque de sujeito social de direitos. Dessa vez, não mais como alguém que, de posse de conhecimentos, sistematiza-o e transmite ao educando, mas como um sujeito também ativo que se coloca como um mediador, “promovendo novos campos de saberes às crianças, que são sem dúvida, ávidas de conhecimentos, experiências e diversas formas de expressão artística e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.) [...]” (França e Santos; 2018, p.101) criando oportunidades de aprendizagem, permitindo uma troca mútua de saberes, em crescimento contínuo.

Como ressalta Andrade (2020, p. 102):

O novo cenário da Educação Infantil pressupõe um profissional que desempenhe seu papel de maneira efetiva, crítica e consciente de sua prática pedagógica. Em que a formação inicial lhe dê bases sólidas e a formação continuada promova o aprimoramento profissional, para estabelecer estratégias que possibilitem o desenvolvimento de suas competências, de atitudes observadoras e reflexivas, além da construção de uma autonomia profissional, que lhe permita rever sua prática cotidiana, para colaborar com a educação da criança em sua plenitude.

Analisando as discussões da autora, concordamos que, apesar de todos os esforços voltados para a melhoria do atendimento de crianças em creches e pré-escolas e nas políticas de formação de professores, que vêm sendo discutidos há muito tempo, encontra-se uma contradição no que se refere à exigência de qualificação para professores para atuar nesse nível de ensino, ao comparar o artigo 87 da LDB 9394/96 e uma recente alteração no artigo 62, publicada em 04 de abril de 2013, no mesmo documento.

No artigo 87 “É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei,” firmando-se o compromisso no inciso 4º de que: “Até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996).

De forma contraditória, no artigo 62, com a atualização realizada em abril de 2013, admite-se que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2017, p. 42).

Essa mudança na lei, admitindo uma distinção entre a formação de professores de áreas específicas e professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental configura um retrocesso com relação aos esforços destinados a uma mudança no cenário da formação de professores para atuar nas etapas iniciais da Educação Básica. Entretanto, apesar desse ponto questionável, considero que a luta não deve esmaecer na busca por uma educação de qualidade na Educação Infantil, o que requer preparo, condições e profissionalização docente.

A meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta como proposta a garantia em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e Municípios, uma política nacional de formação dos profissionais da educação, tratando-se do que está determinado na LDB 9394/96, em seus incisos II e III, do capítulo 61, “assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento que atuam” (Brasil, 2014).

Os dados do Censo Escolar de 2023 apontam que dentre os professores que atuam na Educação Infantil, 80,7% possuem nível superior completo, 79,5% em regime de licenciatura, 1,2% bacharelado e 11% tem curso de ensino médio, normal ou magistério. A pesquisa destaca ainda que houve um crescimento no percentual de professores graduados com licenciatura com atuação na Educação Infantil, passando de 73,3% em 2019 para 79,5 em 2023.

Esses dados apontam que mesmo com as determinações expressas no PNE, ainda não se atingiu o nível desejável de profissionais com a escolaridade exigida. No entanto, observa-se que aos poucos a qualidade da oferta da Educação Infantil vai progredindo, tendo em vista que esse aumento na qualificação em nível superior de professores que atuam nessa etapa implica diretamente na qualidade das propostas de ensino oferecidas às crianças em creches e pré-escolas.

Fonseca, Colares e Costa (2019), no entanto, observam que existe uma enorme diferença entre a obtenção de um título e uma formação apropriada para atuar com crianças pequenas, dando a entender que a formação em nível superior não é suficiente, se durante esse período o discente não for estimulado a refletir sobre toda a complexidade dos processos que envolvem a Educação Infantil e o “contato com diversos assuntos específicos para trabalhar com essa faixa etária, tendo a oportunidade de refletir sobre inúmeras situações e realidades da área, em que o diploma representa o ápice dessa jornada.” (Fonseca, Colares e Costa; 2019, p. 97).

Todas essas ponderações são necessárias e levam ao entendimento de que o professor dessa etapa de aprendizagem na vida da criança como de outras, precisa estar em constante atualização, analisando, revisando, dialogando com pares, construindo e partilhando saberes que reverberem nas suas práticas. Destarte,

É preciso, entretanto, repensar de que forma têm sido conduzidas as questões presentes nos inúmeros debates que apontam principalmente as necessidades de investimento na formação da professora da creche e da pré-escola a necessidade de condições mínimas para a efetivação de um trabalho realmente educativo. Isso leva à reflexão sobre as políticas educacionais para a infância, sobre os possíveis caminhos a serem percorridos para a melhoria da qualidade e equalização do atendimento à criança. (Andrade, 2020, p. 109-110).

Fonseca, Colares e Costa (2019) esclarecem que existem muitas particularidades do trabalho das professoras de Educação Infantil em comparação a professores de outras etapas de ensino, apesar de algumas similaridades, e por isso é preciso pensar nesses aspectos como configuração de uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras da infância.

Andrade (2020, p. 107) refletindo sobre a profissionalidade docente na Educação Infantil adverte que:

É preciso ressignificar a profissionalidade do professor que atua na Educação Infantil, para redimensionar o ensino direcionado à criança. Avançar na reforma das políticas para infância, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos e tecnologias, sintonizando-o com as formas contemporâneas de conviver e de ser.

Nesse sentido, pondera-se que a construção da identidade docente está ligada às oportunidades formativas, e que as carências preexistentes no percurso de muitos educadores precisam também ser considerados nas políticas de formação, para que o exercício da função seja cada vez mais coerente e comprometido com a transformação da prática docente. Em outras palavras,

A adequação do indivíduo a esse novo cenário exige uma educação altamente eficaz exercida por profissionais capacitados e comprometidos para lidar com os interesses e as reais necessidades da criança. A instituição de Educação Infantil necessária ao processo de construção do conhecimento precisa estar preparada e organizada em todos os aspectos estruturais: administrativo, pedagógico e recursos humanos (Andrade, 2020, p. 106).

Fonseca, Colares e Costa (2019) concordam que a promoção de práticas educativas que possibilitem a participação ativa das crianças no meio no qual estão inseridas é possível por meio de ações de melhoria da qualidade dos serviços ofertados, que está relacionado à formação profissional, o que é preciso comprometimento com a qualidade dos professores. “Trata-se, não podemos nos esquecer, de um conjunto de medidas que precisa de uma atenção especial por parte do Estado brasileiro, especialmente no que se refere ao orçamento.” (Fonseca, Colares e Costa, 2019, p.99).

Discutindo sobre o profissional docente, Andrade (2020) afirma que “são na maioria subordinadas ao sistema, à mercê das verdades e diretrizes impostas pelos currículos e projetos pedagógicos, carentes de iniciativas para romper com a realidade e caminhar em direção a um desabrochamento das possibilidades individuais e profissionais” (Andrade, 2020, p. 108). Considerando os apontamentos da autora, é fundamental que se repense o lugar do docente e sua autonomia na proposição de possibilidades de aprendizagem para as crianças.

É preciso estimular a capacidade autoral docente para empreender rumo a novos caminhos que possibilite a valorização da identidade tanto do educador que propõe meios de romper com ideias ultrapassadas, como do grupo com o qual ele atua, sabendo-se que cada turma tem suas especificidades e que precisam ser valorizadas nas propostas direcionadas a um grupo específico. Andrade (2020, p.105) analisa que o contexto do trabalho do professor de Educação Infantil na atualidade.

[...] precisa estar alicerçado por uma sólida formação inicial e uma necessária formação continuada, cujo desenvolvimento profissional modela a própria prática pedagógica, revelando sua identidade de professor/a na infância, construída por

competências, compromissos e de habilidades para indissociavelmente educar e cuidar, e assim, atender aos reais desafios na Educação Infantil, e efetivar na prática a qualidade na Educação Infantil.

Analisando as questões elencadas por Fonseca, Colares e Costa (2019) e Andrade (2020) sobre a profissionalidade docente na Educação Infantil, algumas considerações são interessantes, visto que os autores convergem para uma mesma direção ao analisarem as condições para uma prática transformadora dos educadores da infância, a partir da LDB 9394/96: (1) Flexibilidade docente frente às mudanças, tornando-se um interlocutor que cria possibilidades e organiza ambientes favoráveis ao desenvolvimento do educando; (2) Descentralização do conhecimento, em que o professor deve estar em constante diálogo com o educando, numa importante troca de saberes; (3) Profissional crítico, reflexivo e consciente de sua prática; (4) Formação inicial consistente e formação continuada para o constante aperfeiçoamento profissional; (5) Autonomia profissional, capacidade de criar, reinventar e analisar a própria prática em prol de uma educação com mais equidade; (6) Investimento na formação docente dos educadores que atuam na Educação Infantil com foco nas especificidades dessa etapa; (7) Fortalecimento e ampliação de políticas educacionais para a infância.

Diante do que foi exposto até aqui, no que se refere ao histórico da Educação Infantil, as condições de atendimento às crianças nessa etapa da vida escolar, que inicialmente esteve voltado para questões assistenciais, das mudanças na forma de lei que foram implementadas, passando a constituir a primeira etapa da Educação Básica, exigindo uma melhor qualificação dos educadores da infância. Apesar das lacunas que ainda existem, é preciso vislumbrar novos tempos rumo a uma educação com mais qualidade e equidade.

### **5.1 Arte no currículo da Educação Infantil**

Como visto anteriormente, no Brasil os estudos voltados para a infância tomam impulso após a promulgação da LDB nº9394/96, e com a criação de novos documentos orientadores da prática educativa como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) instituído no ano de 1998.

O documento, de acordo com o MEC, tinha como objetivo principal promover o estímulo à reflexão, servindo como referência para a elaboração de práticas, considerando-se as particularidades de cada região do país. Com relação ao ensino de artes, o documento destaca que:

As escolas brasileiras têm integrado às suas práticas as tendências ocorridas ao longo da história do ensino de arte em outras partes do mundo. Entre as várias propostas

disseminadas no Brasil, na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que se têm afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria da aprendizagem e do ensino de arte. Trata-se das tendências que estabelecem as relações entre a educação estética e a educação artística dos alunos. É uma educação estética que não propõe apenas o código hegemônico, mas também a apreciação de cânones de valores de múltiplas culturas, do meio ambiente imediato e do cotidiano (BRASIL, 1998, p. 28).

Esses direcionamentos promoveram um olhar para a arte na primeira infância. Embora as práticas tenham continuado a importar modelos de outros países, é justo afirmar que as diferentes propostas têm levado a uma compreensão mais abrangente com relação ao ensino de arte, observando-se as melhorias que tem ocorrido a partir da visão de arte como campo de conhecimento que integra o saber sensível e o intelectual, a educação estética e artística, valorizando as experiências que as crianças vivenciam nos espaços de ensino. Assim, a Arte é inserida nas discussões sobre o ensino na Educação Infantil, voltando-se para a importância das múltiplas linguagens artísticas para o desenvolvimento cognitivo e cultural na infância.

Com relação às Artes Visuais, tema central desta pesquisa, como linguagem que contribui para a aprendizagem infantil, o Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI) afirma que [...] tal como a música, as Artes Visuais são linguagens, e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na Educação Infantil, particularmente. (BRASIL, 1998, p.85).

Com efeito, as Artes Visuais estão presentes na Educação Infantil. O contato das crianças com várias manifestações dessa linguagem, faz que, naturalmente, elas estabeleçam uma relação de envolvimento com o fazer artístico, ampliando sua percepção estética. A Arte, especialmente nessa etapa, é um campo dinâmico, que se movimenta em diferentes sentidos, com diálogos constantes entre o fazer e o sentir, o apreciar e o produzir, o perceber e o contemplar. O RCNEI ainda destaca a importância das Artes Visuais:

[...] as Artes Visuais estão presentes no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis (BRASIL, 1998, p. 85).

Por sucessivas mudanças, as concepções de criança e infância ganharam notoriedade com a criação de documentos oficiais como a Constituição de 1988 que traz a criança como ser social de direitos, observando-se uma movimentação no sentido de criar um currículo que atenda às diferentes necessidades da criança, como sujeito social que atua na construção do próprio aprendizado, que atua sobre o meio e modifica-o.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), por sua vez, estabelece como o currículo deve ser organizado na Educação Infantil, passando a ser de caráter obrigatório. Enquanto o RCNEI apresenta orientações para as práticas pedagógicas, as DCNEI, versa sobre a obrigatoriedade de articulação de um currículo direcionado para o trabalho nessa etapa de ensino. Nas DCNEI, o currículo é concebido como um:

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p.12).

A DCNEI orienta que se deve considerar a criança como centro do planejamento curricular, concebendo-a como um sujeito histórico e de direitos. É válido ponderar, no entanto, que o novo cenário educacional da Educação Infantil é recente e exige tempo para se observar maiores impactos nas práticas exercidas no cotidiano das instituições.

O currículo da Educação Infantil não está organizado por disciplinas como nos níveis de ensino posteriores. De acordo com as DCNEI, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores, as interações e as brincadeiras, orientando, ainda, que o trabalho seja organizado por experiências, que são explicitadas em doze incisos do artigo 9º. Com relação às experiências que envolvem as linguagens artísticas, o Inciso II trata da imersão nas diferentes linguagens, dentre elas a plástica, a dramática e a musical. O inciso IX versa sobre o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (Brasil, 2009).

Essa organização por meio de experiências dá espaço para a autonomia docente, podendo as práticas serem articuladas de acordo com as necessidades de cada turma e as regiões onde ocorrem os processos de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a falta de definições mais específicas, pode gerar desinformação e práticas pedagógicas com pouca reflexão com relação à criança.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo, homologado pelo Ministério da Educação (MEC), que reúne uma série de diretrizes e orientações que devem guiar a educação geral básica nas escolas brasileiras, trazendo definições acerca de um conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da formação básica e apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para que as crianças possam aprender e se desenvolver que são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017, p.23). De acordo com França e Santos (2018) a criança, ao vivenciar esses direitos, poderá se desenvolver de diferentes formas, inclusive

artisticamente, através da brincadeira. Ainda de acordo com essas autoras, “ ao observar as interações e brincadeiras entre as crianças, é possível identificar, no decorrer das práticas pedagógicas, a expressão artística, dos afetos, a solidariedade, a resolução de conflitos, entre outras [...]” (França e Santos, 2018, p.91).

O documento não explicita a Arte em suas múltiplas linguagens nessa etapa de ensino. O documento atualiza o que está disposto no RCNEI e utiliza as DCNEI como referência que reconhece a criança como sujeito ativo e amplia a visão da criança como protagonista. Está organizado por Campos de Experiência, e expressa que a criança aprende por meio de experiências. Quanto às Artes Visuais a BNCC diz que, a partir do campo de experiência com “Traços, sons, cores e formas” a criança pode:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (Brasil, 2017, p. 37).

Embora o documento aponte caminhos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que integrem as interações e as brincadeiras, em consonância com os direitos de aprendizagem, a Arte não encontra um espaço de destaque que oriente melhor o trabalho docente. Entende-se que a brincadeira é um potencial mecanismo para a construção de ideias e saberes individuais e coletivos, que perpassam as produções criativas infantis. No entanto, o conhecimento em Arte é abrangente e necessita de maior aprofundamento para que, de fato, se consolidem práticas significativas na vida das crianças.

A Arte e suas múltiplas linguagens estão presentes nas formas contemporâneas de conviver e ser por estar em constante movimento, considerando os sujeitos sociais e seus modos de se relacionarem no mundo, sendo um campo dinâmico por meio do qual as crianças podem configurar novos modos de ser atuar como sujeitos sociais. Por ser voz ativa nas lutas sociais por melhorias e reconhecimento da diversidade de expressões e pensamentos, a Educação Infantil reafirma a pluralidade cultural presente em nosso país, no que diz respeito ao

conhecimento e à valorização dos diferentes grupos etnoculturais, na produção de cultura, na ampliação e transformação dos saberes culturais.

Todos esses fatores aqui elencados, ao serem direcionados para o contexto educacional, podem contribuir com ressignificar a prática docente na Educação Infantil, considerando-se os sujeitos em formação, suas singularidades e sua identidade cultural. Com relação à participação da criança na vida social e a sua contribuição na sociedade de um ponto de vista sociológico, Amaral (2020, p.39) afirma que:

O que a sociologia da infância propõe, portanto, dentro de uma perspectiva interpretativa e construtivista, é argumentar que as crianças são seres ativos e participativos da sociedade. Essa visão também supõe que as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com seus pares, vivendo uma multiplicidade de infâncias.

A valorização da identidade cultural e do fazer artístico infantil começa pelas práticas elaboradas pelo professor, visando à ampliação de saberes sobre a diversidade de culturas, o que pode ser potencializado por meio das diferentes linguagens artísticas, entre as quais se inserem as Artes Visuais. Por conseguinte, para que as crianças se reconheçam como sujeitos pertencentes a determinado contexto cultural, elas precisam ser respeitadas e valorizadas, no que concerne aos seus modos de se perceberem e se posicionarem no mundo.

O trabalho do professor de Educação Infantil engloba aspectos culturais, uma vez que os diferentes grupos que chegam ao espaço educacional possuem uma identidade social, que deve ser levada em conta para que o trabalho pedagógico seja vivo, dialógico e transformador. Cunha (2023, p. 54) pondera:

Para que o trabalho pedagógico em Arte com as crianças tenha uma consistência sólida e não seja apenas um modismo, é necessário que os professores aproximem-se da Arte de hoje, pois, realizando esse avizinhamento, mudarão suas concepções de arte e, conseqüentemente, seus modos de pensar e organizar seus trabalhos pedagógicos.

Vale destacar que a dificuldade que muitos professores sentem por fazer uma verdadeira transformação acontecer nessa etapa e campo de ensino, é também reflexo das poucas oportunidades que tiveram ao longo de seu processo formativo, que se estendeu em razão do sistema de invisibilidade educacional em que a arte esteve submersa por muito tempo. Isso justifica o que os estudos de Cunha (2019) apontam.

De acordo com a autora citada, as concepções de arte da maioria das professoras observadas em suas investigações, eram pautadas em conceitos funcionalistas e essencialistas sobre arte, com atividades de colorir, desenhos xerocados, exercícios de cópia de linhas, amassar papéis, colar sobre formas desenhadas pelas professoras, dentre outras. Dada a

atualidade da pesquisa referida, conclui-se que o ensino nesses moldes ainda acontece nos dias atuais.

Ainda conforme as investigações da autora supracitada, a falta de oportunidades de vivenciar situações expressivas pelas professoras, também esclarecem os equívocos nas práticas pedagógicas com as crianças. Ela ainda pondera que as escolas e os gestores investem pouco na formação continuada na área de artes e destaca que as dificuldades enfrentadas pelas professoras se devem também ao pouco conhecimento que elas construíram sobre essa área, ao longo de sua escolarização, não se restringindo somente à graduação. Refletindo sobre as práticas de ensino nos últimos anos, ela considera que ainda é preciso romper com a ideia da Arte vivenciada no tempo passado, pois o contexto social em que estamos imersos deve fazer parte das práticas atuais.

Com relação à importância de vivências artísticas no repertório de professoras e professores, Ostetto (2017) salienta:

Para que professoras e professores vejam e ouçam a criança-suas brincadeiras, suas perguntas e descobertas sobre o mundo, suas aprendizagens e expressões que dizem sobre o mundo descoberto e apropriado-, é imprescindível que vejam e ouçam a si mesmos. É fundamental que estejam alimentados por uma estética cotidiana que provoque a imaginação, que mobilize razão e sensibilidade, pensamento e intuição, no convite à criação.

Na ausência de vivências que alimentem a sensibilidade estética docente, conforme as ponderações de Cunha (2019), ficam comprometidas as proposições de arte para as crianças, uma vez que professoras e professores só podem oferecer como proposta o que consideram importante e que de algum modo atravessam suas percepções estéticas, influenciando o seu fazer docente.

Pereira (2021) em sua dissertação de Mestrado observa que trabalhar com a Arte é uma prática vivenciada no cotidiano do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), instituição onde ela realizou sua pesquisa, situada no Município de Goiânia-Go e salienta que foi a Pedagogia que promoveu o desenvolvimento das múltiplas linguagens, mas reconhece que nem sempre as práticas em artes nesse espaço contemplam as linguagens artísticas, o que acaba empobrecendo e limitando muito as possibilidades de trabalho com arte com as crianças.

Com efeito, embora tenha avanços com relação ao ensino nessa etapa da escolaridade, precisamos ponderar que a luta por visibilidade e pelo espaço que a arte deve ter não se encerra na homologação de uma Lei. Na verdade, esse é apenas um passo dado em direção à garantia de acesso e promoção de ações que viabilizem a aplicação prática. Apesar de todos os esforços e das mudanças na legislação brasileira, a Arte continua lutando por um espaço de maior destaque e de reconhecimento de sua importância para a formação dos educandos.

Depois de todo o percurso histórico da Educação Infantil, percebo as dificuldades que muitos professores enfrentam para desenvolverem um trabalho consistente que priorize o ensino de Arte em suas especificidades e há alguns pontos a se considerar: (1) O direito ao planejamento é uma conquista recente que, em algumas redes de ensino, ainda não se efetivou. Desenvolver aulas de Arte com todo o zelo que ela merece, demanda tempo; (2) a área de artes é muito abrangente. Não há como os professores dominarem todas as linguagens artísticas, principalmente sem formação adequada para tal; (3) os professores pedagogos que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atuam como polivalentes, tendo que encontrar espaço para diferentes áreas e linguagens e, muitas das vezes, as próprias instituições priorizam outras áreas de ensino; (4) falta incentivo por parte dos gestores em proporcionar formação continuada para os professores aprimorarem suas práticas; (5) Faltam recursos necessários para que se efetivem muitas práticas de ensino.

Nesses termos, é perceptível o preconceito que ainda existe com o ensino da Arte. As avaliações externas, por exemplo, tomam o espaço de outras possibilidades de ensino que constituem também aprendizagens essenciais para o desenvolvimento integral dos educandos. Sem contar que, muitas vezes, a Arte é colocada à serviço de outras disciplinas “como ferramenta didaticopedagógica para o ensino das disciplinas mais importantes do currículo escolar, tais como Matemática e Língua Portuguesa” (Silva; Araújo, 2007, p. 5).

Isso é também reflexo do enredo histórico, reiterado por Dewey (2010, p.102), ao afirmar que “ a música, a pintura, a escultura, a arquitetura, o teatro e o romance eram servos da religião, tanto quanto o eram a ciência e a erudição,” demonstrando que a submissão da arte a outras áreas, para atender a distintos interesses, é uma história antiga, mas que precisa ser mudada a partir de um novo olhar para o Ensino da Arte e suas reverberações na aprendizagem das crianças.

Apresento essas reflexões para situar a pesquisa dentro de um contexto historicocultural que precisa ser analisado, tendo em vista que meu fazer docente não está desvinculado do meu saber docente e as práticas que aqui serão apresentadas carregam traços de minha perspectiva de como a arte se apresenta e se movimenta dentro e fora da minha práxis pedagógica, entendendo assim como esse saber está em equilíbrio com o fazer.

Por outro lado, um currículo que atenda às necessidades da criança, precisa ser construído a partir de uma profunda compreensão dos processos educativos, das múltiplas infâncias e suas especificidades, da criança em suas singularidades, considerando-se seus contextos de vida.

Desse modo, na próxima secção, abordarei as contribuições teóricas de John Dewey sobre a Arte como experiência, fazendo um diálogo entre sua teoria com a realidade e o contexto da Educação Infantil, tendo a criança como protagonista e sujeito do seu próprio aprendizado. Assim, enfatizarei as experiências vivenciadas pelas crianças como potenciais possibilidades de se envolverem numa aprendizagem mais contextual a partir de suas produções artísticas, além de refletir sobre como a criança se constitui sujeito da experiência, e como o professor da Educação Infantil pode contribuir com a elaboração de práticas no campo de Artes Visuais que gerem oportunidades de a criança participar de experiências significativas para a construção de conhecimentos importantes para o seu desenvolvimento.

## 6 A CRIANÇA COMO SUJEITO DA EXPERIÊNCIA: OLHARES PARA A INFÂNCIA SOB A PERSPECTIVA DE JOHN DEWEY

Olhar para a criança e reconhecer que nela há uma multiplicidade de interesses que se materializam nas experiências que ela vai desenvolvendo ao longo da infância, tanto no ambiente familiar como no escolar, é o primeiro passo para pensarmos qual o lugar que essa criança ocupa ou deseja ocupar como agente de seu próprio processo de aprendizagem. Mas é imprescindível que se diga que, nem sempre a criança esteve nesse papel ativo, como sujeito capaz de agir sobre o mundo e transformá-lo. As mudanças das concepções sobre a criança contribuíram para que novas propostas de ensino surgissem tendo a criança como centro dessas propostas.

Tendo em vista que o conceito de infância foi construído historicamente e que o sentimento a ela atribuído se desenvolveu conforme as concepções de criança que foram sendo modificadas, para chegar ao que temos atualmente como proposta de aprendizagem para as crianças, que é fruto de muitas lutas depois de um longo período de invisibilidade dessa etapa da vida do sujeito.

Conceber a infância como experiência, um período em que se deve zelar pelo pleno desenvolvimento da criança é parte do entendimento de que “[...] a noção de infância, entendida como experiência, pode vir a ser uma potência de vida em contraste, ou mesmo um contraponto ao poder sobre a vida” (Abramowicz; Levcovitz; Rodrigues, 2009, p.180).

As autoras entendem a infância como uma experiência que pode ou não, atravessar os adultos, do mesmo modo que pode ou não atravessar as crianças. Para elas, a ideia de infância não está relacionada exclusivamente à faixa etária, ao tempo, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, mas ao acontecimento, à arte, ao inusitado, ao intempestivo.

A infância, nesse sentido, é aquela que propicia devires, um vir-a-ser, que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos. A infância, em suas experimentações, está associada à criação, trabalha dentro de mais de um regime de tempo, o que está dado, que lhe é dado a conhecer, linear ou circular, com um tempo mais estendido, generoso - um tempo do acontecer e da invenção. Desse modo, defender a ideia de infância como experiência é resistir ao tempo que o poder e o capital impõem ao funcionamento da vida [...] (Abramowicz; Levcovitz; Rodrigues, 2009, p.180).

Pensar sob essa lógica, excede o entendimento de infância pela ótica do adulto, percebendo a criança como sujeito capaz de inventar, de construir novos mundos, dentro de um tempo próprio da infância, o tempo do acontecimento e da invenção. Enquanto educadora, tinha muitas inquietações sobre uma maior compreensão das produções artísticas realizadas pelas

crianças, revelando a sua identidade cultural, a ideia de múltiplas infâncias, desse tempo que proporciona devires, que permeiam os processos educativos. Para tanto, busquei nos estudos do filósofo e pedagogo John Dewey, a interpretação de como as crianças se expressam artisticamente em seus processos de criação e de invenção na infância por meio da experiência.

Dewey (1859-1952) é um dos mais importantes defensores do movimento da educação voltada para os processos criativos do aluno, valorizando suas potencialidades como sujeito da sua própria experiência. Sua proposta coloca-o no centro das discussões educacionais, com uma teoria que se volta para a experiência de vida em que o educador é um mediador do conhecimento e deve construir espaços para que o aluno tenha uma aprendizagem significativa, mediada pela experiência.

O autor destaca em seu livro “Arte como experiência” que, enquanto as obras de arte possuem uma ligação com seu criador, na concepção comum ela, muitas vezes, é vista dissociada da experiência que envolve toda a sua criação. Ele cita as obras de arte clássicas, para caracterizar esse entendimento, apontando que quando atingem esse *status*, elas se distanciam da experiência humana.

Trazendo suas contribuições para a educação, sobre a experiência artística como forma de expressão individual do sujeito que carrega suas particularidades e suas percepções da realidade, suas contribuições ganham vida na medida em que o educador percebe a criança como um ser capaz de se expressar e dar sentido às suas criações. O envolvimento com o processo criativo é o que caracteriza o entendimento da experiência como uma oportunidade de a criança elevar sua percepção sobre os processos em que se envolve como sujeito da experiência.

Desse modo, o sujeito da experiência, para Dewey, é aquele que é capaz de refletir sobre o meio, sobre si mesmo e sobre as relações que estabelece nesse meio, que age com autonomia e criticidade diante das situações que lhes são apresentadas e atua como protagonista na construção do próprio aprendizado em um movimento contínuo de construção e reconstrução de suas experiências.

Considerando as contribuições do autor para os processos criativos da criança é possível perceber que é nas entrelinhas das criações que se situam o desmembramento do que é ter uma experiência e como ela contribui com a aprendizagem da criança, ou seja, a experiência se constitui de partes de um todo que está potencializado na ação.

## 6.1 Como as crianças se constituem sujeitos da experiência na Educação Infantil?

A experiência incorpora o envolvimento da criança durante a ação, não olhando apenas para o resultado de sua criação que, segundo (Dewey; 2010, p. 60) resulta de todos os acontecimentos que envolvem uma produção artística e, não somente os fazeres técnicos e estéticos, visto que “os eventos, atos e sofrimentos do cotidiano são universalmente reconhecidos, como constitutivos da experiência.” Assim, consideramos que as formas de vida, os saberes construídos nos espaços familiares, no meio social também devem fazer parte do contexto de um ensino que priorize a aprendizagem da criança como sujeito da experiência.

Todos os fatores da experiência são a própria experiência, são a matéria prima e parte de um todo que envolve a experiência. Nessa perspectiva, pensar na forma como a criança se desenvolve na interação com a Arte, seja no ato da criação, ou na experiência como espectadora de um espetáculo, ou diante de uma obra de arte, é indispensável analisar seu sentido no mais trivial acontecimento, para que se fuja de estereótipos que colocam a arte em um lugar distante da realidade de muitas pessoas.

Existem ainda entendimentos distorcidos em que se concebe a arte pictórica, por exemplo, como uma prática muito aquém, considerando-se apenas aquelas obras de arte executadas por artistas de renome, por quem domina diferentes técnicas, ou ainda, que desenvolve traços precisos, numa perspectiva mais realista. Quando trazemos essa reflexão para as produções de arte infantis, ganha-se outra dimensão de disformidade, visto que a pintura realizada pelas crianças ainda enfrenta a ideia de que é uma atividade supérflua, com finalidades recreativas. A perspectiva dessa pesquisa contraria esse entendimento por reconhecer que quando a criança se envolve no ato da criação, há uma sistematização de ideias e conceitos que ela cria nas suas produções.

O fato é que, ao oportunizar vivências em que as crianças participem ativamente de todo o processo, elas encontram sentido para suas experimentações. O ato de planejar ações em que as crianças irão se envolver se reveste de intencionalidade, mesmo que as crianças sigam outro roteiro, como é propenso acontecer com turmas de Educação Infantil, o que requer um planejamento flexível que tenha espaço para atender as demandas, necessidades e interesses infantis. O que ocorre, muitas vezes, é que na dinâmica das interações, as crianças criam seus próprios roteiros, o que constitui as singularidades dos processos artísticos em que elas se envolvem, sem tirar o mérito da proposta inicial, ao contrário, promovendo ainda mais o encantamento pelas experiências vivenciadas.

É preciso enveredar nos novos sentidos que surgem na dinâmica de ensino, pois muitas das vezes o que aparentemente não tem relação com o que está sendo produzido dentro do grupo, é algo que ultrapassa a percepção imediata e cria outros modos de perceber o processo artístico. As crianças são dotadas de singularidades e de subjetividades que se revelam nas diferentes formas de se relacionarem no mundo.

Mas como compreender esses processos tomando como ponto de partida as práticas de ensino na Educação Infantil? Dewey considera que, para as produções artísticas serem mais bem compreendidas, é preciso, por um certo período, nos distanciarmos do seu significante. Em suas palavras “para compreender o significado dos produtos artísticos, temos de esquecê-los por algum tempo, virar-lhes as costas e recorrer às forças e condições comuns da experiência que não costumamos considerar estéticas” (Dewey, 2010, p. 60).

Paralelamente, considero que, para se empreender uma dinâmica de ensino mais contextual, é necessário que se busque a percepção da ação criativa do ângulo de quem faz e porque faz, quais sentidos perpassam a dimensão estética e criativa. A presença do cotidiano, daquilo que é rotineiro tem em si um caráter estético quando é confrontado com a experiência criativa. Desse modo, “qualquer conceito artístico ou estético pode ser trabalhado a partir do cotidiano, explorando-se tanto a natureza quanto a cultura como um todo”. (Ferraz; Fusari, 2018, p.80). De acordo com Dewey (2010):

“Para compreender o estético em suas formas supremas e aprovadas, é preciso começar por ele em sua forma bruta; nos acontecimentos e cenas que prendem o olhar e o ouvido atentos do homem, despertando seu interesse e lhe proporcionando prazer ao olhar e ouvir: as visões que cativam a multidão [...] (Dewey, 2010, p.61-62).

Assim, o ensino na Educação Infantil, em que a dinâmica cotidiana traz inúmeros elementos de reflexão e de possibilidade de compreensão do fazer artístico, é no olhar para a experiência, distanciando-se da produção puramente técnica que encontramos o caminho para pensar a experiência estética. As falas das crianças, as movimentações, as interações coletivas, as percepções, as emoções que expressam durante o processo de criação, suas formas de interpretar e de dar sentido às próprias produções são passíveis de todo um aprofundamento teórico e prático de modo a construir uma aprendizagem mais significativa.

No ato de produção, as crianças vão compartilhando suas vivências com os colegas, trazendo percepções do cotidiano para dentro da experiência artística, contextualizando, fazendo inferências, internalizando conceitos importantes sobre a experiência, construindo novos sentidos no processo formativo. Esse entendimento perpassa a ideia inicial deste estudo que caracteriza o olhar para a experiência com tudo que ela é, e o que há de mais intenso pelo olhar da criança. Debruçar-se nos estudos de Dewey (2010) traz uma vasta oportunidade para

pensarmos sobre o que é a experiência artística para as crianças, e como elas se percebem como produtoras de um conhecimento que se entrelaça com suas percepções individuais e coletivas. Diante disso, pretende-se entender o que é ser agente na individualidade e como as experiências no coletivo se conectam com os interesses individuais.

Parece ilógico, mas é nas interações que as crianças se destacam em suas individualidades. Isso porque no contato com o outro, no jogo de trocas, de partilha e de expressão de suas ideias, desejos e preferências, as crianças deixam vir à tona suas formas de se perceber no mundo evidenciando suas singularidades. É óbvio que elas precisam de diferentes composições na rotina para que possam explorar todas as possibilidades que têm ao seu alcance, o que precisa de um olhar atento do professor para captar essas nuances que surgem no cotidiano da Educação Infantil, pois “[...] quanto maior a variedade de experiências, mais possibilidades existem para a atividade imaginativa e criadora ” (Ferraz; Fusari, 2018, p.100).

Importa que o educador compreenda seu papel ativo como mediador das experiências infantis. Ocorre que, muitas vezes, o professor organiza e promove ações em que a criança possa se envolver em atividades que são fundamentais para sua aprendizagem, mas não capta as sutilezas desse processo, o que implica a falta de continuidade, de percepção das ações como fundantes para que ocorra a experiência viva. Assim, a experiência da qual falo e que dialoga com o pensamento de Dewey (2010) não é aquela em que o professor consegue ver a aula acontecer, estimulando e todos os alunos a participem sistematicamente, mas aquela que vai além, que reside nos processos internos da ação.

Com relação ao trabalho do educador, pode-se por meio da percepção do autor sobre as nuances que permeiam a experiência estética no lugar de quem busca a compreensão dos processos se colocar em um espaço que se situa entre as produções elaboradas pelas crianças e as entrelinhas das vivências em seu sentido intrínseco, os acontecimentos por mais triviais que sejam como “constitutivos da experiência.”

É perfeitamente possível compreender por meio da metáfora que o autor utilizou, trazendo para a experiência educativa, como o professor pode conceber as ações que ocorrem durante as vivências artísticas mergulhando de forma mais intensa nas interações, comprometendo-se com a transformação de seus alunos. Em suas palavras:

É perfeitamente possível nos comprazermos com as flores, em sua forma colorida e sua fragrância delicada, sem nenhum conhecimento teórico das plantas. Mas quando alguém se propõe a *compreender* o florescimento das plantas tem o compromisso de descobrir algo sobre as interações do solo, do ar, da água e do sol que condicionam seu crescimento (Dewey, 2010, p.61).

Acontece que se comprometer com a investigação sobre o que é a Arte na e para a

infância, requer uma profunda e intensa reflexão sobre o que sabemos sobre arte, o que nos falta compreender e o que é preciso para chegar a um consenso daquilo que se quer proporcionar em termos de experiência estética e criativa para as crianças. Acredito que a livre expressão está carregada de potencialidades, que leva a outras interpretações que podem mediar experiências importantes para o processo formativo do educando.

No entanto, considerando o universo de possibilidades artísticas, nos processos de Ensino de Arte, é interessante que se oportunizem, além da livre expressão, outras possibilidades de as crianças se envolverem com produções criativas, para que ampliem sua percepção estética e se envolvam em movimentos culturais e artísticos promovidos pela escola.

Discutindo sobre a necessária interferência e/ou mediação de professores nas proposições de Arte para as crianças, Cunha (2023, p. 73) questiona:

Por que no campo da Arte seria desnecessário construirmos cenas pedagógicas e não tomar parte numa situação com a intenção de influir no seu desenvolvimento e desfecho? Será que as crianças apreendem e aprendem sozinhas ou com seus pares as diferentes linguagens da Arte, o manuseio dos materiais, dos instrumentos sem interferências das professoras? Se as aprendizagens da Arte acontecessem de forma espontânea, sem a mediação da professora, seria a única área do conhecimento em que esse fenômeno ocorreria.

Compactuo com as ideias dessa autora, pois ao construir cenas pedagógicas, os professores estão oportunizando aprendizagens que são pensadas para o desenvolvimento das crianças, com planejamento e reflexão.

Além disso, nas diferentes possibilidades interativas, as crianças se sentem pertencentes ao grupo, criam vínculos afetivos, expressam sua individualidade e criam um repertório que pode servir de base para novas propostas de ensino, agregando valor às experiências anteriores.

Quando, além da criação, o professor oportuniza a exposição de trabalhos, está oferecendo uma valiosíssima oportunidade de a criança pensar sobre seu lugar como produtora de conhecimento e sobre os espaços da arte dentro e fora da escola, além de estimular a formação de sujeitos pensantes, capazes de analisar as produções artísticas, de emitir opiniões, de identificar elementos visuais, habilidades fundamentais para a construção de uma sociedade desenvolvida.

O que a arte/educação contemporânea pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público. (Barbosa; 2014, p.33).

Nesse caso, a necessidade de entender os processos não deve se limitar apenas ao professor, mas também a oportunizar às crianças se perceberem dentro dos acontecimentos

artísticos. O estímulo ao entendimento por parte das crianças em suas vivências com a Arte no ambiente escolar está relacionado ao modo como as situações são organizadas para que elas tenham a oportunidade de participarem de experiências vivas.

Inclinando as observações para o conhecimento e a decodificação de uma obra de arte, é importante definir que apreciar é uma ação similar a algo que podemos traduzir como o prazer de sentir, de experimentar, a sensação de satisfação diante de um acontecimento, um objeto, um sentimento, ou a contemplação. Convém, no entanto, esclarecer que apreciar algo não implica entender sobre, como Dewey (2010) reflete. E a falta de compreensão, no caso de experiências que necessitam desse entendimento podem torná-las incipientes.

O fato é que é preciso imergir inteiramente para que a prática não se reduza ao fazer. O comprometimento se traduz na necessidade de, não apenas, enxergar fragmentos, mas entender que estes compõem um todo sistemático que fazem parte dos sentidos que constitui a experiência. O autor da criação estabelece uma relação de sentido que uma experiência tem para si, mas é o entrelaçamento com o outro que faz com que coexista uma teia de sentidos que a caracterizam como uma construção social.

Ferraz e Fusari (2018, p.22) afirmam que as obras de arte “[...]são concretizadas pelos artistas que as produziram, mas só vão se completar com a participação das pessoas que se relacionam e estabelecem um diálogo com elas.” Nesse mesmo contexto, é importante promover um espaço de exposição dos trabalhos infantis para que a comunidade escolar possa interagir com o que é produzido dentro da escola pelas crianças, dando maior sentido para elas.

Olhar para as experiências infantis e as singularidades que atravessam as produções artísticas, é reconhecer as crianças como produtoras de conhecimento em artes, e que não se encerra quando o ano letivo acaba. Pensar sobre a experiência em toda sua dimensão implica considerá-la como parte da existência humana que constitui o ser, e que funciona como uma engrenagem construindo um eixo rotativo de vivências que se complementam e são importantes para o processo de formação.

Analogicamente, enquanto as engrenagens atuam com combinações que transmitem movimentos rotativos, ampliando e reduzindo força de acordo com a necessidade, no processo artístico em que a criança se envolve, todas as experiências vão se entrelaçando, criando um compilado de experiências que servirão de base para a promoção de novas propostas.

O repertório de experiências também faz parte da constituição da criança como sujeito criador. São as experiências que denotam como a arte esteve presente na formação e quais sentidos vão sendo construídos ao longo de sua vida escolar. O professor não tem o controle de quantas crianças serão afetadas pelas ações desenvolvidas ao longo de sua carreira, mas pode

mensurar de que modo as ações podem ser realizadas, de forma a construir experiências concretas, que afetem de modo positivo os sujeitos que se deixam envolver.

Refletir sobre o Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil implica pensar na criança como sujeito histórico. Não é só pensar sobre as produções estéticas e criativas que elas realizam, mas sobre quem são essas crianças que se constituem como sujeito, como criadoras, como a experiência cria vida pelas suas mãos, pelo olhar, pelos sentidos que vão compenetrando e como se entendem dentro desse processo criativo. Para tanto,

Implicam professoras e professores que olham as crianças não à procura do que lhes falta, mas do que já conquistaram, dos saberes que expressam caminhos de sua potência, e, assim, professoras e professoras que escutam as crianças perguntando-se sobre seus modos próprios de ser: quem são, o que buscam, como se apropriam do mundo à sua volta? Nas questões formuladas, um pressuposto visível: as crianças aprendem por meio de sua individualidade e na relação com os outros, com curiosidade e competência, de corpo inteiro. (Ostetto, 2017, p.28).

É importante frisar que cada criança entrega muito de si no momento da criação. Ao fazer uma escolha sobre o que vai representar em uma superfície, sejam quais forem os materiais que tiverem disponíveis, a primeira coisa que a criança faz é recorrer, por meio do ato imaginativo, o seu repertório de vivências cotidianas, os seus gostos, os jogos de interação, as suas brincadeiras, seus familiares, suas emoções. Nesses momentos, a estratégia mais interessante é deixar que a criança expresse suas ideias sem interrupções, como a experiência tem que ser.

No espaço escolar, há uma sucessão de acontecimentos. A rotina, muitas vezes, estabelece a organização das ações a serem desenvolvidas, os planos de aula sistematizam os conteúdos, as temáticas, a elaboração e a execução das ações. No entanto, muitas vezes, na rotina da Educação Infantil, o planejamento precisa ser reestruturado para que as crianças tenham a oportunidade de viver experiências que vão se desdobrando e que são mais significativas para a sua aprendizagem. Nesse contexto, cabe ao professor organizar os espaços e a rotina para que as crianças possam viver as experiências que vão sendo vislumbradas no espaço escolar.

Para tanto, é necessário observar os tempos próprios de as crianças perceberem, investigarem, reformularem, e isso não acontece em um encontro semanal, mas em vários momentos do cotidiano, como no pátio, nas refeições, ao olharem materiais visuais, físicos e virtuais, e em um tempo contínuo ao longo da permanência delas na Escola (Cunha, 2023, p. 17).

Quando o professor sistematiza uma construção com uma temática prévia, as crianças muitas vezes não seguem o que foi dado como ponto de partida e isso não tira o valor das experimentações estéticas que cada uma produz. Ao contrário, demonstra que elas são dotadas de potencialidades e são capazes de pensar por si mesmas e representar como acham mais

adequado, deixando fluir o ato de criação. Outra consideração é que as crianças usam os jogos simbólicos para expressar suas percepções sobre o mundo e sobre si mesmas. O subjetivo é um lugar que as deixam confortáveis para desenvolver suas produções. Ou seja, “quando uma criança brinca, joga ou desenha, ela está desenvolvendo a capacidade de representar, de simbolizar. É construindo suas representações que as crianças se apropriam da realidade” (Freire, 1983, p.25).

Na análise dos processos em que as crianças se envolvem é preciso encontrar lugar para o que está para além do momento de produção. A interpretação do que as crianças trazem, seus posicionamentos, suas interações, os gestos, as formas e objetos que produzem e traduzem no grupo são igualmente importantes para a observação e implica um olhar sobre como ampliar o conhecimento, de intervir quando se tornar necessário, de sistematizar novas formas de perceber as construções que elas vão fazendo. Comprometer-se com compreender as elaborações infantis e os sentidos que vão sendo construídos, requer uma necessária agudeza de interpretação, de pensar sobre qual o lugar da arte na infância.

Numa analogia “as flores podem ser apreciadas sem que se conheçam as interações entre o solo, o ar, a umidade e as sementes das quais elas resultam. Mas não podem ser compreendidas sem que justamente essas interações sejam levadas em conta - e a teoria é uma questão de compreensão” (Dewey, 2010, p. 73).

Nesse sentido, assim como as flores que têm sua beleza intrínseca, que é vista de forma imediata, basta que se dê conta do colorido que traz para o ambiente, os processos artísticos também podem ser sistematizados adquirindo formas interessantes, o que não implica que haja uma real compreensão do que ocorre no seu interior. O que leva à compreensão é a disposição em conhecer como as interações acontecem e as potenciais possibilidades que se despontam a partir dessa compreensão.

É igualmente interessante saber que não podemos compreender o processo pelo qual as crianças evoluem por meio da experiência artística sem nos darmos conta de como elas se articulam e concebem suas próprias experiências. Quando uma criança se envolve numa atividade genuinamente artística, ela nos convida a olhar para as construções que vão fazendo, dando abertura para a compreensão do quanto as produções artísticas podem estimular a criatividade e o desenvolvimento cognitivo.

Os olhares curiosos, a interação e o diálogo que vão construindo fazem parte da dinâmica da experiência estética nas construções em grupo. As percepções sobre as elaborações que as crianças vão desenvolvendo, os posicionamentos sobre o processo criativo, a análise, a comparação, a imitação da vida cotidiana são alguns dos parênteses que fazem parte da

observação atenta nas experiências infantis, que precisam serem interpretados para assumir uma função importante na formação.

Essas atividades, tanto fazem parte do processo, como servem de ponto inicial para novos aprofundamentos, em termos de desenvolvimento de atividades que oportunizem às crianças perceberem como suas ações são importantes e integram o fazer artístico. Levar a criança a esse entendimento promove a construção de sentidos eficazes para a aprendizagem, pois articula o que as crianças produzem, o que elas aprendem e o que precisam aprender.

Pensar sob a ótica apresentada no parágrafo anterior, dá margem para duas interpretações. A primeira é que o professor, como mediador das experiências artísticas da criança, precisa se envolver de tal modo que consiga interpretar como as movimentações que ocorrem no desenvolvimento das propostas artísticas se articulam com novas possibilidades de aprendizagem. A segunda, é que tendo por base a necessidade de contextualização, sabendo-se que não é interessante que a criança seja envolvida em atividades que tenham pouco sentido para si, quando o professor apresenta a oportunidade de dialogarem com o que produzem criam-se parâmetros para que a própria criança perceba que as experiências artísticas vão além do prazer momentâneo que a arte proporciona.

Conforme Dewey (2010, p. 74) “a natureza da experiência é determinada pelas condições essenciais da vida.” Se a experiência só tem sentido quando se entrelaça com a realidade vivida pelos sujeitos, a arte faz parte da natureza humana. Não há, portanto, como dissociar as experiências do que ocorre no meio. O experienciar está vinculado aos fazeres, aos acontecimentos e aos saberes de determinado lugar. Não dá para pensar em experimentações artísticas que não estejam ligadas aos eventos cotidianos ou pelo menos estejam relacionadas a um interesse específico da criança.

Outrossim, não há como pensar práticas significativas que estejam desvinculadas da realidade ou do contexto no qual as crianças estejam inseridas. As crianças vivem imersas numa cultura de veiculação de informações a todo instante. A forma como a criança cria, elabora suas produções artísticas são carregadas de traços de percepções sobre o mundo que a cerca. É a família que está sempre retratada nos desenhos, a experiência com os animais domésticos que vem acompanhada de falas sobre nomes, cores e formas, o conflito que a criança vivencia em casa e a brincadeira favorita, todas essas vivências são exemplos de como a criança se envolve com seu cotidiano fazendo representações, dando um sentido para suas percepções, sentimentos e ideias por meio das experiências artísticas.

No entanto, é importante ressaltar que, considerando as vivências cotidianas como potencializadoras de aprendizagem, elas não impedem que se apresentem e oportunizem outras

possibilidades criativas para o processo de desenvolvimento infantil. Seus interesses são apenas o ponto de partida. O ponto de chegada é determinado pelo processo em que se envolvem que, muitas vezes é imprevisível, mas é planejável, embora esse planejamento necessite de flexibilidade. Dessa forma, a escola pode e deve ser um ambiente promotor de vivências fundamentais, que sirvam como repertório para as experiências artísticas e estéticas.

Quando nos propomos a analisar como as crianças se articulam na experiência, “a primeira grande consideração é que a vida se dá em um meio ambiente; não apenas *nele*, mas por causa dele, pela interação com ele.” (Dewey; p. 74). Nesse sentido, há que se considerar a criança como ser ativo e capaz de fazer interpretações e que não está alheia ao que acontece ao seu redor. O fluxo das interações estabelece as relações que ali são firmadas, construindo a dinâmica em que as crianças vão se tornando agentes da sua transformação. “E, em uma vida em crescimento, a recuperação nunca é mero retorno a um estado anterior, pois é enriquecida pela situação de disparidade e resistência que atravessou com sucesso” (Dewey, 2010, p. 75).

É preciso considerar que, nas experiências artísticas, as crianças também passam por oscilações. Ora produzem com certo grau de entusiasmo e autoconfiança, ora vão construindo e reconstruindo suas criações. As instabilidades, como parte da dinâmica da vida, estão presentes na infância e se revelam nas interações que estabelecem com o outro, nas produções artísticas e geram debates dentro dos grupos.

Nessas interpretações, a experiência artística se faz vida, entrelaçando-se com as vivências cotidianas. O que as crianças trazem de suas relações familiares, nas interações com os colegas, os desejos implícitos nos modos de agir, as emoções que são afloradas pela imaginação fazem parte da dinâmica de aprendizagem da arte na Educação Infantil. Do mesmo modo, nas interações com o meio, os desafios encontrados pelas crianças no cotidiano permitem que as experiências estéticas ocorram e sejam passíveis de aprofundamentos, construindo novos saberes em Arte. Conforme Dewey (2010, p. 79-80):

Há dois tipos de mundos possíveis em que a experiência estética não ocorreria. Em um mundo de mero fluxo, a mudança não seria cumulativa, não se moveria em direção a um desfecho. A estabilidade e o repouso não existiriam. Mas é igualmente verdadeiro que um mundo acabado, concluído, não teria traços de suspense e crise não ofereceria oportunidades de resolução. Quando tudo está completo não há realização.

Assim, é na produção artística que a criação acontece, justamente em meio aos conflitos de interesse e desejos de realização. Não há espaço para a criatividade numa situação em que as crianças já encontram tudo pronto e acabado, como numa atividade de pintura xerocada por exemplo. As crianças anseiam pelo prazer na descoberta, pelo que suas potencialidades cognitivas e criativas conduzem no momento da criação. Assim:

Vale a pena abrir um parênteses aqui para falar da importância das descobertas das crianças. É fundamental que as crianças tomem consciência de que **elas** estão fazendo, conquistando, estão se apoderando do seu processo de conhecimento. E que o professor, igualmente, com elas, os dois são sujeitos desse processo na busca do conhecimento (Freire;1983, p.45).

É preciso haver lugares entre os espaços circundantes que criem possibilidades de invenção e de reinvenção do que está diante de seus olhos. Permitir que usem a criatividade e a imaginação, sem intervenções desnecessárias que limitem a capacidade criativa infantil é dar espaço para novas fabulações, para legitimar a criança como sujeito de direitos, capaz de pensar, analisar e criar seu próprio percurso artístico. Nessa interpretação, o professor deve ser um sujeito ativo e reflexivo para analisar as próprias ações, de modo a se comprometer com um ensino que estimule o potencial criativo e cognitivo da criança.

O professor, como criatura viva que “adota seu passado,” usa as experiências remotas como forma de melhorar as condições das práticas atuais. “Em vez de tentar viver do que quer que tenha sido obtido no passado, ela usa os sucessos anteriores para instrumentar o presente.” (Dewey, 2010, p.81). O professor até pode utilizar recursos que foram bem avaliados em outro momento ou com outra turma, mas ainda assim, é preciso ponderar até que ponto as experiências que estão sendo ofertadas às crianças têm sentido para sua formação.

A concepção da criança como ser social auxilia na compreensão de seu processo evolutivo e de como as ações precisam ser articuladas para que ocorram distintas oportunidades de aprendizagem no espaço coletivo. Considerando que cada turma é única e que cada criança traz elementos singulares das formas de vida de cada ambiente em que está inserida, as ações a serem adotadas devem partir da identidade da turma.

## **6.2 Práticas interativas na constituição da criança como sujeito da experiência**

[...] O crescimento evolutivo do indivíduo, desde o embrião até a maturidade, resulta da interação do organismo com o meio circundante, a cultura é produto não de esforços compreendidos pelos homens no vazio, ou apenas com eles mesmos, mas da interação prolongada e cumulativa com o meio (Dewey, 2010, p. 98).

Em suma, o homem é um ser essencialmente social. Ele não produz cultura olhando apenas para dentro de si, a partir da percepção de si como sujeito criativo, ou seja, esse movimento se dá pela interação com o outro, nas interrelações que estabelece com o mundo a sua volta. À medida em que ele se torna consciente de que é um sujeito ativo no seu meio, vai compreendendo a importância das interações sociais para seu processo de aprendizagem. É fundamental que as atividades exercidas no espaço escolar tenham um fluxo de continuidade, com um curso de articulações simultâneas, permitindo que os atos constitutivos dessas práticas

e a ação interativa se fundam criando a experiência viva.

Dewey (2010; p.106) ao discorrer sobre raciocínios, com base nas ideias de Keats, afirma que “[...] eles podem se tornar espontâneos, ‘instintivos,’ e de que, ao se tornarem instintivos, são sensoriais e imediatos, poéticos” e podem considerar aspectos “das experiências sensoriais e emocionais imediatas” da mente imaginativa, elucidando que a mente criativa faz parte de um sistema de interpretação que está em constante processo de interação com o meio.

É importante perceber os elementos da natureza e toda a beleza que nela há, os espaços físicos, as formas, os aspectos sensoriais do cantar dos pássaros, o movimento do sol e toda a ação que provoca no corpo físico, que não é nada além do que a experiência promove em termos de sentir, de perceber e de ser no mundo um integrante da experiência maior que é a vida. Mas no movimento giratório das experiências vitais, como em uma roda gigante, há bem mais elementos para se observar quando as cadeiras estão ocupadas por diferentes sujeitos.

Nesse sentido, “há pausas, lugares de repouso, mas eles pontuam e definem a qualidade do movimento” (Dewey, 2010, p.111). Isso porque cada indivíduo interpreta de modo singular como a vida se organiza em sociedade, como as pessoas se manifestam artisticamente, como essas relações vão sendo delineadas e constituem um campo fértil para as diferentes representações na arte.

Refletindo sobre a criança como esse sujeito que ocupa diferentes lugares e vão se apropriando de suas experiências com um experimentar livre de estereótipos, me leva a crer que elas possuem uma visão diferente do que muitos dos adultos supõem ser a experiência estética na infância. Cunha (2023), refletindo sobre as interferências de concepções adultas como modelo para as crianças, sugere:

Uma das maneiras de o adulto romper com suas formas cristalizadas, e suas concepções do que deveria ser as produções infantis, seria resgatar seu próprio processo criativo, voltar a brincar com linhas e manchas, investigar e transformar os materiais, procurar suportes além da folha branca retangular e não ter medo de mostrar suas próprias descobertas formais, espaciais, volumétricas, colorísticas, entre outras dimensões das linguagens visuais. E, desse modo, lançar-se junto com as crianças na aventura de criar o inusitado, acompanhando os processos criativos, investigativos e expressivos das crianças junto aos seus próprios processos. (Cunha; 2023, p.70).

Pondero, no entanto, que para o professor chegar a essa compreensão no sentido de resgatar seu próprio processo criativo, é preciso ficar frente a frente com o conhecimento dessa importância. E nada melhor do que os espaços formativos para fazer esse encontro acontecer. Como as suas concepções são oriundas de experiências ao longo de sua vida, para mudar o modo de ver e perceber a arte infantil, são necessárias novas oportunidades de formação, de encontro com outras formas de fazer e compreender os percursos criativos na Educação Infantil.

Dewey (2010) pontua em diferentes momentos sobre a experiência, como um movimento natural e potencial do ser humano, que se envolve com suas vivências cotidianas dando sentido estético. Ainda assim, é preciso ponderar que a expressividade infantil, embora seja carregada de sentidos próprios da infância, longe da interpretação do adulto do que seria ou não considerado arte, compreende também uma das formas de explorar o mundo.

Essa exploração parte também das interações com o outro, das experiências com produções artísticas. A observação de uma obra de arte, o encantamento, o olhar para as formas, os sentimentos que provocam são fundamentais para que a criança veja que a arte vai além da expressão livre, mas um meio pelo qual podemos configurar nossas percepções sobre o mundo, analisar, interpretar, inferir, opinar, comparar. E, para tornar visível o que se imagina, é necessário intimidade com as linguagens e com os materiais, os meios ou veículos. As linguagens da Arte, como qualquer linguagem, precisam ser experimentadas, exploradas, manuseadas (Cunha, 2023. p. 116-17).”

Deixar fluir a imaginação pela criança é uma ação involuntária e que muitas vezes vem acompanhada do sentimento produzido em diferentes situações vivenciadas, do que percebem, veem, ouvem, com imagens representativas do cotidiano, e que pode potencializar na Educação Infantil o olhar para a arte, para questões estéticas, de análise e interpretação da realidade.

Quando Dewey (2010) apresenta alguns exemplos do que é a criatura viva, de como o ser é capaz de se sentir na sua profunda imersão na natureza, ele está querendo apresentar parâmetros para compreendermos como o indivíduo se instaura nas relações sociais aceitando que faz parte do ambiente em que está inserido e que dele depende sua ação para transformá-lo. Nessa dinâmica, reconhecer sua atuação dentro do espaço onde vive é passo importante para se constituir sujeito da experiência. As crianças fazem essa constatação quando são colocadas em diferentes formações, em grupos menores e em maiores, em pares, no diálogo e na interação com os colegas construindo saberes individuais e coletivos.

Nas produções artísticas, as crianças precisam reconhecer suas potencialidades atribuindo significado às suas criações, percebendo que cada uma tem sua própria individualidade, constituindo visões diferentes. E é na interação com o outro que são confrontadas as ideias, percepções, preferências, e os sentidos que cada sujeito dá as suas experiências. O que se sabe sobre si e sobre o outro estão em constante interação nas relações que o indivíduo estabelece no meio. Mas o que é ter uma experiência na infância?

Dewey (2010, p. 109) fala que “a experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver.” Ocorre que as crianças estão desde o nascimento em constante processo de interação. Os reflexos de

suas vivências nos diferentes espaços sociais vão situando-as como ser social, estabelecendo relações com diferentes sujeitos, que apresentam formas de ser e ver o mundo e são expressos nas situações que vão sendo oportunizadas dentro do ambiente escolar. O ser criativo na infância é, antes de tudo, um ser social. Nesse sentido,

Considerar a expressividade da criança por este ângulo significa entendê-la como um processo de articulação interna e de inter-relação com os outros (como família, professores, seus grupos sociais e culturais). Com efeito, é sempre em contínuo contato com as pessoas e as coisas que a criança aprimora seus pensamentos, suas descobertas e sua expressão artística. Não se trata então de um processo isolado, mas de ações em reciprocidade, quando a criança internaliza os conhecimentos, vinculando-os às suas experiências de vida pessoal e cultural, quer seja, adquiridos na escola ou em outros lugares sociais como a rua, a praça (França e Santos; 2018, p. 102).

A experiência se concretiza na medida em que a criança estabelece uma relação de sentido com os processos vividos. Ter uma experiência não é apenas viver algo, mas imergir inteiramente nas situações que forem sendo proporcionadas pelo ambiente social. É possível a partir de determinada vivência, estabelecer conexões com outras experiências anteriores e criar um novo caminho para que outras aconteçam. A experiência, como anseio da criança, torna-se completa justamente porque parte de seus interesses e estabelece uma relação concreta, dando lugar ao protagonismo infantil.

O termo protagonismo infantil está em voga nos últimos anos, justamente pela mudança na forma de perceber a criança e suas singularidades no processo educativo. Designa o modo como a criança precisa ser vista, como sujeito ativo. Quando a criança protagoniza uma cena, um acontecimento, diz-se que ela vive uma experiência. Isso porque é algo que, não apenas, ocorreu do lado de fora, mas que se vivenciou no interior daquela experiência. Ali ela não é coadjuvante de seu processo de aprendizagem, mas a autora do próprio aprendizado. “Nessas experiências, cada parte sucessiva flui livremente, sem interrupção e sem vazios não preenchidos, para o que vem a seguir. Ao mesmo tempo, não há sacrifício da identidade singular das partes” (Dewey, 2010, p.111).

### **6.3 Como o professor pode organizar uma experiência? É possível promover uma experiência ou apenas mediar?**

Dewey (2010, p.115) preconiza que “[...] qualquer atividade prática, desde que seja integrada e se mova por seu próprio impulso para a consumação, tem uma qualidade estética.” Isso leva a questões interessantes como: promover ações que levem as crianças a uma experiência estética, que entretanto, para ser considerada estética, segundo Dewey, é preciso haver esse impulso dentro da própria experiência. Há lugares possíveis para que as crianças

vivenciem experiências significativas dentro de uma rotina que, muitas vezes, tem uma organização sistemática de tempos e questões burocráticas a serem cumpridas.

Os tempos na Educação Infantil sistematizam a rotina, que deve ser composta por ações que viabilizem diferentes oportunidades de a criança se desenvolver. O que ocorre é que mesmo com essa sistematização, os interesses e as necessidades infantis extrapolam os espaços de tempo criados para organizar essa rotina. A esse respeito, Cunha (2023, p.13), ao discutir sobre a divergência entre os tempos escolares e os tempos infantis no campo da arte, diz: “Saliento que os tempos das ações infantis são singulares e plurais, mutantes, intensos, prolongados, evanescentes, miscigenados, simultâneos e, muitas vezes, quase imperceptíveis para quem deixou de vivenciar seus processos de criação nas linguagens da Arte. ”

A criança quer vivenciar, se envolver numa rotina diversificada, com proposições que valorizem suas potencialidades, seus desejos e interesses. É preciso, dentro do espaço escolar, dar voz aos anseios infantis. As variedades, as alterações fazem parte da dinâmica por se tratar de sujeitos individuais com distintos interesses.

Na Educação Infantil as propostas devem ser sempre carregadas de intencionalidade educativa, sem se reduzirem a exercícios repetitivos. Dessa forma, é possível vislumbrar espaços para se considerar as qualidades estéticas imbricadas nessas ações. Porém, Dewey (2010) também chama a atenção para o fato de que qualquer experiência prática pode vir a ser uma experiência, mas nem toda experiência é autêntica, com significações que vão além do sentido prático. Mas como desenvolver ações que fujam do tecnicismo prático?

Os interesses infantis são uma terra fecunda que pode responder questões que a própria teoria muitas vezes não chega a uma conclusão mais acertada. Alguns materiais didáticos como o livro, representam bem essa afirmação quando traz atividades descontextualizadas, que não têm sentido para a vida das crianças, com exercícios que não ampliam o potencial criativo e cognitivo infantil.

Considero, ainda, que o impulso que permite que a experiência seja estética ocorre dentro do processo, mas não tira a possibilidade de ser estimulada inicialmente. O que a faz se tornar estética ocorre durante o processo que leva à sua consumação. Desse modo, as propostas precisam ser pensadas para que não sejam puramente técnicas.

Para se movimentar esta postura precisa de temas, conteúdos que são circunstanciados. Têm existência histórica – cultural – sociológica-ideológica. São oriundos de escolhas teórico-político-pedagógicas e levam às ações constituintes da Abordagem (é uma via de dupla mão) (Rizzi; Silva, 2017, p. 222-223).

Acontece que as crianças em suas vivências cotidianas tendem a imergir com profundidade em suas ações. Suas formas de se envolverem no processo constituem o caráter

estético de suas produções. Não é o professor que determina o quanto as experiências podem ser significativas, mas é quem no uso reflexivo de suas ações, organiza propostas que propiciem o envolvimento das crianças, levando a uma conclusão estética.

Tendo em vista o dinamismo de práticas educativas com implicações sociais, o próprio educador faz parte do contexto de uma interpretação que leva a um maior entendimento das interpretações infantis quando se envolvem em uma experiência. Para que as ações sejam mais eficientes, é preciso envolvimento não apenas por parte da criança, mas de quem lança a proposta, pois na medida em que o educador se envolve e acredita no que está oferecendo como oportunidade de aprendizagem, ele pode ampliar as possibilidades de a criança ter uma experiência concreta, visto que:

É possível ser eficiente na ação e não ter uma experiência consciente. Uma atividade pode ser automática demais para permitir uma sensação daquilo a que se refere e de para onde vai. Ela chega ao fim, mas não a um desfecho ou consumação na consciência (Dewey;2010, p.114).

Tanto do ponto de vista de quem aprende, como do de quem ensina, é interessante convir que existe a possibilidade de certas propostas de ensino não se tornarem uma experiência. Recorro a ideia de que sendo a aprendizagem uma via de mão dupla, o professor é um agente que, tendo consciência dos processos educativos, também aprende enquanto ensina, ele vive uma experiência junto às crianças. É preciso, portanto, que ele evoque sua alma criativa na proposição de experiências artísticas para os discentes.

As experiências infantis envolvem emoções distintas, que fazem parte do contexto de produção, criação, interpretação e apreciação. Nem sempre as emoções são de contentamento, sabendo-se que as crianças vivenciam realidades distintas. Embora façam parte de um contexto social similar, as formas de ser e pensar se distinguem e as histórias de vida também são envolvidas nas situações propostas. As emoções fazem parte dos acontecimentos e vão sendo modificadas no desenvolvimento das ações. “A emoção faz parte do eu, certamente. Mas faz parte do eu interessado no movimento dos acontecimentos em direção a um desfecho desejado ou indesejado” (Dewey, 2010, p. 119).

É preciso, no entanto, distinguir que para uma experiência se tornar afetiva para as crianças, precisa ser parte de uma situação desejada ou que desperte o interesse destas, pelo processo e a sua conclusão. É claro que cada criança tem um olhar particular para as suas produções, por justamente ter posicionamentos e sentimentos diversos. Dewey (2010, p. 120) fala que:

A emoção é a força motriz e consolidante. Seleciona o que é congruente e pinta com suas cores o que é escolhido, com isso conferindo uma unidade qualitativa a materiais externamente díspares e dessemelhantes. Com isso, proporciona unidade nas e entre

as partes variadas de uma experiência. Quando a unidade é do tipo já descrito, a experiência tem um caráter estético, mesmo que não seja, predominantemente, uma experiência estética.

As produções artísticas infantis são carregadas de emoções e os sentidos fazem parte da experiência e demonstram o quanto as crianças se envolvem afetivamente em suas elaborações. Em muitas situações, o que à primeira vista não se apresenta como uma experiência estética, na medida em que a criança se envolve e cria suas elaborações, vai construindo uma via de sentido que conduz as vivências para uma experiência com elementos estéticos.

Dentro das situações vivenciadas no contexto da Educação Infantil, é possível que uma simples fala, um objeto que a criança traz de casa, um acontecimento inusitado se transforme em uma experiência estética a depender do sentido que se dá e dos desdobramentos que possam ocorrer, a partir do olhar atento do professor. A ação e seu desvelar deve estar em sintonia. Esse movimento interativo que se dá durante as ações desenvolvidas, constitui a experiência que consiste na harmonização de todos os elementos constitutivos até sua consumação total. Diante disso, Dewey (2010, p.122) sugere que “os contornos do padrão comum são ditados pelo fato de que toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive.”

Na Educação Infantil, para que a criança viva uma experiência, não é necessário apenas que ela esteja imersa em atividades interessantes pela ótica do adulto. Para que as ações se tornem significativas, há que a criança se envolver de tal modo que se constitua uma experiência estética. “A ação e sua consequência devem estar unidas na percepção. Essa relação é o que confere significado; apreendê-lo é o objetivo de toda compreensão” (Dewey, 2010, p. 122).

Há ainda que se ponderar que as experiências anteriores vivenciadas pelas crianças devem fazer parte do contexto das atividades a serem desenvolvidas porque a aprendizagem é um processo contínuo e se faz pela mediação dos conceitos apreendidos, daquilo que já se consolidou como conhecimento e as novas ações a serem desenvolvidas. Dewey (2010, p.123) adverte que “a experiência de uma criança pode ser intensa, mas por falta de uma base de experiências anteriores, as relações entre o estar sujeita a algo e o fazer são mal apreendidas, e a experiência não tem tanta profundidade ou largueza.”

O que o autor aponta no trecho acima, observa-se no cotidiano da Educação Infantil. Quando determinado tema de diálogo está em pauta numa roda de conversa com as crianças, elas vão trazendo elementos de suas vivências na interação com o meio em que vivem. Nenhuma ação desenvolvida é neutra. Ela carrega em si a temporalidade, a qualidade do que é vivido, das percepções que vão sendo apreendidas no coletivo, dos espaços de tempo em que se desenvolve.

Não é apenas o que se propõe que está em jogo, mas o que cada sujeito faz daquilo que é proposto, qual sentido é dado e porque é dado. A dinâmica das propostas de arte no ensino infantil precisa considerar esses pormenores justamente porque a criança é um ser social e acompanha as transformações sociais. Temáticas que não tragam uma mensagem compreensível não são passíveis de sentido para a aprendizagem.

Uma ponderação se faz necessária: as crianças vivem numa era tecnológica, a velocidade das informações que circulam no meio social faz parte de suas vivências cotidianas. Empreender em atividades que instiguem as crianças é um desafio para o professor, justamente porque os meios tecnológicos com elementos visuais prontos que despertam o interesse infantil se chocam com outros modos de fazer. Por outro lado, os percursos criativos exigem ação, que a criança no uso de sua criatividade reflita sobre o meio em que está inserida, e é possível que os elementos tecnológicos sejam incluídos nos processos de criação,

Visto que essas influências se diversificam em contato com os meios massivos de comunicação social, precisamos conhecê-los mais detalhadamente, sobretudo porque são várias as linguagens veiculadas por eles e que podem ser introduzidas nas aulas de arte. A criança se apropria dos conhecimentos socialmente elaborados, e certamente das modificações do ambiente que a circundam [...] (Ferraz; Fusari, 2018, p. 78).

E o que fazer diante das diversas possibilidades tecnológicas, como aliar as vantagens desse meio em que estamos inseridos com a oportunidade de criar e inventar? A resposta é tanto relativamente óbvia, mas não existe uma receita. Cada professor, cada turma e cada criança carrega elementos de suas experiências que constituem a heterogeneidade de possibilidades artísticas que podem ser desenvolvidas com o uso das ferramentas tecnológicas pois “de um modo geral, as crianças apropriam-se das imagens, sons e gestos contidos nas mensagens veiculadas pelas mídias, reelaborando-os e reutilizando-os na maioria das vezes de uma maneira pessoal” (Ferraz; Fusari, 2018, p.76).

É preciso dizer ainda que mesmo inserida em um meio que utiliza meios tecnológicos que vão sendo aprimorados a todo instante, quando as crianças têm a oportunidade de vivenciar outras possibilidades de aprendizagem que envolvem suas percepções, com espaço para que elas criem e expressem suas ideias, sentimentos e desejos, a experiência estética acontece. Isso porque sem o necessário engajamento, sem a intensidade e sem o uso da capacidade criadora nas ações que são propostas, não têm sentido real para as crianças, mesmo que se recorra aos diversos recursos tecnológicos.

Outra reflexão se faz pertinente aqui por se tratar das condições em que as ações são desenvolvidas. Ora, se o professor como agente de transformação, reconhece que suas ações devem ser imbricadas nas relações que as crianças estabelecem com o meio, é plausível que

estas tenham a oportunidade de vivenciarem propostas que sejam interessantes para seu processo de aprendizagem. No entanto, para que isso ocorra, depende de vários fatores, um dos quais é a quantidade de tempo gasto para o desenvolvimento das atividades. Não dá para pensar em experiências com começo, meio e fim com um tempo reduzido para o desempenho das ações. Para que a criança seja protagonista de suas produções é preciso espaço e tempo: espaço para criar e tempo para experimentar, refletir, sentir e dar vida à experiência. Cunha (2023, p. 13) destaca:

[...] para as crianças viverem de forma intensa, lúdica, prazerosa seus processos criativos e imaginativos nas linguagens da Arte, faz-se necessário entender e prestar atenção em como elas lidam com seus diferentes momentos temporais, que, muitas vezes, não coincidem com os nossos ou os da Escola.

As interferências externas também fazem parte dos processos. A organização dos espaços e do tempo implica considerar a criança como sujeito completo, com diferentes emoções e sentimentos, como já falado anteriormente. Não é só o corpo que desenvolve os movimentos corporais na dança, por exemplo. É um ser em completo, em harmonia, que se lança numa experiência artística significativa. As mãos movimentam o pincel criando formas distintas numa superfície, mas não é um processo mecânico como seria uma pintura numerada. Envolver-se em um ato criativo implica lançar mão de uma produção consciente, que envolve corpo, mente e espírito.

Dewey (2010, p.123), faz um convite à reflexão de como as interferências na percepção das relações entre o estar sujeito e o fazer podem limitar a experiência. É preciso um certo nivelamento entre esses dois polos para que não se distorça a percepção das relações. De acordo com o autor, o excesso do fazer ou da receptividade do que se é submetido pode causar interferências, distorcendo a experiência. Essa advertência é importante porque leva a duas interpretações ao se trazer para o campo educacional, considerando-se quem ensina e quem aprende.

O sujeito que ensina precisa entender os limites na sua atuação como mediador das experiências em que as crianças se envolvem, e ainda ponderar como suas práticas podem encontrar um equilíbrio, vislumbrando uma ação que ao invés de ser uma sequência de imposições, seja antes de tudo provocadora de elaborações criativas pelas crianças, e que precisa de tempo para serem experimentadas em todo seu potencial. Por outro lado, pelo viés do sujeito que aprende, é igualmente necessário que se envolva em suas produções artísticas, sem que se torne uma ação mecânica, mas um processo criativo e reflexivo.

O avanço da tecnologia tem ampliado as possibilidades de imersão em diferentes linguagens artísticas, algumas delas inclusive, são produzidas através de ferramentas

tecnológicas e trazem reflexões sobre novos modos de fazer arte. Entendo que os imaginários infantis são mediados pelas diversas produções culturais que perpassem os modos de vida e as interações infantis com o mundo globalizado.

Cunha (2023, p.69) analisa que “[...] as imagens disponibilizadas cotidianamente por intermédio dos meios de comunicação e das corporações de entretenimento tornam-se referências para que as crianças construam suas imagens, tendo em vista que outros repertórios visuais são mais escassos em suas vidas.” Mas há, por outro lado, um perigo ao se considerar as múltiplas formas de produção, que é cair no equívoco da pressa e do desejo de experimentar diferentes possibilidades em curto espaço de tempo.

Ponderações são necessárias quando se assume o compromisso de promover ações em que as crianças possam ampliar suas percepções estéticas e criativas. Envolver as crianças em diferentes possibilidades artísticas não é um amontoado de coisas para que elas tenham o maior número de experiências. É encontrar lugar e espaço para criações com sentido, em que se vivencie a experiência por completo, sem deixar vácuos ou vazios.

É comum na rotina da Educação Infantil surgirem possibilidades a partir das falas e dos interesses infantis que apontam para distintas direções. É claro que todas as contribuições que as crianças trazem são importantes. Suas formas de perceberem o meio em que se relacionam na maioria das vezes vão além do que os olhos do adulto são capazes de enxergar. O que não se pode é na pressa e no desejo de oportunizar uma multiplicidade de vivências, fazer acúmulo de tarefas, sem que se chegue a uma conclusão. Dewey (2010), nos alerta sobre esse equívoco, considerando a conjuntura em que nos encontramos, em que a velocidade de informações e de mudanças que ocorrem a todo instante aceleram os processos e acabam implicando na forma como desenvolvemos nossas funções.

Além disso, há ainda lugar para discutir como a Educação Infantil é vista nos espaços escolares, quais concepções acompanham os processos de ensino. Abre-se aqui um parêntese para as escolas que vivenciam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que pode interferir na dinâmica de ensino e aprendizagem. É provável que nesses espaços, se dê maior ênfase a aspectos da linguagem, como os processos de letramento e alfabetização, deixando de lado outras oportunidades importantes para o desenvolvimento infantil, tomando o espaço necessário para ações mais contextuais, com maiores possibilidades de imersão das crianças nas linguagens artísticas. Cabe aos que se comprometem com a difusão e a valorização da arte encontrarem os caminhos possíveis para que suas práticas sejam autênticas e oportunizem às crianças experiências que enraízam, cresçam, se reproduzam e cheguem à sua consumação.

As experiências infantis mais significativas são mediadas pelas vivências, não apenas pela informação desenfreada. É no chão firme das relações estabelecidas no ambiente escolar que se encontra espaço para se pensar como a criança se reconhece e reconhece seus pares, como seres criativos e potenciais inventores, que são capazes de refletir sobre o mundo em que vivem, sobre as relações que estabelecem, os conceitos apreendidos, as dinâmicas da vida social, os materiais que utilizam, as emoções que são expressas por meio das diferentes linguagens artísticas. É nesse caminho incerto, mas potente, do que elas sabem, do que trazem como referência, do que desejam e querem aprender que surgem as mais variadas interpretações e produções artísticas.

Potencializar o que as crianças produzem, o que apresentam como referências do que vivem cotidianamente e que são expressos nas ações que desenvolvem é criar uma relação de sentidos que interligam o conhecimento ao seu produtor. O que as crianças fazem quando têm a oportunidade de expressarem suas vivências é mais que apenas falar ou produzir, porque implica uma condição fundamental dos processos de ensino e aprendizagem, o estímulo a pensarem sobre si mesmas e as relações que estabelecem.

Dewey (2010, p.124) apresenta uma percepção que exemplifica a concepção do parágrafo anterior quando diz que “o pintor tem de vivenciar conscientemente o efeito de cada pincelada que dá ou não saberá o que está fazendo nem para onde vai seu trabalho.” Do mesmo modo, as crianças também precisam vivenciar ativamente seus processos de criação para que encontrem sentido no que estão produzindo, senão continuarão imersos em processos de reproduções que não fazem nada além de desenvolver habilidades motoras. Com isso, é preciso cautela no desenvolvimento de propostas, porque requer atenção a algumas condições. Uma delas é o nível em que a criança se encontra. Considerar o nível de compreensão das crianças é fundamental para que não acabem por experimentar atividades que estejam muito aquém para sua faixa etária ou mesmo se envolverem em produções pouco estimulantes e que não alarguem suas referências.

Um processo criativo envolve ação e agir, mas não como um ato isolado da compreensão de que a arte é mais que o movimento rítmico do corpo em direção a conclusão de uma atividade. O sujeito que produz precisa estar consciente de que suas ações são parte de uma ação anterior que levou à sua execução. as experiências artísticas não devem, portanto, serem mecânicas, desprovidas de significado para quem a produz.

Ora, que sentido tem para uma criança fazer movimentos circulares com um pincel de tinta sobre um papel porque seu professor o fez e disse-a para repetir? Mas quando esses movimentos circulares vêm acompanhado de uma reflexão sobre o que elas sabem sobre a

forma circular, sobre movimentos da natureza que têm essa dinâmica, a prática muda de figura. Isso porque não é mais uma ação isolada, mas parte de um significativo. E se o professor quiser ampliar e ir mais além, pode ainda apresentar obras de arte que apresentam esses movimentos para ampliar a compreensão das crianças. Um exemplo disso é a obra “Vários Círculos” de Wassily Kandinsky.

Por mais que o artístico esteja relacionado ao fazer, “para que a habilidade seja artística, no sentido final, ela precisa ser “amorosa,” precisa importar-se profundamente com o tema sobre o qual a habilidade é exercida” (Dewey; 2010, p. 127). Aqui, pode-se inferir que a infância, como fase em que ocorrem os múltiplos interesses e desbravamentos que o mundo pode oferecer como experiência completa a uma criança, importa saber como a experiência artística atravessa seus produtores e não apenas os observadores.

Na Educação Infantil, as crianças assumem diferentes papéis pelo uso da imaginação. Elas não apenas produzem, como também apreciam o que as outras fazem. O ato criativo naturalmente é um processo individual que se desdobra no meio coletivo. As produções que realizam são carregadas de intervenções das vivências e trocas estabelecidas com as outras crianças. Nesse movimento, as percepções e as interações se deslocam e provocam sentidos distintos.

Por outro viés, uma obra produzida por uma criança pode levar a múltiplos olhares em um momento de apreciação pelos colegas, uma vez que cada um de seus pares interpreta de maneira diferente e apreende o que tem mais significado para si. Um detalhe apenas muda a percepção de quem vê, isso porque cada lente é individual, mesmo sendo parte de um coletivo.

No processo criativo também ocorre que a expressão artística é mediada pela forma como cada sujeito compreende o mundo. As vivências, as crenças, as configurações do que é ser sujeito e as relações que são apreendidas nas esferas individual e coletiva, as construções sociais, os modos de vida e de se relacionar enquanto sujeito social, implicam na forma de o indivíduo criar, produzir artisticamente. Isso pelo entendimento de que o ato criativo não é isolado da compreensão de mundo, da percepção das coisas que ocorrem à nossa volta. Dito isto, “o ato de produzir, quando norteado pela intenção de criar algo que seja desfrutado na experiência imediata da percepção, tem qualidades que faltam à atividade espontânea ou não controlada” (Dewey, 2010, p. 128).

O aluno precisa, portanto, imergir na percepção imaginativa no ato da criação, o que envolve emoção, sensibilidade, reflexão e investigação. A imaginação é elemento fundamental para a elaboração de conceitos sobre a Arte, no desenvolvimento cognitivo por meio dos sentidos que ela capta. Nessa dinâmica, mente e corpo precisam estar em sintonia, vivenciando

conexões intensas no ato de produzir. “A mão e o olho, quando a experiência é estética, são apenas instrumentos pelos quais opera toda a criatura viva, impulsionada e atuante durante todo o tempo. Portanto, a expressão é emocional e guiada por um propósito” (Dewey, 2010, p.131).

Para o autor referenciado é preciso haver entrega total no momento de criação, caso contrário, a ação pode ser reconhecida através de mecanismos que levam a uma antecipação de características que compõem o ato, mas não esteticamente. Para que a experiência seja estética, é preciso que haja envolvimento do autor no processo e ser receptivo.

O mero reconhecimento das ações por si só não garante a compreensão mais detalhada do processo. Por exemplo, a criança pega no pincel, o professor entrega o papel e comunica que vai ocorrer uma aula de Arte. Inicialmente, a criança tendo em seu repertório, vivências com a pintura, automaticamente identifica que tipo de atividade será realizada, mas se a atividade não for de encontro com a ideia da percepção pela criança durante sua realização, não terá sentido estético. Em outras palavras, “[...] por falta de uma interação contínua entre o organismo total e os objetos, estes não são percebidos, decerto não esteticamente” (Dewey, 2010, p. 136).

Já numa vivência de apreciação, de acordo com o autor, é preciso que o espectador crie sua experiência. Nestes termos, o observador tem de viver um momento de recriação que perpassa seus pontos de vista e interesse, para que perceba o objeto de apreciação como obra de arte. Nos processos de ensino, a criança tende a entender as obras que são expostas para apreciação, tendo como referência suas vivências familiares e nos grupos sociais aos quais pertence. É comum identificar elementos que se cruzam com suas experiências. Quando isso não ocorre, criam um sentido a partir da imaginação.

É visível a imersão que a criança faz quando se proporcionam atividades que envolvem as linguagens artísticas. Isso antecipa a concepção de como o fazer artístico é próprio do indivíduo e que se perceber como um ser capaz de desenvolver habilidades artísticas não é nada menos do que deixar emanar a natureza da “criatura viva.”

Na infância, o pulsar da criatividade está em pleno funcionamento. Quando a criança se envolve em atividades que proporcionam o desenvolvimento de suas habilidades artísticas, não há dissociação entre o sujeito aluno e o sujeito artista. Ali se fundem criador e criatura e nesse movimento, a criança está em completa imersão. Nesse sentido, há que se considerar esse sujeito como alguém que se posiciona no meio em que vive, e como as respostas que vão dando em suas elaborações se conectam com seu processo de aprendizagem.

Não se trata de defender a ideia de formar pequenos artistas, mas de pensar como a própria criança se coloca como produtora de conhecimento em arte, de entendê-la como um ser

completo e, assim, ela não deve esperar a vida adulta para se envolver com experiências artísticas que revelem suas preferências e interesses.

Considero que, assim como assinalam alguns discursos protecionistas em que se coloca a criança como alguém que precisa de cuidados, os adultos devem se posicionar de forma a contribuir com a oferta de uma educação em que as crianças tenham seus direitos assegurados. Isso, porém, não anula o fato de que as crianças que precisam de proteção, possam ser agentes do seu próprio processo de aprendizagem.

É preciso reiterar que as crianças falam de seus interesses, criticam o sistema em que vivem, verbalizam suas necessidades, discutem com pares sobre os mais variados temas sociais, se conectam com o mundo globalizado e constroem seus discursos mediante a percepção do que vivenciam em seus contextos cotidianos, além de serem influenciadas pelo que ouvem e veem, sentem, percebem e produzem em espaços formativos, como a escola.

O ambiente escolar precisa ser um lugar onde a criança tenha espaço para potencializar sua aprendizagem se forem proporcionadas oportunidades em que ela atue como sujeito da experiência, considerando suas potencialidades, necessidades e interesses. E as Artes Visuais podem ser uma grande aliada na representação de percepções que a criança faz sobre o meio em que vive e dos modos como se relaciona com esse meio.

#### **6.4 A experiência estética na infância**

Antes de qualquer apontamento sobre o que é, ou não, estético e sobre a possibilidade de promover experiências estéticas na infância, é preciso esclarecer que elas são subjetivas e particulares ao indivíduo. É uma imersão profunda e única. Não é algo que acontece do exterior para o interior, mas um mergulho nos sentidos que as coisas e as distintas realidades proporcionam.

A experiência estética não se dá pela absorção da beleza natural ou artística, mas pela forma como percebemos e sentimos os eventos que têm qualidade estética. Não é qualquer evento, ação ou experiência que pode vir a se tornar estética, mas o sentido que se dá ao que é vivenciado. Dessa forma, ela ocorre em tempos, lugares e situações diferentes. O que para uma criança pode se tornar uma experiência estética, para outra pode não passar de uma vivência artística. Mas por que essa compreensão é importante? Que diferença faz na vida das crianças?

Entender que as crianças têm suas singularidades, que existem múltiplas formas de pensar e agir no universo infantil, ajuda a compreender como essa percepção é importante para que sejam oportunizadas vivências que ampliem as possibilidades de as crianças se envolverem

em experiências significativas. Entendo que se a criança consegue imergir inteiramente numa atividade artística, constituindo-se uma experiência estética, é uma ação transformadora, conseguindo alcançar o ápice da proposta de ensino. Barbosa (2014, p.35), ao se referir sobre padrões estéticos, afirma que:

O entrecruzamento de padrões estéticos e o discernimento de valores devia ser o princípio dialético a presidir os conteúdos dos currículos na escola, através da magia do fazer, da leitura deste fazer e dos fazeres de artistas populares e eruditos, e da contextualização destes artistas no seu tempo e no seu espaço.

As práticas de ensino em Artes Visuais voltadas à natureza experimentada de forma integral, tornam a realidade mais plena, apontando para diferentes perspectivas da realidade, construindo elementos fundamentais para que as crianças possam ter uma experiência estética. Não há como garantir que uma vivência se torne estética, visto que cada criança dá um sentido diferente para as próprias experiências, mas é possível criar um ambiente para elas encontrem o caminho da qualidade estética.

Quando a criança se envolve em atividades que permitam que mergulhe em um estado de esquecimento de si mesma, com envolvimento total, de tal modo que esqueça o tempo, pelo menos em sua lógica racional, é provável que esteja envolvida numa experiência estética. O prazer estético é subjetivo, único, não permanente e não se repete. É como a água de um rio que segue seu fluxo. Nenhuma corrente de água poderá passar duas vezes pelo mesmo curso. A efemeridade do prazer estético converge com a transitoriedade da vida. As crianças na Educação Infantil, embora não entendam bem sobre a passagem do tempo, a sequência lógica temporal, mas conseguem se envolver de tal modo em determinadas situações propostas que não se dão conta dessa passagem. Ainda assim, sem contar com a nitidez da passagem do tempo, as marcas do que vivenciam ficam presentes na memória, formando um repertório importante para sua formação.

Ter o contato com determinadas obras de artistas como referência, não garante que as crianças sintam o prazer leve e intenso da experiência estética. Não é algo previsível, o que é característico da própria vida, porém não ter essa vivência limita suas possibilidades. O professor não tem como prever a experiência estética, mas pode criar oportunidades para que de fato ela aconteça.

A sensorialidade na infância é o meio pelo qual a criança toca o mundo, seja através da percepção dos objetos físicos, seja por meio dos sentidos subjetivos. A criança aprende a diferenciar as diferentes texturas nas suas experiências com a arte porque os sentidos sensoriais desenvolvem mecanismos de percepção que distinguem os diversos modos de sentir, de como

os fatos e os acontecimentos impactam a vida de quem está em pleno processo de desenvolvimento.

Por meio dos sentidos imbricados na experiência estética, a criança desenvolve, o que podemos chamar de atitude estética, o que pode ser compreendido como tudo aquilo que ela percebe pelos sentidos, pelas diferentes sensações que estes provocam.

A experiência estética promove o olhar do sujeito para seus processos internos, o reconhecimento de seus sentimentos e emoções, fazendo-o refletir sobre suas ideias e convicções, impactando sua forma de pensar e agir. Mas como ocorre essa construção de sentidos que denotam uma atitude estética diante de um acontecimento ou de uma obra de arte?

Na próxima seção elencarei algumas experiências vivenciadas pelas crianças que apresentam algumas percepções de como elas se envolvem em propostas de Artes Visuais, a partir de suas vivências e ou a ampliação dessas referências, constituindo-se sujeitos da experiência.

## **7 A CONSTRUÇÃO DA PERCEPÇÃO DA CRIANÇA COMO SUJEITO DA EXPERIÊNCIA**

As experiências artísticas mexem com o imaginário infantil. As elaborações que vão fazendo criam diálogos com o universo social na constituição da criança como sujeito que pensa, reflete e analisa sobre o mundo. E o que fazer com as múltiplas possibilidades que surgem no cotidiano da Educação Infantil? Como trabalhar de forma que as crianças vivenciem experiências interessantes, sem que simplesmente reproduzam o que outros já fizeram? Como pensar em práticas que despertem o interesse das crianças? Sem mais, ouvindo o que elas têm a dizer e observando suas interações.

Para tanto, são necessários uma escuta atenta e um olhar sensível para perceber e interpretar as interações e as representações infantis, o que requer abertura do educador para refletir não somente sobre o que está sendo observado de imediato, mas para pensar sobre a própria prática, estando aberto à interpretação, a reconhecer as intenções que são reveladas no ato de observar. As próprias concepções do educador fazem parte desse jogo de interpretação e de observação da prática cotidiana.

A escola não é, nem deve ser um lugar à parte do contexto social em que se situa. A transformação da realidade de vida dos educandos só é possível quando tomam consciência de seus modos de vida, das distintas formas de ser e ver o mundo. A Arte, nesse sentido, se torna uma grande aliada, quando se trata de estimular a percepção e o desenvolvimento do senso crítico dos discentes. Ao trazer para o campo das Artes Visuais se reveste de maior sentido quando se incentiva a perceber por meio da linguagem visual, a exploração do meio em que vivem, o que deve ser incentivado desde os primeiros anos na Educação Infantil, pois de acordo com Barbosa (2014, p.33) “só um fazer consciente e informado torna possível a aprendizagem em arte.”

Ciente de toda a problemática social que envolve a aprendizagem de Artes Visuais na Educação Infantil, as experiências que aqui serão descritas, surgem de temáticas do cotidiano que despertam o interesse infantil ou que se julgou importante para a aprendizagem. Para preservar a identidade das crianças, elas serão nomeadas pelas iniciais de seus nomes.

Reafirmo que as experiências descritas a seguir foram organizadas a partir da concepção da criança como sujeito da experiência, ancorada pelos estudos de Dewey (2010) e apresentam a triangulação contextualização histórica, leitura de imagens e fazer artístico, proposta por Ana Mae Barbosa. Reitero ainda que de acordo com a própria autora, as ações

realizadas com as crianças não seguem uma sequência rígida, alternando-se de acordo com a necessidade e o tempo das crianças que deve ser respeitado.

Outra consideração que se faz pertinente, é a flexibilidade com relação ao trabalho proposto com as crianças, em que as partes da abordagem triangular em diferentes situações se moldaram ao momento vivenciado pelas crianças, produzindo assim uma abordagem autoral, criando novas possibilidades de ver o processo de aprendizagem mediado pela proposta.

Destaco ainda que, para proteger a identidade das crianças, elas serão identificadas por nomes fictícios. O percurso trilhado junto às crianças resultou na produção de um e-book para que professoras e professores possam se inspirar no desenvolvimento de propostas com Artes Visuais na Educação Infantil.

### **7.1 Estações do ano: imersão criativa na produção de ideias sobre o tempo e suas transformações**

A experiência a seguir foi realizada com uma turma de Infantil 5 (2022) da Escola Municipal Tertuliano Cambraia, instituição da rede pública de Fortaleza-CE, conforme especificado no início desta dissertação. Partiu de vivências sobre o meio natural, exploração do ambiente externo da escola, indagações sobre o clima, o tempo e como as crianças compreendem a passagem do tempo. Dentro dessa proposta surgiu a ideia de produzir painéis com a temática das estações. Elas expressaram o que entendiam sobre as estações e na sequência fizeram uma produção coletiva com diferentes materiais.

Pensando na Abordagem Triangular como escolha metodológica, nessas experiências as crianças iniciaram pela exploração visual do ambiente natural como referência para suas elaborações criativas. Partindo da ideia de que a contextualização vai muito além do conhecimento da história das obras ou dos artistas, mas tem como sentido principal a inter-relação e produção de sentidos para aqueles que observam uma imagem ou obra, favorecendo uma aproximação de experiências entre o autor da obra e a experiência de vida do observador. Desse modo, essa interrelação entre o fazer e o ver, criam significados no processo de interpretação, e de acordo com Barbosa (1998), qualquer conteúdo, de qualquer natureza visual e estética, pode ser explorado, interpretado e operacionalizado pela Proposta Triangular.

Ultrapassando a ideia de contextualização com referência histórica, e passando para o contexto de vida dos educandos, como ponto de partida para suas elaborações, as crianças imergiram inicialmente na construção de percepções sobre o mundo, o meio natural como possibilidade de produções criativas. Após as produções, o ‘fazer artístico,’ elas se debruçaram na ‘leitura de imagens’ da artista Nequitz Miguel, numa sequência que interliga saberes

históricos, sociais e culturais. No início da primeira aula as crianças foram se organizando nos grupos ao som da música vai e vem das estações, do grupo musical Palavra Cantada que foi exibida também em forma de vídeo para que elas pudessem visualizar e perceber a mudança das estações.

Numa roda, conversamos sobre elementos da natureza e o clima. As crianças falaram sobre as árvores, a água, o sol, o céu, a areia. Como grande parte destacaram as árvores, indago sobre o que as árvores precisam para sobreviver: “água” (boa parte da turma fala em coro), “semente” (Rui, 5 anos). Eles falam que as plantas comem sementes. “Elas comem semente, tia, porque elas colocam semente debaixo da terra para elas não saírem, aí as frutas fazem a gente também crescer, e se a gente colocar a sementinha, ela pode crescer [...]” (Pablo Luiz, 5 anos).

Observando algumas imagens disponibilizadas pela sala, Pablo Luiz (5 anos) destaca a estação verão e diz: “inglês de verão é o inglês de Vera Verão, que é o nome de uma pessoa que o nome dela é Vera Verão.” Digo que achei interessante sua observação. Na verdade, ele associou o nome da estação verão ao nome da Drag Queen Vera Verão, conhecida nos anos de 1990, interpretado pelo ator Jorge Laffont.

É interessante que essa memória vem de experiências fora do espaço escolar, o que nos faz entender que a criança está atenta ao que ocorre no meio em que se insere, percebendo as informações que são obtidas pelos meios digitais e que vão sendo ampliadas à medida que elas adquirem novos conhecimentos. Observando a imagem que representa o verão, ele prossegue: “sabia que precisa de sol para secar as roupas?! Para a pessoa, não ficar com frio, aí o sol vem, aí ele esquentar a pessoa, aí também se não tiver fogo para colocar churrasco, o sol vem e queima para sair fogo.”

As crianças foram identificando o clima de cada estação explorando as imagens, percebendo as semelhanças com o clima em que estávamos no período e rememorando outros momentos que vivenciaram tendo como referência elementos de cada estação. Depois desse momento, organizei os grupos para a imersão na produção artística.

Inicialmente, as crianças fizeram a exploração dos materiais, manuseando e conhecendo as texturas e formas, experiência que está alinhada ao pensamento de Cunha (2023, p.28) quando diz que: “experienciar os materiais expande a nossa compreensão histórica, social, cultural, pedagógica, cognitiva, sensorial e sensível.”

As crianças ficaram entusiasmadas com os diversos materiais, curiosas sobre o que viria na sequência, a produção prática. É preciso que se construa um espaço de apreciação e respeito às falas de cada um nas construções coletivas. As atividades artísticas criam oportunidades de

se pensar no espaço do outro, no tempo de cada um, criar vínculos e estabelecer relações mais harmoniosas no espaço escolar, que devem ser mediadas pelo professor. As interações são fundamentais para a construção da identidade e para o reconhecimento da criança como ser social. Nessas interações, as crianças vão apontando os caminhos que direcionam a uma aprendizagem com mais sentido.

Após o momento de exploração, partimos para a construção de painéis coletivos sobre as estações do ano. Analisei as possibilidades dessa construção coletiva como elemento de aprendizagem, uma vez que nessas experiências as crianças vão interagindo e construindo sua identidade individual e coletiva. Nessa dinâmica, as conexões de ideias ou até mesmo as discordâncias fazem parte do aprendizado.

Antes de chegar a esse entendimento, por alguns momentos relutei contra a ideia de colocar as crianças nessa disposição, porém acredito que o educador deve buscar compreender o porquê de algumas convicções pré-concebidas pelo contexto social. É preciso transgredir, quebrar as barreiras que impedem de experimentar o novo, o desafiador. E para estabelecer conexões como as que as crianças fizeram em suas produções coletivas, me ancoro nas ideias de Dewey (2010, p. 111) que diz:

Nessas experiências, cada parte sucessiva flui livremente, sem interrupção e sem vazios não preenchidos, para o que vem a seguir. Ao mesmo tempo não há sacrifício da identidade singular das partes. Um rio, como algo distinto de um lago, flui. Mas seu fluxo dá a suas partes sucessivas uma clareza e interesse maiores do que os existentes nas partes homogêneas de um lago. Em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si. O todo duradouro se diversifica em fases sucessivas, que são ênfases de suas cores variadas.

Na experiência com os diferentes materiais, as crianças foram criando formas distintas, mas que se complementam à medida que iam dialogando com os colegas, expressando seus interesses, criando uma teia de sentidos para o que estavam produzindo. Nessas interações, o individual se entrelaça com o coletivo formando um fluxo de experimentações que enriquecem o repertório de vivências infantis.

Dewey (2010) enfatiza as conexões que precisam existir entre os elementos que fazem parte de uma experiência para que ela se constitua uma experiência única. A forma como foi articulada a vivência dando espaço para que as crianças expressassem suas percepções acerca do mundo físico e natural, abriu caminho para que as produções tivessem sentido dentro do nível de compreensão das crianças.

Dividi a turma em quatro grupos, representando cada estação e para democratizar a participação das crianças, fiz um sorteio. Coloquei as fichas com o nome das estações dentro

de uma caixinha e cada grupo escolheu um representante para pegar a ficha. Dessa forma, as equipes foram organizadas e iniciaram a produção. Foram utilizados papel crepom, forminhas de brigadeiro, lápis de cores, giz de cera, papel de embrulho de presente, folhas de árvore, pedaços de papel crepom, gotas de algodão, cola e papel cartão.

Durante a produção, as crianças iam fazendo inferências sobre suas próprias elaborações e opinando sobre as dos colegas. Houve alguns momentos de atrito pelo espaço, pois algumas queriam produzir individualmente. Fui fazendo as mediações levando-as a compreenderem que aquele era um espaço coletivo, que todos deviam participar e que aquela era uma oportunidade de aprenderem a compartilhar e construir ações coletivas.

Enquanto as crianças estavam produzindo, fui passando pelos grupos observando as produções. Algumas crianças tinham nítido o que estavam fazendo e outras ainda estavam se apropriando do processo criativo. Durante esse movimento interativo foram fazendo reflexões, criando ideias, desenvolvendo percepções sobre as suas criações, inferindo e analisando as produções artísticas tanto na perspectiva do eu como do outro. Assim, as situações de conflito que inevitavelmente aconteceram foram mediadas levando-as a refletirem sobre o respeito às produções do outro e a perceberem que as diferentes produções são fundamentais para que ampliem suas percepções estéticas.

Ali, naquele instante de reflexão pude também perceber como são importantes esses conflitos para a construção do conhecimento e que nessas divergências as crianças também estão aprendendo, pois, discordar também é uma forma da criança se posicionar, de pensar sobre as possibilidades artísticas. A mediação é necessária para que percebam que é preciso respeitar e entender que cada indivíduo tem uma maneira própria de pensar e agir sobre o mundo, que é expressa por meio de suas expressões artísticas.

A equipe Primavera foi construindo um painel com flores, além de acrescentarem outros elementos como árvores, casinhas, pessoas, sol, dentre outros. Durante a produção, foram criando cenários, dialogando com pares na construção de narrativas sobre o que estavam produzindo. Acompanhando esses movimentos que as crianças elaboram percebo que é comum expressarem vivências enquanto produzem, criarem enredos para os cenários que vão criando.

**Figura 2 - Equipe Primavera**

Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

**Figura 3– Equipe Verão**

Fonte: arquivo pessoal da autora,2022.

A equipe Verão produziu um sol e desenhou outros elementos ao redor da colagem. “Fizemos o sol. É o planeta sol” (Luís Cláudio. 5 anos). Ao redor da imagem do sol, as crianças fizeram outras representações, com elementos que davam a ideia de que o astro estava sendo visto de cima.

A equipe Outono representou árvores com folhas caindo, casa, vento e grama. Colocaram pedaços de papel crepom que a equipe Primavera cedeu. “São as flores saindo do lugar”. (Maria Luíza, 5 anos) “Eu fiz uma casa e ela tá toda repuxada. Ele a destruiu, ele tá muito forte aí tá empurrando a casa,” diz Bruno Calebe, (5 anos) sobre o vento de outono.

**Figura 4** – Equipe Outono

Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

A equipe Inverno produziu flocos de neve, boneco de neve e nuvens e “uma caminha na neve” (Ana Sara, 6 anos). Durante a produção, Pablo Luiz se destaca como líder e diz: “ Eu sou o líder da equipe,” e Rui também quer ser o líder e ele acolhe: “ Nós dois somos os líderes, eu e o Rui. Vocês vão fazer o que a gente mandar.” Expliquei, para ele, que para ser um bom líder não é necessário ser autoritário, que um bom líder precisa ser flexível, entender que está num espaço coletivo e que todos têm que ser respeitados e valorizados no grupo.

Uma criança começou a pintar uma imagem de um sol. Indago se no período de inverno ele aparece. Algumas crianças ficam confusas, dizem que não e outras afirmam que sim. Durante as observações vi que as crianças apresentaram dificuldade de compreender que a produção era coletiva, querendo delimitar um espaço individual para suas criações. Reitero que aquele momento era direcionado para que todas pudessem se expressar e que era necessário entender o espaço da coletividade que devia ser respeitado por todos.

Uma criança da equipe Primavera compartilhou um material com a equipe Outono e gerou um momento de percepção da partilha como elemento fundamental no espaço coletivo. Uma das crianças da equipe que recebeu, entendeu que não era correto, ao que expliquei que se a equipe dela não se importava, não havia problema algum, que ela estava sendo gentil. Essa partilha possibilitou mais um significado à produção da equipe Outono, que espalhou partes rosas representando flores caindo na estação.

**Figura 5-** Equipe Inverno



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

Todos os painéis foram colocados em um espaço da sala reservado para exposição das produções das crianças. Na aula seguinte organizei a turma para apresentarem suas percepções sobre as produções realizadas. As crianças se organizaram em uma roda próxima à exposição dos painéis. Antes de iniciar as exposições de ideias orais sobre as produções das crianças, indaguei sobre as equipes do dia anterior. Este ponto interessa porque foi possível perceber as lembranças que as crianças iam fazendo, apresentando uma boa percepção e memória afetiva dos acontecimentos do dia anterior.

Desse modo, implica dizer que as aprendizagens promovidas nesses formatos, nas construções em grupo não são relativas apenas ao que está sendo produzido em cada grupo de forma particular, mas no todo, no coletivo. Significa dizer também que elas não estavam alheias ao que estava acontecendo à sua volta, mas percebendo todas as interações e as possibilidades que iam se formando nos outros grupos. Considero que estas oportunidades são passíveis de aprofundamentos e se apresentam como possibilidades que podem ser exploradas na compreensão de como a criança percebe a si e o outro nas construções sociais.

A ideia inicial era que cada grupo pudesse expressar oralmente o que representou, quais elementos utilizaram e fazer a apreciação das obras. “E isto a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (Larrosa, 2015, p.16). No entanto, após a realização de um projeto anterior sobre lendas, as crianças despertaram o interesse por produzir narrativas e nesse círculo as conversas se direcionaram para esse sentido, a criação de narrativas orais a partir das produções.

As crianças produziram algumas narrativas a partir das imagens criadas por elas sobre as estações do ano. Elas não seguiram a mesma lógica em suas narrativas. Algumas queriam

apenas expressar suas vivências associando com suas produções artísticas. Outras foram criando todo um enredo fictício nessa elaboração.

Nessa direção, cumpre melhor analisar a legitimidade da palavra da criança, por exemplo, comumente invalidada em função da “insuficiência” de seus modos de se expressar e por se considerar que suas narrativas estão transpassadas mais pela ficção do que pela razão, o que leva a atribuir à criança um estatuto de sujeito epistêmico-em-devir, negando-se a ela a capacidade que ela tem de refletir sobre a própria experiência, enquanto sujeito autobiográfico e do autoconhecimento (Passeggi; p.110, 2021).

Nas palavras de Passeggi (2021) convém considerar alguns pontos importantes que se desdobram na narrativa das crianças. O primeiro ponto a se analisar é que neste caso, as crianças é que foram criando histórias fictícias, e ao mesmo tempo iam incluindo fatos de suas vivências. Não houve uma imposição sobre como elas deveriam fazer as construções orais a partir de suas produções artísticas. Direcionei as apresentações, mas percebi que as crianças estavam aspirando outra experiência.

Percebendo as inclinações das falas e validando as expressões infantis como potencializadoras de aprendizagem, fui conduzindo e criando espaços para que elas pudessem se expressar com autonomia e criatividade.

O segundo ponto que quero ressaltar é que esse movimento interativo em que se entrelaçam realidade e ficção são igualmente importantes para o processo de aprendizagem. Nessas interações, as crianças vão dando sentido às suas experiências pessoais, ressignificando o que aprendeu e criando um compilado de experiências que tendem a ser positivas à medida que elas mesmas vão construindo e reconstruindo esse repertório.

Outra consideração é sobre a autora reflexão de Passeggi (2021) sobre as narrativas autobiográficas. No caso específico da experiência aqui descrita, embora tenha todo um sentido biográfico, tendo em vista que as vivências oportunizadas no ambiente escolar são elaborações legítimas como experiências autobiográficas, porém, as construções desenvolvidas com as crianças não se debruçaram especificamente sobre as experiências de vida das crianças, mas sobre o que elas apreendem nas produções artísticas, como elas percebem suas produções e como se constituem sujeitos da experiência. A seguir, algumas falas e narrativas criadas a partir das produções:

“Quando eu tava na primavera, eu brincava muito com as folhas, eu brincava que as folhas eram neve, mas depois eu tava brincando de voar” (Maria Luíza, 5 anos).

“É tipo borboleta. Ô tia, sabia que a borboleta come as partes das flores? (Pablo Luiz, 5 anos).

Digo: “que interessante! E o que mais elas comem?” Outras crianças entram na conversa e

dizem: “flores, folhas, bichinhos.” Nesse momento o assunto se encerra e partem para outra conversa.

As crianças começam a falar sobre um urso branco. “Existe urso branco. É urso polar o nome dele” (Pablo Luiz, 5 anos).

Indago se o urso polar é de lugares com clima úmido ou mais quente. “Ele é do inverno que é frio” (Pablo Luiz, 5 anos).

“Sabe o que tem também? Lobo branco” (Rui, 5 anos).

Nesse momento, outra criança pede para falar e vai um pouco mais além criando uma narrativa sobre a produção realizada:

Era uma vez duas meninas. Ela foi para a primavera de trem. Quando ela olhou para uma linda casinha, ela foi e girou pela casa todinha e achou um ursinho bem lindinho. Quando saiu da casinha, ela viu também um montão de flores legal, da cor que ela queria. Ela viu um montão de pássaros. Ela viu uma criancinha brincando de futebol com o menino, e os animais, uma borboletinha, lagarta, um sol, casinha e as florzinhas, uma árvore e as nuvens. E depois as duas meninas ela resolveu brincar com a menina e com o menino de futebol. Ela brincou, brincou tanto que se divertiu. Quando ela jogou a bola, ela ficou morrendo de feliz. Aí ela voltou para a casinha e falou assim. Que pena! Eu tô com pena de minha tia, da minha família. Porque ela foi para a primavera. Porque ela tava com saudade da mãe dela. Ela adora a primavera e os pais dela” (Caio Ravi., 2022, 6 anos).

É importante destacar que nessas elaborações, as próprias crianças sentiram o desejo de criar narrativas, com inspiração nas produções que haviam realizado sobre lendas em um projeto anterior. Isso recai sobre o que Dewey (2010) reflete sobre as partes sucessivas que fluem nas experiências que as crianças se envolvem como sujeitos ativos e criativos. As experiências mais marcantes ficam presentes na memória das crianças, criando um repertório de vivências ao qual elas recorrem na construção de novas fabulações. A seguir um exemplo:

Um dia um menino e uma menina estavam brincando e uma menina ela falou “ eu posso brincar com você?” E daí o menino falou “não”. E aí a menina era doente e teve um sonho bem grande que ia morrer. O sonho dela quase se realizou. Ela sentiu uma dor no coração, mas não morreu, que Deus não quis que ela morresse. E aí ela um dia acordou dentro do hospital. Ela voltou para a casa dela e como ela viu umas flores, umas árvores bem bonitas, ela falou assim para a mãe dela e o pai dela: “ olha pai, olha mãe, eu quero ficar aqui”. Os pais dela falaram assim: “Não filha, nós temos que voltar para casa”. E ela se deitou no chão, numa grama bem linda, bem colorida e disse: “eu quero ficar aqui só hoje, eu quero ficar aqui só hoje!” (com entonação real) e daí os pais dela deixou e falaram assim: “ você me convenceu!”. E daí ela tava com as coisas de acampar. E daí sabe o que aconteceu? Eles estavam se preparando para dormir e a menina sentiu um negócio assim. Aí como ela se levantou da barracinha, viu umas bolinhas coloridas na barraca dela. E aí os pais dela se levantaram e ficaram assim ó ( de borca aberta) meu Deus! E aí a mãe falou assim: “filha você achou a flor perdida colorida.” Ela falou assim: “ meu Deus mamãe, eu achei.” E aí a mãe falou assim pra filha: “ Filha, essa planta, que tem uma flor, as pessoas fala que quem achasse ela ia ganhar um prêmio, ia ficar muito rica. Ela entregou a flor para um cara que tava pedindo e ela ganhou uma bolsa de dinheiro. Moeda, dinheiro, dinheiro falso, de tudo, até dinheiro não falso. Aí ela parou numa loja de sapatos. Ela guardou uma florzinha num aquário colorido dos peixes. E aí guardou com muito carinho. Ela foi

crescendo, crescendo, crescendo, até ficar adulta. Ela não arrumou um namorado. Sabe o que ela fez? Ela com um peixinho e com uma flor também, veio um menino bem bonito, bem obediente chamado Luan. O Luan foi visitar a casa da menina (Rita Mayra, 2022, 6 anos).

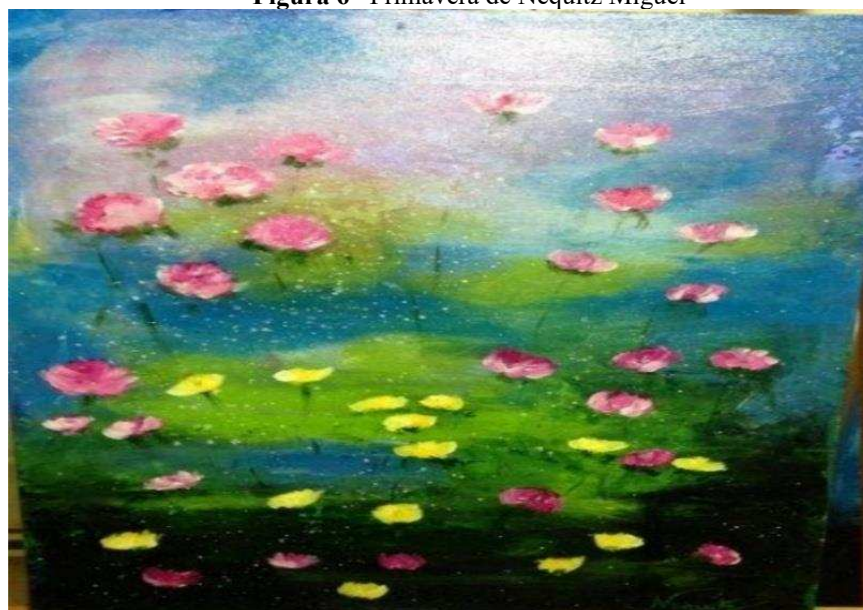
Nas palavras de Cunha (2023), “ressalto que as crianças também se apropriam dos objetos, materiais e atribuem-lhes outros significados, criando narrativas inusitadas.” Percebe-se nestas narrativas, que a experiência com a arte promove a imersão da criança em um universo de fantasias que se entrelaça com a realidade. Os conflitos, as utopias, os desejos vão sendo ressignificados, de forma que as suas criações podem ser o ponto de partida para uma compreensão mais ampla da realidade que as cercam. Ferraz e Fusari (2018, p. 100) ainda destacam que é preciso

[...] entender que a atividade imaginativa se relaciona com a memória, mas o faz como uma atividade criadora por excelência, pois resulta da reformulação de experiências vivenciadas e da combinação de elementos do mundo real. A imaginação se constitui, portanto, de novas imagens, ideias e conceitos que vinculam a fantasia à realidade e desenvolve-se por toda a nossa vida.

Para ampliar as experiências e estimular a imaginação das crianças, numa outra aula levei algumas imagens das obras de Nequitz Miguel, pseudônimo da artista Neuza de Carvalho Miguel, nascida em Juiz de Fora-MG, no ano de 1946. A artista possui obras em diversas coleções em Portugal, Estados Unidos, Brasil e no Museu de Arte do Parlamento de São Paulo. Em 1968, ela muda-se para o Rio de Janeiro, onde realizou cursos de história da arte e pintura com artistas consagrados, como Bernardii, Luiz Badia, Ricardo Frazão e Oziel Belizio. Nequitz Miguel realizou diversas exposições nacionais e internacionais.

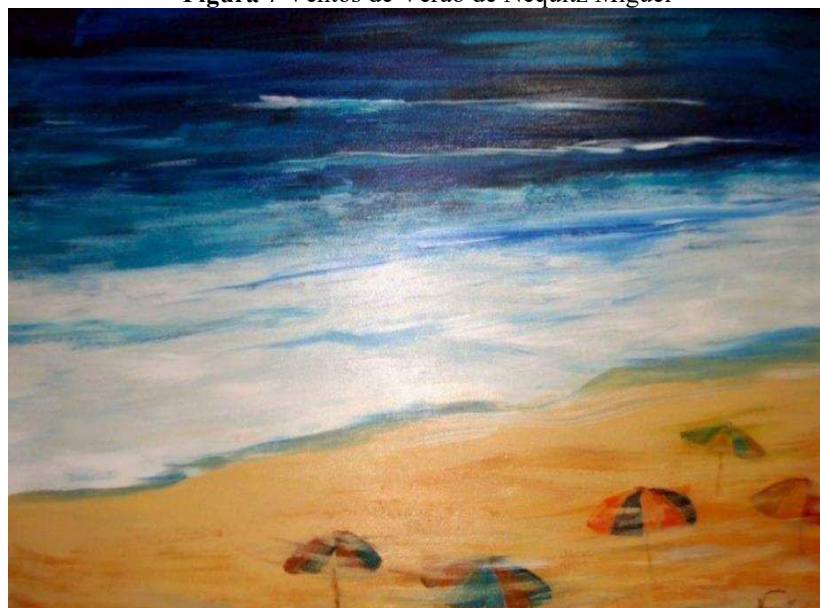
As obras escolhidas retratam as quatro estações do ano. Apresentei às crianças para que elas pudessem fazer suas observações. Algumas pinturas são em parte abstratas, porém as crianças reconheceram, destacando elementos fazendo comparações com suas produções. Nesse sentido, considero que é importante também, quando se fizer oportuno, que as crianças realizem as experiências e depois para alargar seus padrões de referência sejam apresentadas outras produções para apreciação. Lembrando que a ordem não precisa necessariamente ser como a sugerida acima. O importante é que as crianças tenham a oportunidade de perceber a arte por meio de elementos visuais, como as obras de diferentes artistas, ampliando a percepção de mundo e suas significações.

**Figura 6**– Primavera de Nequitz Miguel



Fonte: Nequitz, 2016.<sup>1</sup>

**Figura 7** Ventos de Verão de Nequitz Miguel



Fonte: Nequitz, 2016.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.nequitz.com.br/obras/quatro-estacoes>. Acesso em 18 de setembro de 2022

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.nequitz.com.br/obras/quatro-estacoes>. Acesso em 18 de setembro de 2022.

**Figura 8** Outono de Nequitz Miguel



Fonte: Nequitz, 2016.<sup>3</sup>

**Figura 9-** Inverno em abstrato de Nequitz Miguel



Fonte: Nequitz, 2016.<sup>4</sup>

A oportunidade de refletirem sobre as obras visuais acima apresentadas foi importante para agregarem valor às experiências anteriores, trazendo elementos da vivência com a produção de murais coletivos para a reflexão do que a artista quis representar nas obras. As

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.nequitz.com.br/obras/quatro-estacoes> Acesso em 18 de setembro de 2022.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.nequitz.com.br/obras/quatro-estacoes> Acesso em 18 de setembro de 2022.

cores que foram utilizadas foi um dos elementos que chamou a atenção das crianças para que também identificassem quais estações estavam sendo retratadas, pois algumas imagens apresentavam uma arte não objetiva, ligadas ao abstracionismo.

“Vivenciar a experiência, como respirar é um ritmo de absorções e expulsões. Sua sucessão é pontuada e transformada em um ritmo pela existência de intervalos, períodos em que uma fase é cessada e uma outra é inicial e preparatória.” (Dewey; 2010, p. 139). Assim é a sucessão de fatos e acontecimentos na experiência artística no espaço escolar. As fases durante as quais as crianças vão elaborando distintas experiências que ocorrem precedido de intervalos que servem de preparação para o que vem a seguir.

Criar oportunidades de as crianças vivenciarem experiências significativas não se resume a uma prática ligada ao dia em que ocorre a realização de uma atividade. Uma prática com sentido ou não, está relacionada às condições em que ocorre, e pode haver espaços de repouso e alternância, desde que mantenham uma relação com as ações que se sucedem.

## **7.2 Olhando pela janela: territórios de aprendizagem em arte na Educação Infantil**

As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis. Elas desejam ser olhadas de azul – Que nem uma criança que você olha de ave (Manoel de Barros).

Falar sobre o lugar onde se mora é falar sobre identidade, cultura e modos de vida que são próprios de cada indivíduo. A casa, os espaços, as pessoas que dividem o lar são componentes importantes para a construção da identidade e da referência da criança com o mundo físico e social. Os costumes que são vivenciados refletem no modo de a criança se relacionar com o outro nos espaços sociais. O reconhecimento do espaço familiar como lugar afetivo cria condições para se propor a imersão da criança na percepção de outros lugares e convivências que vão além desse círculo.

O olhar para a rua abre janelas para se pensar como a criança vê o mundo externo, quais elementos são percebidos e que conexões criam na percepção da realidade que a cerca. Olhar e perceber o que se vê deve ser um exercício que tome parte da rotina da Educação Infantil, pois nem sempre o olhar automatizado consegue captar as sutilezas do cotidiano, as interpretações que são necessárias para fundamentar um conhecimento mais sólido. É preciso ter claro que:

Desde muito pequena a criança participa das práticas sociais e culturais de sua família, de seu meio, enfim, dos grupos com os quais convive. Gradativamente, ela vai se descobrindo, e simultaneamente, o mundo físico, psicológico, estético e cultural que lhe é apresentado pelos adultos (e outras crianças) no dia a dia. A sua formação como sujeito ativo e agente em seu processo de desenvolvimento vai se estruturando a partir das experiências assimiladas em interação com as outras pessoas (Ferraz e Fusari, 2018, p. 71).

O que se deve ter como cerne do trabalho em arte com mais sentido para a vida das crianças é que todos os fatores que caracterizam seus modos de ser são fundamentais para se compor uma experiência estética. E para que as crianças tenham a oportunidade de entender sobre o mundo em que vivem para além da palavra dada, é através da criação de experiências em que saiam do mundo da palavra e ultrapassem para a ação, para o ato criativo. “Portanto, a experiência estética-em seu sentido estrito - é vista como inerentemente ligada à experiência de criar. (Dewey, 2010, p. 129).

O ato criativo não pode ser isolado do pensamento e da percepção do meio onde se inserem os sujeitos. Deve ser uma ação consciente, firmada na compreensão dos processos em que estão imersos. Saber dizer com quem moram nem sempre vem acompanhado do conhecimento sobre o que é conviver, quais relações são estabelecidas no espaço familiar, a compreensão do que é ter um lar, principalmente quando esse espaço não tem essa representatividade. Além dessas questões, há outras possibilidades de promover uma aprendizagem com sentido a partir do que percebem em suas individualidades e no espaço coletivo. Esta visão fundamentou o percurso criativo de crianças de uma turma de Infantil 5, na qual atuei como professora regente durante o ano de 2023 e desenvolvi entre os meses de maio e setembro o projeto” Olhando pela janela”.

As vivências ancoradas na Abordagem Triangular e no contexto de experiência em Dewey, foi realizada em etapas, com períodos de repouso e alternância. Tomando como princípio a expressão de vivências no cotidiano, o ‘fazer artístico’ ficou por conta das produções de pinturas, desenhos e colagens, formando dois grandes painéis coletivos, um representando a cidade e o outro a construção de uma vila junina. A produção em 3D de casas e prédios formando uma minicidade também fez parte dessa categoria.

A própria produção das crianças foi base para a ‘leitura de imagens’, além das obras Morro de Favela de Tarsila do Amaral e obras de Alfredo Volpi, com suas diferentes fachadas de casas com bandeirinhas para ampliarem seus repertórios visuais durante o projeto. A **contextualização**, como parte da Abordagem presente nas ações desenvolvidas com as crianças, foi feita a partir das obras acima citadas, dos contextos em que se inserem as obras dos artistas, vinculando-se aos contextos de vida das crianças, pois de acordo com Barbosa (2014, p.20):

Apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar, e não existe visão desinfluciada e isolada. Construimos a história a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais.

Durante as rodas de conversa as crianças costumam verbalizar suas vivências familiares alternando com acontecimentos da vida cotidiana dos lugares e de pessoas com as quais convivem. Esta percepção gerou reflexões na referida turma sobre os espaços onde moram, com quem moram, dentre outras informações que foram ampliando a percepção das crianças sobre a vida social. Nas interações, foram relatando as composições familiares de cada uma, acrescentando vivências no espaço familiar às suas narrativas, adquirindo a noção de quantidade, de diferentes tipos de família, de lugar e espaço.

Num outro momento, observando o que as crianças estavam conversando entre elas, busquei conhecer um pouco mais sobre suas experiências de vida e lugares onde habitam.

Kyara (5 anos), conversando com outra colega, diz:

Kyara— Minha casa é verde e fica para o outro lado. (apontando com a mão).

Professora: — É aqui perto da escola?

Kyara — Não. É daquele outro lado.

Professora: — Ah, nessa rua aqui que passa em frente à escola, na Monsenhor Rosa.

Benjamim (5 anos) percebendo a conversa sobre lugares, diz:

Benjamim— Minha tia mora lá em São Paulo.

Ana Júlia (5 anos) — Eu moro no bairro.

Professora — Onde fica?

Ana Júlia — É onde tem um portão amarelo, fica aqui direto (apontando para a rua).

Ezequiel (5 anos) — Eu moro no Pirambu. Eu moro na minha vó e no meu pai.

Professora: — Você tem duas casas?

Ezequiel — Sim. A do meu pai e da minha vó.

Nesse momento Benjamim se manifesta e diz que tem quatro casas, sem especificar.

Professora: — Interessante!

Nesse momento me dirijo à duas alunas que são gêmeas e indago sobre o lugar onde moram, oportunizando que cada uma fale. No entanto, elas não querem participar da conversa.

Benjamim: — É no Pirambu.

Professora: — É no Pirambu!? Ele sabe, o Benjamim.

Nesse momento Paulo (5 anos) discorda:

— Não é Pirambu. Elas são minhas vizinhas.

Professora: — E onde você mora Paulo?

Paulo: — Minha casa é a 37. Moro no conjunto.

Vendo que Vitória acompanha atentamente a conversa, pergunto:

Professora: — E você Vitória mora onde?

Vitória (5 anos) — Moro no Pirambu. Moro na rua da casa da árvore.

Digo para ela que sei o nome da rua que ela mora, porque sempre vejo ela quando faz o percurso de ida à escola.

Professora: — Eu sei o nome da rua que você mora, eu já morei na mesma rua.

Ela abre um sorriso, demonstrando surpresa com o fato.

Nesse momento, é hora de organizar a turma para o recreio.

Outro momento foi direcionado para que falassem sobre os lugares onde moram, evidenciando diferentes tipos de moradia. Algumas crianças relataram que moravam em apartamentos, outras em casas, quitinetes e sobrados. O interessante dessa partilha é que elas vão evidenciando as relações de convívio em grupo, como algumas crianças que afirmaram ser vizinhas, morando no mesmo bloco de apartamentos que elas denominaram de “Conjunto” e “Carandiru.” Para ampliar suas referências apresentei outros tipos de moradia, como oca, iglu, palafitas, casas de pau a pique, cortiços, tenda e trailers, levando-as a pensarem sobre diferentes formas de ser e habitar no mundo.

Durante a partilha, as crianças foram refletindo sobre a distância do lugar onde moram até a escola, fazendo uma lembrança do trajeto que fazem. Algumas afirmaram que suas casas ficavam um pouco distante, outras disseram que moravam bem próximo. Depois desse momento de partilhas, fizeram a produção de pinturas com guache sobre cartolina retratando o lugar onde moram.

Na aula seguinte, numa roda, fizeram a apresentação de suas obras e cada uma deu um nome à sua obra. Depois do momento de apreciação e reflexão das produções individuais realizadas, fizeram a construção de um painel coletivo retratando a formação de uma cidade, como elas são construídas a partir da percepção de que cada casa acrescentada ao painel representa o modo como ocorre o povoamento transformando-se em um centro urbano. No início as crianças foram colando no painel sem muita preocupação com os espaços que existem que determinam as ruas e os pontos da cidade.

Assim, fomos refletindo sobre cidades que são planejadas e construções que não seguem essa lógica, onde as pessoas pela necessidade vão chegando e construindo. Cabe pensar nas condições socioeconômicas que levam a essa percepção dos modos como os espaços urbanos estão organizados. As próprias crianças perceberam que as construções e espaços físicos precisavam de uma organização, e foram fazendo colagens no painel representando as ruas e suas movimentações. A ideia da construção da cidade instigou as crianças a produzirem, que pediram para fazer mais desenhos para colocarem no painel. Fizeram desenhos e pinturas de novas casas, prédios e elementos que encontram pela cidade.

Em outro momento, numa roda de conversa estimulei as crianças a pensarem sobre os espaços sociais a partir da seguinte pergunta: além das casas e os prédios que vocês produziram, o que mais existe na cidade onde vocês moram? As crianças foram buscando em suas referências de memória dados que respondessem à indagação. Observando que algumas tiveram dificuldade de expressar, perguntei sobre o trajeto até a escola, quais coisas elas viam durante o percurso pelas ruas. Nesse momento, começaram a falar sobre lugares, pessoas, movimento e sobre o percurso que fazem. E representaram suas falas por meio de desenhos e pinturas.

Dando sequência à construção do painel, para que as crianças percebessem melhor o lugar onde vivem e refletissem sobre modos de vida a partir da oportunidade de pensar sobre o mundo que as cercam, fiz a seguinte indagação: quais lugares da cidade vocês conhecem?

As crianças enunciaram uma lista de lugares que existem na cidade onde moram. Destacaram lugares como: praia, supermercado, *shopping*, atacadão, centro e beira-mar. Nessa construção foram associando com experiências da vida cotidiana adicionando elementos às suas verbalizações como a Kyara que diz que gosta de ir ao centro comprar roupas com a mãe. Vitória, por sua vez, diz que gosta de ir ao Atacadão fazer compras. Maria Lara (5 anos) fala que o lugar que mais gosta é a praia. Após as falas, as crianças iniciaram uma produção de desenhos e fizeram colagens representando esses lugares.

**Figura 10-** Produção coletiva – Elementos da Cidade



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

A experiência de construir um painel coletivo foi além do que havia sido planejado pois estimulou a uma construção maior. O painel foi ampliado para que as crianças também pudessem ampliar suas produções. Com o passar dos dias e com a possibilidade de construção por etapas, ao chegarem na escola as crianças já iam buscando materiais para fazer mais representações. Nesse percurso criativo, usaram vários elementos nas produções individuais e coletivas como recorte e colagem, pintura e desenho. Retratam diferentes espaços e situações

de vida na cidade. Fizeram produções de casas, prédios, paisagens, parques, shoppings, o trânsito da cidade, pessoas circulando, dentre outros elementos formando um grande painel.

Os momentos de criação eram sempre acompanhados de falas interessantes sobre o processo criativo. Sobre esse movimento interativo que as crianças realizam, Cunha (2023, p. 16) diz que “[...] é comum as crianças narrarem verbalmente suas histórias enquanto brincam com objetos, desenham, modelam, pintam, movimentam-se, entre outras ações.”

Gabriel (5 anos) fez o desenho de uma casa e a pintou de azul, dizendo que aquela era a cor de sua residência. Kyara fez o desenho de uma casa e duas pessoas. Indaguei quem eram as pessoas representadas e ela diz: “é a senhora indo fazer compras.” E essa outra? Pergunto. “Esse aqui é o Noah que a senhora encontrou na rua. Ah! Vou desenhar minha mãe também indo fazer compras.”

Além das construções físicas, as crianças foram fazendo elaborações sociais, dando um sentido real, vinculando às suas vivências, bem como criando narrativas fictícias, fruto da percepção do que é a vida na cidade. A leitura de imagens proporcionou o alargamento de suas referências, pois além do que conhecem é preciso pensar sobre o que não faz parte de suas vivências como forma de confrontar e de perceber que há uma diversidade de experiências que são distintas, mas que existem e tem seu espaço demarcado pelas formas de vida social.

Pensando sobre essas relações Ferraz e Fusari (2018, p. 71 e72) reforçam que:

A criança percebe, desde bem cedo, que os seres e as coisas com os quais convive se apresentam com semelhanças ou diferenciações, com afetividade ou não, acolhendo-a ou rejeitando-a, dando-lhe prazer ou desprazer. Com relação ao mundo sensível, ela poderá distinguir, dentre outras, a variedade e diferenças de cores, de materiais, de sons, de melodias, de gestos, de tempos e de espaços.

Logo, é a partir de experiências que estimulem a criatividade e o pensar sobre as coisas que as crianças podem fazer inferências, análises mais detalhadas do meio em que vivem, fundamentadas em situações da vida cotidiana, criando um repertório cultural que engloba uma variedade de elementos que embasa um conhecimento mais sólido.

Apresentei a obra *Morro de favela*, da artista brasileira Tarsila do Amaral para as crianças ampliarem suas referências e conhecerem artistas que retratam situações sociais. Em consequência, ao olharem para a obra, as crianças identificaram as construções das casas da favela, relacionando com suas vivências.

**Figura 11-**Tarsila do Amaral Morro da Favela, 1924



Fonte: Página da Secretaria de Educação do Paraná, 2023.<sup>5</sup>

As cores das casas, o movimento e os animais se tornaram referência para suas percepções estéticas na produção da obra coletiva representando a cidade. O que mais encantou as crianças foram as cores que a artista utilizou e os espaços físicos retratados, que de acordo com algumas crianças se assemelham com o lugar onde vivem. O próprio título da obra chamou bastante atenção por enunciar a experiência de vida de muitas crianças, que relataram morar na favela ou conjunto.

Foram muitas as mobilizações que se formaram a partir da exploração e o encantamento provocado pelas elaborações criativas que formaram o painel. As crianças foram se mobilizando em grupos, individualmente, em pares, criando e refletindo sobre a obra que estava sendo criada por suas mãos. O painel ocupou um grande espaço na sala de aula que serviu progressivamente de repertório para outras criações e a cada novo acontecimento, as ações que se sucederam criaram uma teia de experimentações que se entrelaçaram.

Durante esse percurso criativo, as crianças tiveram duas oportunidades de pensar sobre as suas produções para além dos muros da escola. A primeira, ocorreu em maio, quando participaram do V Mostra do Festival de Protagonismo Infantil, evento realizado pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) desde 2017, iniciativa que busca valorizar as potencialidades infantis, fortalecer a ideia de criança como sujeito ativo, produtora de cultura, capaz de expressar seus interesses, desejos, sentimento e opiniões.

A segunda oportunidade ocorreu no segundo semestre, no mês de agosto, com a participação das crianças como protagonistas da Mostra da Educação Infantil, na quinta edição

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.arte.seed.pr.gov.br/>

do evento que ocorre em diferentes locais públicos da cidade, e faz parte da programação do mês do estudante, valorizando o protagonismo infantil, levando para espaços públicos o que vem sendo desenvolvido dentro das escolas.

**Figura 12-** V Mostra do Festival de Protagonismo Infantil e Mostra da Educação Infantil -Fortaleza/CE (2023).



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

Nos eventos citados, as crianças se deslocaram da escola para espaços culturais. O primeiro, ocorreu no Cineteatro São Luiz e o segundo, no Cuca Pici, localizados na cidade de Fortaleza-CE, respectivamente no Bairro Centro e no Bairro do Pici. Durante o trajeto até aos locais, as crianças foram observando a cidade, os prédios de pequeno, médio e grande porte, as ruas que davam acesso a algum lugar que conheciam, os estabelecimentos comerciais, a praia da Leste, (observada no caminho para o Cineteatro São Luiz), os *shoppings*, praças, os diferentes tipos de automóveis, as pessoas e os múltiplos acontecimentos da vida urbana.

As crianças fizeram reformulações do que vinham refletindo na escola, sobre o seu lugar no mundo, as experiências que vinham sendo construídas no espaço escolar. Essa percepção serve para entender o quanto as vivências que vão tendo ao longo do processo formativo são importantes para que as crianças construam um conjunto significativo de conhecimentos sobre a vida, sobre si mesmas, sobre o outro, sobre o mundo em que vivem, tornando-se cada vez

mais conscientes do funcionamento das coisas, e das ações nas quais estão inseridas na sociedade.

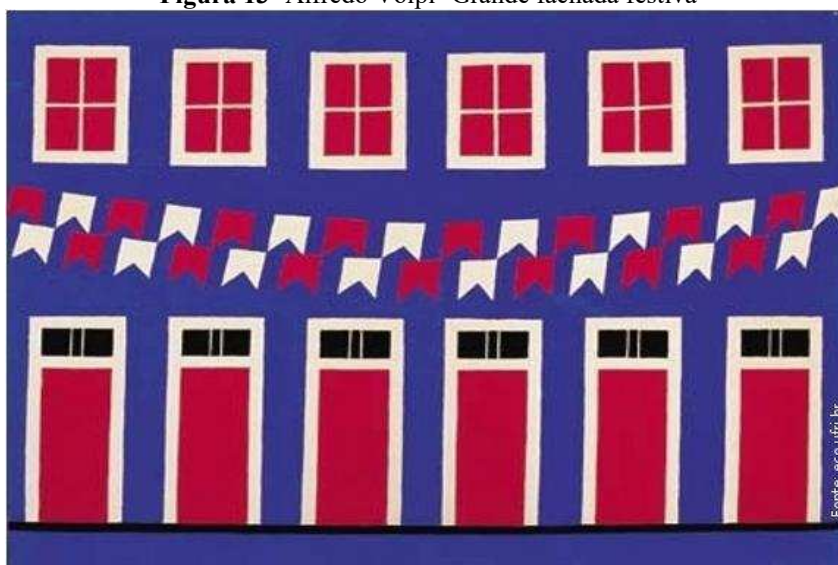
No mês de junho, período em que a cultura das festas juninas é fortemente celebrada, principalmente na nossa região e também por se tratar de uma parte viva da cultura popular, que retratam trajetórias históricas e sociais, considerei importante fazer uma contextualização com relação ao período vivenciado e as ações que estavam sendo desenvolvidas pelas crianças. Abro um parêntese para lembrar que as diversas tradições populares, assim como outras

temáticas igualmente importantes no cotidiano da Educação Infantil, não devem ser trabalhadas apenas em períodos específicos. Há diversas possibilidades de incluí-las durante o ano letivo.

As festas juninas como manifestação da cultura brasileira, ao ser trabalhada de forma contextual contribui para fortalecer os laços comunitários, a preservação das tradições culturais e a valorização da cultura local. Desse modo, apresentei algumas obras de Alfredo Volpi, suas diferentes fachadas de casas com bandeirinhas, sobre as quais as crianças puderam fazer observações com relação às cores utilizadas pelo artista, as semelhanças entre as fachadas, as diferenças, as formas, pensar sobre o que o artista quis representar, como fazer releituras, como relacionar com o período vivenciado e com o painel que estava em construção.

Alfredo Volpi (1896-1988) foi um pintor ítalo-brasileiro que se destacou como pintor da Segunda Geração da Arte Moderna brasileira. Suas pinturas apresentam sutileza no uso das cores e sensibilidade para a luz. Na década de 1950, o artista entrou na fase do abstracionismo geométrico. Ele pintou diversas séries de Bandeirinhas, Fachadas e Ampulhetas. Sua pintura passou a ser a linha, a forma e a cor. A seguir algumas obras do artista que foram utilizadas e as produções realizadas:

**Figura 13-** Alfredo Volpi- Grande fachada festiva



Fonte: Página da Secretaria de Educação do Paraná, 2023.<sup>6</sup>

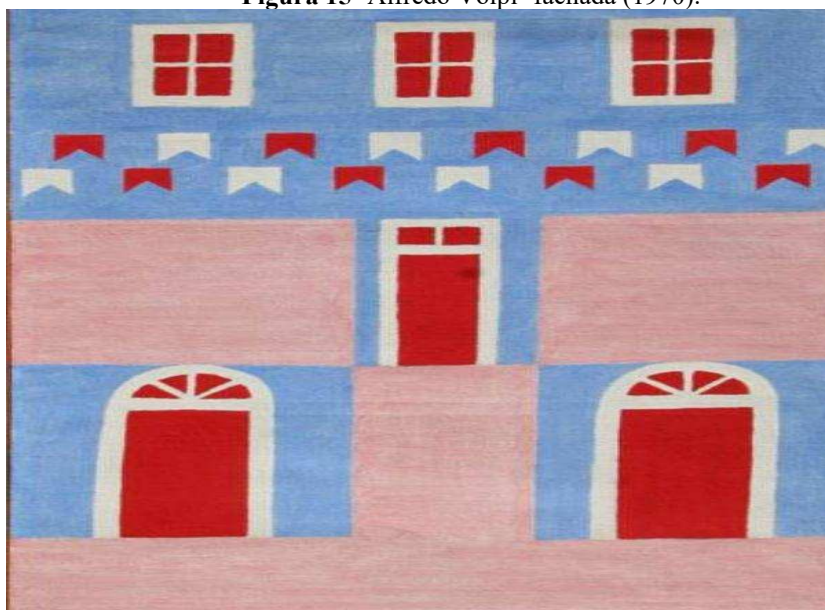
<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.arteseed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=348&evento=1>

**Figura 14-** Alfredo Volpi- Fachada das Bandeiras Brancas-1950



Fonte: Itaú Cultural, 2023.<sup>7</sup>

**Figura 15-** Alfredo Volpi- fachada (1970).



Fonte: Arteref, 2023.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1784/fachada-das-bandeiras-brancas>

<sup>8</sup> Disponível em: <https://arteref.com/arte-do-dia/12-curiosidades-sobre-alfredo-volpi-que-vaio-ajuda-lo-a-entender-o-artista/amp/>

**Figura 16-** crianças fazendo releituras das obras de Alfredo Volpi.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

**Figura 17-** Vila junina produzida pelas crianças inspirada nas obras de Alfredo Volpi.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

As obras do artista chamaram bastante a atenção das crianças por estarem inseridas no movimento festivo das festas juninas, fazendo com que a apreciação das obras disponibilizadas ganhasse um sentido maior para as experiências que estavam sendo desenvolvidas. Algumas crianças perceberam que as casas se diferenciavam pelas cores, tamanho e forma. Observaram que algumas das casas retratadas por Alfredo Volpi possuíam mais de um piso pela quantidade de janelas e portas que sobrepunham nas obras do artista.

A construção das fachadas inspiradas na obra de Volpi possibilitou a reflexão sobre espaços temáticos, o período festivo vivenciado, a elaboração de ideias sobre tempos, espaços,

lugares visitados por algumas crianças como a vila junina de um shopping próximo de onde moram. Então, usando as obras do artista como referência, foi criada uma vila junina.

Em outra oportunidade, convidei as famílias para participarem de uma oficina junto às crianças. A proposta era construir tipos de moradia, representando os lugares onde moravam, prédios e construções que representem o espaço urbano.

O convite às famílias para a oficina também faz parte das ações do Projeto Escola e Família, iniciativa que busca consolidar parceria entre escola e familiares de alunos da rede municipal de ensino de Fortaleza/CE. Dentre os objetivos do projeto estão a busca por estreitar laços entre família, por meio de uma agenda positiva de troca de saberes e conhecimentos e de aproximação, com diversas estratégias para a potencialização da gestão democrática, a permanência e o sucesso dos alunos.

A construção da oficina também partiu do envolvimento que as crianças tiveram na produção do painel coletivo, com construções autorais e identitárias e o conhecimento sobre a vida em sociedade. A mobilização causada pelas produções individuais e coletivas abriram caminho para que elas pudessem vivenciar novas experiências como as produções em 3D de moradias e prédios construindo uma minicidade.

As famílias, ao chegarem, foram se organizando em grupos. Inicialmente, fiz um momento de acolhida e em seguida apresentei a proposta, partindo do que as crianças já vinham produzindo, a ideia central da oficina, os materiais que seriam utilizados e uma ideia de como poderiam fazer a construção com as crianças. No entanto, deixei que as famílias se envolvessem e construíssem de forma autônoma, apenas mediando as elaborações criativas. Enquanto estavam produzindo, fui acompanhando os grupos. Nesse momento, uma colega e parceira de trabalho me ajudou com os registros em fotos e vídeos.

Ao final, alguns participantes da oficina deram seus depoimentos sobre aquele momento vivenciado, que aqui serão identificadas por nomes fictícios. Indagados sobre o que acharam da experiência, obtive algumas respostas:

Mariana — Muito importante, eles veem a gente participando e influencia.

Sabrina — Ela (criança) queria muito, me pediu muito para eu vim. E eu estou amando.

Márcia — É um momento muito importante para ele.

Rute — estou achando bom para ela (criança), para nós (família), é um momento muito especial.

Rosa — é uma oportunidade boa, saber algo sobre o funcionamento das aulas, da professora e alunos, e o ensinamento das crianças. É um aprendizado.

**Figura 18-** Famílias participando da oficina de produção de casas em 3 D com as crianças.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

A participação das famílias possibilitou vivências importantes para a formação das crianças, principalmente fundamentadas em produções artísticas. Apresentar aos familiares e ou responsáveis o que as crianças têm desenvolvido na escola é uma via interessante para fortalecer a relação família e escola, além de promover a valorização da arte no espaço escolar.

As famílias são agentes importantes no processo de aprendizagem das crianças. Reconhecer essa importância e criar oportunidades para que as famílias se sintam acolhidas e valorizadas contribui para a melhoria das relações que a escola estabelece com a comunidade. Além disso, ao realizarem junto às crianças atividades artísticas, as famílias têm a oportunidade de perceberem como a Arte é um elemento vivo na Educação Infantil e como as crianças fazem fabulações interessantes por meio de diferentes linguagens. Essas interações também ampliam a confiança das crianças em suas potencialidades.

Considero, portanto, que a vivência com as famílias foi instigante e provocadora de reflexões sobre o importante papel dos familiares na construção da aprendizagem infantil, na formação pessoal e na criação de vínculos com a escola, e principalmente, no reconhecimento da arte para o desenvolvimento integral das crianças.

No final da oficina algumas mães ficaram na escola, na sala de aula e nos espaços externos, acompanhando a rotina de seus filhos.

**Figura 19-** Crianças construindo a representação de suas casas



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

**Figura 20-** Exposição dos trabalhos realizados pelas crianças



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

As mobilizações que foram ocorrendo durante as produções, me levam a entender que a Arte como forma de conhecimento tem também a função, de não apenas propor algo, mas levar os sujeitos a pensarem sobre o que estão fazendo, como estão fazendo e por que estão fazendo. O que mais relevante a Arte pode contribuir é com o pensamento, com a reflexão, com a ação, com a percepção de indivíduos atuantes e capazes de pensar, o que precisa ser estimulado a partir da Educação Infantil.

### **7.3 Quem viu o eclipse? Proposições criativas sobre fenômenos naturais e contextos de aprendizagem em Arte**

As experiências mais significativas estão propícias a acontecer na observação direta da realidade que se vive. As vivências mais marcantes nem sempre são aquelas que são planejadas com muitas vertentes a serem desbravadas. O olhar para o que ocorre no entorno são possibilidades palpáveis de um verdadeiro acontecimento na vida das crianças, pois elas estão sempre atentas aos eventos que ocorrem no cotidiano e prontas a darem um significado próprio.

Os fenômenos naturais normalmente despertam o encantamento das crianças, seja pelo mundo de possibilidades que se abrem, seja pelo prazer da descoberta ou pelos desdobramentos que vão ocorrendo. Não dá para ignorar que a criança está inserida em um meio que os recursos tecnológicos fazem parte de sua rotina, e o pensar sobre as coisas do mundo para além do que as mídias oferecem é uma oportunidade de estimular a curiosidade infantil, despertar o desejo pelo fazer, o interesse por desvendar fenômenos, por inventar as coisas.

O que tenho feito ao longo desses anos como professora de Educação Infantil é pensar em diferentes possibilidades de ver as crianças fazendo, desvendando os fenômenos da natureza, experimentando e criando coisas. E nas oportunidades que vão surgindo, por meio de vivências que as crianças trazem como ponto de partida para novas elaborações, vou organizando formas de envolvê-las em situações que estimulem seu potencial criativo e ampliem sua aprendizagem.

A ações que se seguem são fruto dessa percepção do que as crianças trazem para o ambiente escolar como potenciais mecanismos de aprendizagem. As propostas também são fundamentadas pela Abordagem Triangular, a partir de seus três eixos norteadores: Leitura de imagens, Contextualização e Fazer artístico.

Dia 14 de outubro de 2023. Muitos estavam curiosos para um evento pouco comum e que desperta a curiosidade das pessoas, o eclipse solar. Esse, de certo modo, gerou maior curiosidade por poder ser visto com boa nitidez, com o uso de equipamentos adequados. O fenômeno ocorreu por volta de 15:30 até às 16:50, sendo visto com diferença de minutos no fuso horário de diferentes regiões brasileiras. Nos estados de Amazonas, Pará, Tocantins, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande Norte, Paraíba e Pernambuco, a visão foi de um eclipse solar anular, o que significa que pôde ser observado uma espécie de “anel de fogo”. Eu pude observar o fenômeno na Paraíba, por volta das 16:40.

Na ocasião, participava do Congresso Nacional de Educação (CONEDU), e um grande número de pessoas ficaram em volta dos lagos na área externa do Centro de Convenções de

João Pessoa-PB. Ali já imaginava que tal fenômeno poderia causar muita curiosidade por parte das crianças de minha turma de Infantil 5, como de fato ocorreu. Na segunda-feira, as crianças chegaram entusiasmadas perguntando nos grupos quem tinha observado o fenômeno.

As mídias veicularam informações sobre os devidos cuidados ao fazer a observação do fenômeno com segurança. Dentre os equipamentos adequados para fazer a observação, estão: telescópio, óculos especiais para eclipse solar e vidros de soldador número 14 ou superior. Todas essas informações não ficaram a domínio dos adultos. As crianças partilhavam comigo e com os pares, como tinham observado e com quem. Kyara assim que chegou na escola, veio até mim e disse:

— Tia, a tia viu o eclipse? Eu vi.

Respondi que sim, e ela continua:

— eu vi o eclipse na “coisa” do meu tio. Ele tinha aquela coisa nas mãos. Aí eu fui lá pro calçadão e consegui.

Na roda de conversa, novamente puxo o assunto:

Quem de vocês viu o eclipse?

A maioria diz em coro:

— Eu vi!

Apenas Saulo (6 anos), diz:

— Eu não vi. O que é eclipse?

Neste momento Beatriz (5 anos) levanta a mão e diz:

— Tia eu já vi!

E Saulo repete:

— Eu não vi não.

Nesse momento, sugeri a que quem viu o eclipse, responderem à pergunta do colega, sobre o que é o eclipse. Eduardo (5 anos) começa a explicar. Nesse momento, as crianças fazem um pouco de barulho e organizo para que ele possa falar ao grupo:

Eduardo: — O eclipse é uma coisa que a lua e o sol vão se, (pausa) fazer uma coisa assim. (Ele levanta as mãos formando um círculo imitando o encontro da lua e do sol.). Digo que ocorre um encontro dos dois, elogio e o agradeço por sua fala:

Professora: — Muito bem! Olha que explicação bacana que o Eduardo deu.

Saulo insiste:

— Não é eclipse. Eu nunca vi o eclipse lá.

Explico como acontece, mas ele continua insistindo que não viu.

Professora: — Pois eu vou trazer um vídeo para você ver como ocorre.

Ana Júlia entra na conversa e diz:

— Tia, não podia olhar.

Aproveito e explico que nesse encontro o tempo ficou um pouco escuro e que não poderíamos olhar diretamente sem o auxílio de um dos equipamentos de segurança para proteger a visão, pois poderia causar danos se olhássemos a olho nu.

Ezequiel pede para dar sua opinião e fala:

— Tia, a minha mãe falou que a lua, quando tá verde, se a pessoa olhar muito, a pessoa fica cega.

Reafirmo a importância do uso do aparelho ou dos óculos especiais. Nesse momento, várias crianças querem falar ao mesmo tempo e peço para manterem a calma e organizo para que todos possam participar.

Beatriz: — vai dar para ficar vendo a lua, entendeu!

Nesse momento, Ezequiel, faz um alerta:

— Aí se gravar, explode o celular.

Professora: — É verdade. Alertaram que não podia mesmo gravar diretamente para o sol.

Ezequiel: — Foi lá na Beira-Mar tia. (Fazendo referência a grande quantidade de pessoas que foram para a orla da Beira-Mar de Fortaleza/CE, assistir ao fenômeno.) E continua:

Ezequiel: — Eu fui também, tia, tava tendo piscina.

Isadora (6 anos): — Tia, meu tio falou que um avião tava fazendo coração no céu.

Professora: — Então, são aqueles aviões que fazem acrobacias.

Gabriel: Tia, quando a lua se encontra com o sol, vai ficando muito escuro. Ela se encontra de lua cheia, tudo escuro a gente não pode ver. Nós temos que ficar com os óculos ou aquela plaquinha. Então o problema com os tablets, se deixar no sol, ele pega fogo.

Saulo discorda:

— Mas ele é um sol, o sol faz calor.

Kyara entra na conversa e conclui:

— Meu planeta terra dá pra ver o sol e a lua. Aí o sol vai dormir. A lua veio e o sol quis ficar dormindo, bem escondidinho nas nuvens. Ele estava dormindo nas nuvens. Estava ensolarado, a lua pediu pra ele ir dormir, pra ele voltar só amanhã.

Nesse momento, o grupo se levanta da roda de conversa e proponho a produção de desenhos referente ao que as crianças haviam conversado no grupo sobre o eclipse solar que elas disseram ter visto.

Refletindo sobre o diálogo durante a roda de conversa, entendo que esse momento da rotina é importante por diversas razões. Uma delas corrobora o pensamento de Freire (1983) ao destacar que essa favorece a possibilidade de um conhecimento maior entre as crianças, sobre suas ideias, desejos, preferências, opiniões, e, da professora com relação às crianças. Nesse enredo, “o papel da professora, como participante, também, nesta atividade, é o de coordenar a conversa. É o de alguém que, problematizando as questões que surgem, desafia o grupo a crescer na compreensão dos seus próprios conflitos ” (Freire,1983, p.21).

Nessa dinâmica, professores e alunos aprendem sobre si, sobre o outro, construindo uma relação horizontal, estimulando a participação ativa de todos os membros, validando as narrativas, criando um ambiente respeitoso, onde todas as falas são valorizadas e as crianças tem seu espaço e tempo respeitados. Ostetto (2017, p. 25) afirma que “a observação que gera a documentação é marcada pela qualidade da escuta, a qual requer abertura e sensibilidade para conectar-se ao outro, para ouvi-lo. ”

Durante a produção de desenhos sobre o fenômeno, as crianças iam partilhando ideias e descrevendo a situação vivenciada. Enquanto eles realizavam a proposta, eu me dividi nos grupos, observando as falas, e as interações entre as crianças, me tornando parte desse movimento.

Gabriel: — Eu tava aqui na praia, e eu vi a lua, o sol. Tava vendo o sol com meu óculos.

Saulo: —Atitude do sol e de lua tem encontrar no mesmo dia e da noite.

Ezequiel: — O sol é a melhor maravilha que nós temos para brincar no sol.

Professora: — Que maravilha!

Saulo: — De noite a gente pode dormir e de dia a gente pode brincar e dormir. Só que a gente pode descansar de tarde.

Indago sobre o que eles estavam conversando antes no grupo e Saulo prontamente responde:

— Teve uma confusão de sol e lua, se encontraram e ficou tudo escuro.

Professora: — Uma confusão!? Vocês acham que foi uma confusão?

Ana Júlia não concorda.

Saulo: — Quando o sol e a lua se encontraram, nunca pode ver o sol de dia e nem a lua de noite, se eles se encontrarem no mesmo dia.

As produções das crianças formaram um grande mural e ficaram expostas no lado externo da sala de aula. Na saída, elas vivenciaram um momento de interação mostrando seus desenhos aos colegas e também aos familiares que iam chegando. Essas interações são interessantes porque mobilizam as crianças, a se perceberem autoras e artistas, a se

reconhecerem como parte de um grupo ativo, em que suas percepções e vivências são inseridas no processo de aprendizagem.

**Figura 21**-Quem viu o eclipse solar?



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

Outra questão interessante sobre os murais expositivos como registro do que as crianças vivenciam no espaço escolar, é que:

[...] oportuniza aos pais e familiares o acompanhamento dos processos vividos por seus filhos na instituição de Educação Infantil. Por meio de relatórios, fotografias, painéis com as produções das crianças, materiais organizados e disponibilizados à apreciação e ao conhecimento das famílias, professoras e equipe gestora-pedagógica alimentam um canal frutífero de relações, ampliando afetos no compromisso partilhado de educar e de cuidar de crianças no coletivo (Ostetto;2017, p.45).

Propositalmente, a exposição dos trabalhos das crianças em forma de mural tinha essa intenção de tornar possível o conhecimento e a interação das famílias com o que as crianças produzem na instituição, dando visibilidade ao potencial criativo das crianças nas suas experiências cotidianas. Criar vínculos com a família é importante para que as próprias famílias se sintam valorizadas e entendam seu papel no desenvolvimento de seus filhos.

Durante a semana as crianças continuaram a falar sobre o fenômeno, gerando ideias, conflitos, interesses, dúvidas e criando hipóteses.

Giovana (5 anos) — A lua o mandou embora, porque o sol estava muito ensolarado e a lua estava muito brava. E ele foi para um lugar porque estava muito ensolarado.

Eloá (5 anos): — sabe por que o sol estava bravo?! A lua é bem igual o sol, o sol viu a bola, igual mesmo a lua.

As produções inspiradas na vivência com o eclipse solar alargaram as referências infantis sobre o universo e suas possibilidades. A curiosidade, o desejo de criar e inventar

fizeram as crianças embarcarem em construções artísticas que levaram a ampliação da percepção do mundo que as cercam com um olhar mais abrangente.

**Figura 22-** Produzindo planetas: criando ideias sobre o espaço e suas curiosidades



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

As vivências sobre fenômenos e as curiosidades que surgiram com relação ao espaço, levaram as crianças a uma imersão que perpassou diferentes linguagens mediadas pela arte, dentre elas a oralidade. Desse modo, foram estimuladas a desenvolver diversas habilidades através de histórias, produção de desenhos, pintura e colagem.

Dentre as atividades propostas, destaco a produção de desenhos representando planetas imaginários. Nessa vivência, as crianças deram ênfase à novas fabulações sobre a possibilidade de pensar novos planetas e suas características. Inicialmente, utilizei como recurso pedagógico, o livro com a história “O menino e o foguete” de Marcelo Rubens Paiva que conta a história de um menino que se deixa levar pela curiosidade e embarca numa aventura pelo espaço, conhecendo os planetas por meio da imaginação.

**Figura 23-** Crianças explorando a história “O menino e o foguete”



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

Inspirados pela história que ficou exposta na sala para apreciação, e embaladas pelas vivências anteriores, as crianças embarcaram na produção de desenhos de planetas imaginários. As criações foram as mais diversas. Kyara inventou o planeta colorido, que segundo ela “só tem gente colorida”. Maria Vitória (6 anos) criou o planeta arco-íris, usando diferentes cores que foi pintado em forma circular para compor a aparência do planeta. Mayra (6 anos) criou o planeta do coração que tinha como núcleo um coração. Maria Clara (6 anos) desenhou o planeta sol/lua e o descreveu dizendo “que eles ficam perto de uma cama. O sol e a lua dormindo.”

**Figura 24-** Planeta Sol/Lua (Maria Clara, 6 anos)



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

**Figura 25-** Planeta Arco-Íris (Maria Vitória, 6 anos)



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

Observando as inclinações das crianças para o evento ocorrido e os desdobramentos que surgiram após as falas e as elaborações criativas por meio dos desenhos, organizei um momento de brincadeira com luz e sombra para ampliar suas percepções. De acordo com França e Santos (2018, p. 98): “O brincar é natural na vida das crianças, apenas flui. É algo que faz parte do seu cotidiano e se define como um fazer espontâneo, natural, prazeroso e sem comprometimento, desenvolvida individual ou coletivo.” Nesse sentido, a brincadeira como eixo estruturante, deve fazer parte das proposições de modo a ampliar as possibilidades de invenção e reinvenção infantis.

Antes de propor a brincadeira, fiz alguns questionamentos sobre as brincadeiras que elas gostavam de realizar no parque e, se já tinham brincado com as sombras e como o sol, isso podia ajudar na nossa brincadeira. Entusiasmadas com a ideia, as crianças foram ao pátio e criaram diversas imagens usando o corpo.

Dentre as formas surgiram pássaros, jacaré, cobra, borboleta, cachorro, galinha, sapo, tubarão. Fui acompanhando e mediando as elaborações. As crianças iam criando e ensinando aos colegas como fazer. Nesse momento, deixei que elas produzissem com maior autonomia possível, deixando-as perceberem que são capazes de criar, inventar e ainda estimular seus pares nas construções.

**Figura 26-** Crianças brincando de luz e sombra com o corpo.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

Ressalto, deixar que as crianças produzam com autonomia não tem a ver com a concepção espontaneísta, pois de acordo com Cunha (2023), nessa concepção a intencionalidade presente é a “não existência” de planejamento, de materiais selecionados para a criação de uma cena pedagógica, o que na nossa proposta estava bem definido, o que as crianças iriam fazer e com quais recursos.

Com relação à interferência de professores a autora entende que “[...] interferir não se entende como algo invasivo, diretivo, mas como um diálogo, uma mediação em que professoras articulam conversas, desafiando os grupos, cada criança, a irem além daquilo que sabem.” (Cunha, 2023, p.71).

O corpo foi o meio pelo qual elas desenharam diferentes formas, mediando a relação criança-mundo. A ideia era que elas pudessem entender que para fazer elaborações criativas, podemos usar diferentes recursos, inclusive o próprio corpo como instrumento, pois “muitas vezes reduzir os materiais significa ampliar a exploração e a imaginação das crianças” (Cunha, 2023, p.43).

As interações que ocorreram são interessantes se olharmos por ângulos diversos. Primeiro, porque partiu de uma vivência de interesse da turma, ampliando suas percepções referente ao fenômeno do eclipse, na relação luz e sombra. Segundo, porque através da brincadeira, as crianças podem fazer fabulações, construir significados e sentidos para sua experiência de vida. A brincadeira passou a fazer parte do repertório das crianças, que foram dando novos sentidos. Assim, elas faziam agrupamentos para brincarem e criarem.

**Figura 27-** Crianças brincando de noite e dia



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

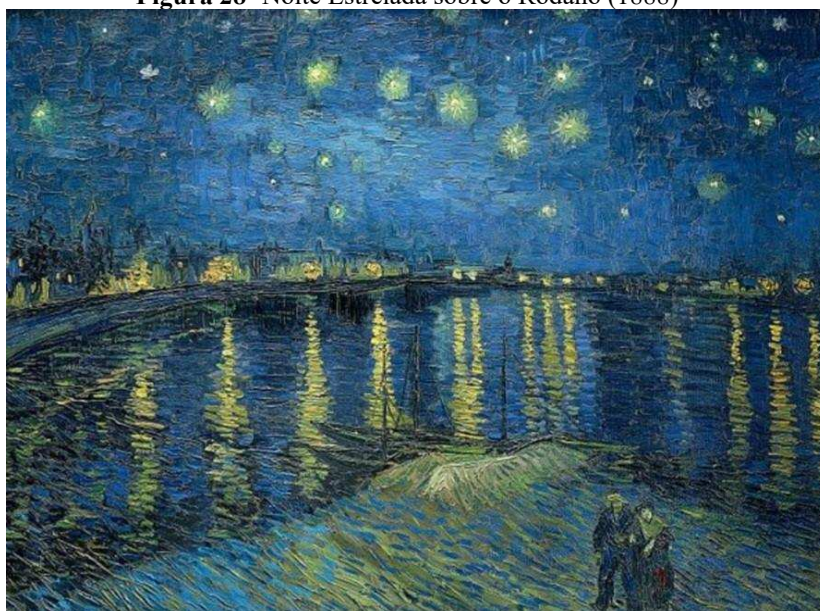
Percebendo o interesse da turma pelos processos vividos com relação aos fenômenos naturais e as possibilidades que foram despontando a partir do estímulo às elaborações infantis, concebi as vivências anteriores como um terreno fecundo para novas proposições.

Em maio de 2023, tive a oportunidade de ir a uma exposição imersiva de Vincent Van Gogh, artista holandês dos mais importantes da arte pós-impressionista que teve uma carreira curta, mas chegou a pintar mais de 700 obras, sendo hoje uma referência no mundo da arte pela sua trajetória e pela sua expressiva obra.

O artista teve contato com a pintura desde pequeno através de sua mãe e de seu tio. Ele escreve muitas cartas ao seu irmão Théo sobre sua vida e obras. A morte de seu pai foi um episódio que gerou uma fúria artística, em que ele retrata seu período triste usando tons mais sombrios em suas obras.

Com o tempo, ainda deprimido, ele decide ir para o viajar passando pela Antuérpia, Bélgica e depois se instala em Paris. Depois de um intenso inverno em Paris, ele se muda para Arles, no sul da França, onde passa a desfrutar de muito tempo ao ar livre. Lá, inspirado pelas cores quentes e luz, ele pinta vários quadros destacando a luz vibrante do sol, como os diversos quadros com girassóis e outras famosas pinturas como Noite Estrelada sobre o Ródano (1888), o Terraço do café na *Place du Forum*, Arles, à noite (1888).

**Figura 28-** Noite Estrelada sobre o Ródano (1888)

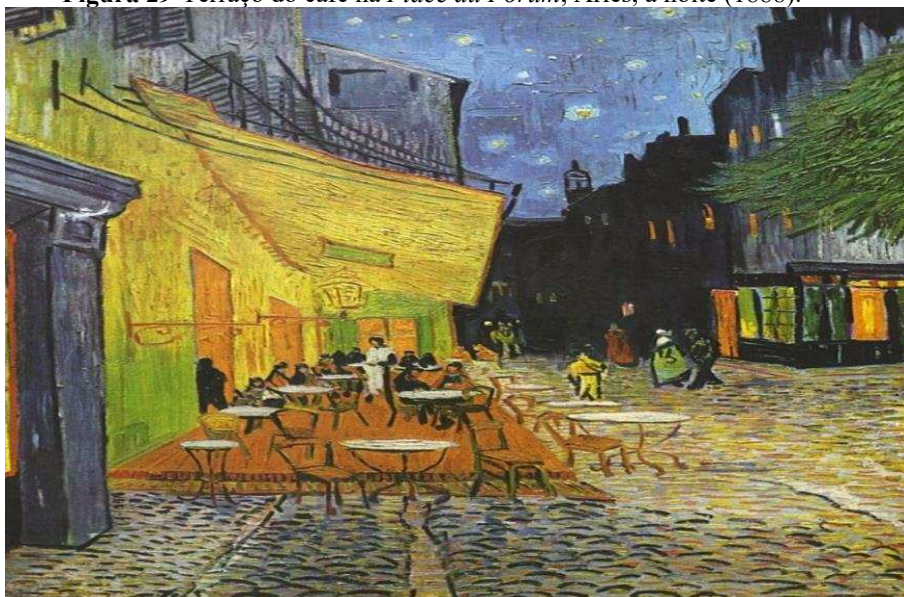


Fonte: Wikipédia, 2023.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Disponível em: [https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Noite\\_estrelada\\_Sobre\\_oR%C3%B3dano](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Noite_estrelada_Sobre_oR%C3%B3dano)

**Figura 29-**Terraço do café na *Place du Forum*, Arles, à noite (1888).



Fonte: Wikipédia, 2023.<sup>10</sup>

Van Gogh teve momentos de frágil saúde mental, com episódios de tristeza e solidão, que o levou a viver como paciente no Hospital de Saint-Rémy, que se tornou também seu ateliê. A Noite Estrelada, um de seus mais famosos quadros foi pintado da janela de seu quarto no hospital. Na fase final, ele pintou cerca de 200 quadros.

**Figura 30-** A noite estrelada de Van Gogh (1889)



Fonte: Wikipedia, 2024<sup>11</sup>

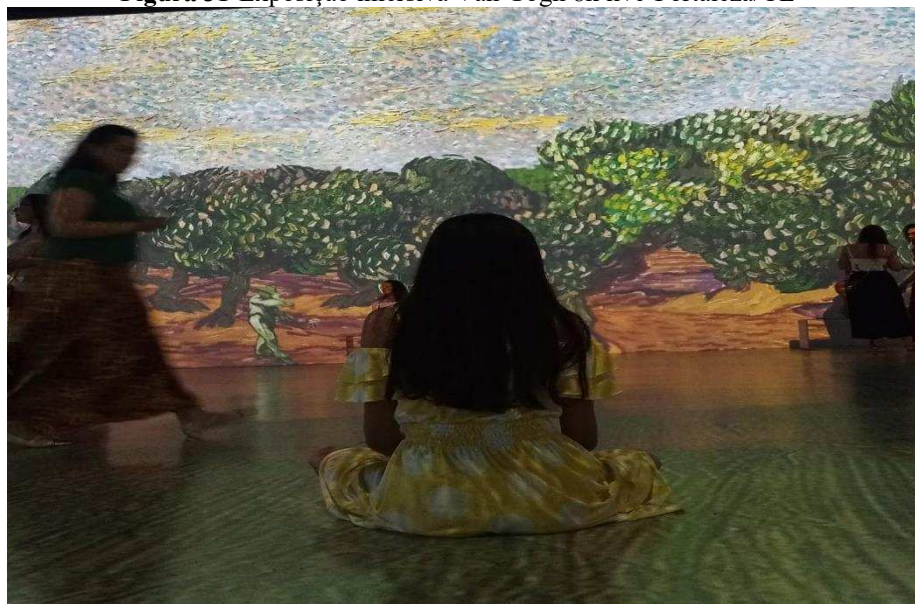
<sup>10</sup> Disponível em: [https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Terra%C3%A7o\\_do\\_Caf%C3%A9\\_%C3%A0\\_Noite](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Terra%C3%A7o_do_Caf%C3%A9_%C3%A0_Noite) Acesso em: 24 Jun.2024

<sup>11</sup> Disponível em: [https://pt.m.wikipwdia.org/wiki/A\\_Noite\\_Estrelada](https://pt.m.wikipwdia.org/wiki/A_Noite_Estrelada) Acesso em: 24 Jun.2024.

A experiência com a obra do artista me transportou a lugares que remetem à minha vida no campo durante a infância. As cores, as representações de lugares com elementos naturais, os girassóis que tanto aprecio, o amarelo que foi uma das cores mais marcantes na minha infância, que está presente na minha memória como uma das que mais usei nas pinturas de criança, que me remete aos vibrantes raios solares que emana luz, são parte da transfiguração do que a obra de Van Gogh me provocou.

Quando estive imersa nessa experiência, a ideia de levar um pouco do que a obra tinha me atravessado para a sala de aula foi algo quase que imediato, pois também gostaria de ver as crianças sendo tocadas de alguma maneira pelo que as obras do artista apresentam. No entanto, as crianças já estavam envolvidas em outro projeto. Outra questão é que eu estava buscando apresentar possibilidades com a Arte a partir do que as experiências de vida, do cotidiano das crianças permitiam. Assim, no momento certo, incluí as vivências com as obras de Van Gogh, contextualizando com o que estava sendo produzido em sala de aula.

**Figura 31**-Exposição imersiva Van Gogh 8k live-Fortaleza/CE



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

Para pensar em possibilidades criativas a partir do que eu vivenciei, me apoio nos argumentos de Cunha (2023) que diz:

Para que os processos de criação sejam possíveis, é fundamental que as professoras deem-se conta de que as suas representações visuais e as imagens que disponibilizam influem no modo como as crianças produzem suas linguagens visuais. Assim, para que as crianças tenham possibilidades de criarem nas diferentes linguagens da Arte, é urgente que as professoras percarn o medo de desenvolver seus percursos criativos e possam construir parcerias criativas com as crianças ao: navegarem juntas, compartilharem descobertas nos caminhos inusitados das linguagens da Arte (Cunha, 2023, p. 70-71).

Organizei um momento de ‘contextualização histórica’ apresentando o artista para que as crianças conhecessem um pouco de sua obra e trajetória. Pensando no público com o qual trabalho, sua faixa etária e nível de compreensão, busquei apresentar elementos compreensíveis para a idade das crianças. Pontuei situações e elementos que pudessem ser apreendidos e gerasse curiosidade e reflexão. Como estratégia e recurso metodológico, levei a história “Van Gogh e a cor do sol” de Caulos que apresenta com delicadeza, um pouco da história do artista holandês que saiu em busca do sol e se estabeleceu em Arles, no sul da França, pintando algumas de suas mais importantes obras.

A história foi muito bem recepcionada pelas crianças que se entusiasmaram com a ideia de o artista ir em busca do sol. O amarelo presente nas obras fez com que as crianças associassem ao eclipse solar que foi vivenciado pela maioria delas, dias antes da proposta de trabalho com a obra do artista. Levei algumas obras que dão destaque ao amarelo do sol, além de outras obras importantes do artista para as crianças apreciarem e fazerem a ‘leitura de imagens’. Os questionamentos e os diálogos produzidos pelas crianças me fizeram perceber o quanto é importante apresentar obras de artistas para enriquecer seus repertórios visuais.

**Figura 32-** Crianças fazendo a apreciação de obras de Van Gogh



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

Saulo — Aqui tem o dia. Dia de sol, dia de lua. (Apontando para uma das obras de Van Gogh). O eclipse pode estar aqui e aqui. Em todo lugar aqui pode (apontando para as obras que mais aparecem o amarelo do sol.)

Nesse momento, pergunto a Saulo, que disse anteriormente não ter visto o eclipse:

Professora — E o que é o eclipse?

Prontamente ele responde:

— É o encontro da lua e do sol.

Professora — E o que as obras representam? O que vocês acham?

Saulo — O eclipse. Porque todos o sol que tem nesse aqui, vai do dia até a noite.

Saulo demonstra interesse em dialogar com os colegas sobre as obras. Deixo que ele conduza.

Saulo — Olha. Vocês estão vendo ela aqui? (apontando para a lua)

Todos respondem:

—Sim!

Saulo — E aqui? (apontando para o sol). Qual o nome dessa coisa brilhante?

Crianças: — é o sol!

Saulo — Então, esse aqui é o dia do eclipse.

Nesse momento Eduardo lembra do aparelho indicado para ver o eclipse.

Eduardo: — Tem os vidrinhos, né Saulo, também!?! Aqueles que segura e pisca o olho assim.

Benjamim: — O óculos! Quando tinha o eclipse, aí tinha um pula-pula de sabão lá embaixo. Aí o Ariel que mora lá perto de casa, ele tava com o “cotonete” (equipamento para ver o eclipse) tava ele e o Riquelme e ele encostou o “cotonete” aqui e saiu sangue.

Saulo: — E ele morreu?

Benjamim: — Não!

Professora — Foi no dia do eclipse?

Benjamim: — Foi.

Gabriel: — O sol e a lua se encontraram na mesma hora. Pode ser uma hora, duas horas, três horas, quatro horas.

Saulo — Pode ser todas as horas.

Gabriel: — Pode ser dez horas.

Eduardo: — Cinco horas.

Saulo — Pode ser a hora que quiser, que você pode ver o eclipse.

Benjamim: Começou quatro horas.

Gabriel: — O eclipse é pro sol e a lua se encontrar. Se encontra aonde? Na Beira-mar...

—Não. Na Beira-mar não é. É no céu. E se tiver na Beira-mar, vão estar no chão, lambendo?!

Saulo — Ele tem pé por acaso pra ficar andando no chão?

Benjamim: Não. Ele não tem pé.

Professora — Mas vamos ouvir e respeitar a fala do colega.

Gabriel continua interessado em falar sobre o eclipse. E começa a associar as obras de Van Gogh.

Gabriel: — Fica tudo escuro e pode encontrar o sol e a lua aqui. (Apontando para uma das obras) E pode encontrar aqui em todos os lugares, menos na Beira-mar.

Saulo: — Pode ser em qualquer canto, na Beira-Mar, no Rio de Janeiro, todo mundo pode ser o que pode.

Indago se eles sabem se o eclipse poderia ser visto da mesma forma em diferentes lugares.

Saulo: — Muda.

Professora: — Vocês sabem por quê?

Saulo: — Todo mundo pode ver. Mato Grosso, Bahia, pode ver em qualquer canto não é Eduardo? Mas a gente não pode ver do mesmo jeito. E a gente tem que usar um óculos especial.

Gabriel: — Tia, tem a lua média, a lua grande, a lua cheia, tem a lua que parece uma banana.

Professora: — Essa é a lua nova.

Saulo: — Tem a lua nova e lua cheia.

Gabriel: — Lua nova, lua cheia...

Saulo: — Lua suspeita.

Professora: — Tem a lua suspeita?

Saulo: — Tem. É aquela que fica ‘mais grande.’

Professora: — Ah! A super lua! Eu já vi uma super lua. Vocês já viram?

Alguns respondem que sim. Nesse momento voltamos para as obras de Van Gogh e Saulo toma a iniciativa de observar elementos presentes nas obras.

Saulo: — A floresta. Tô vendo um camelo ali, um homem...

Benjamim: — Eu tô vendo o sol, a lua...

Saulo: — Eu tô vendo o eclipse.

Benjamim: — O Saulo disse que morava aqui (aponta para uma das obras) e cadê ele aqui?

Saulo: — É porque eu tava dormindo. Aquela é minha mãe.

Pergunto sobre as cores que mais aparecem nas pinturas.

David: — Preto!

Eloá: — É o amarelo.

Nesse instante, as crianças apontam, nas várias obras, onde o amarelo está presente. Elas destacam questões sobre a passagem do tempo, formas, lugares e espaços. Num primeiro momento, as crianças produziram pinturas individuais, tendo como referência as obras de Van Gogh que ficaram expostas na sala por duas semanas. No segundo momento, elas fazem uma produção coletiva, dividida em dois grupos, constituindo duas formas de organização das crianças para que pudessem se deleitar com o ‘fazer artístico’.

**Figura 33-** releituras individuais de obras de Van Gogh



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

Observo que o interesse pela experiência com fenômenos naturais continua, com destaque para o dia e a noite que estão bem representados pelas obras de Van Gogh. Validando os interesses infantis, na aula seguinte organizo a turma em dois grupos para fazerem uma produção coletiva usando tinta guache e papel cartão e papel kraft, usando como referência as obras do artista.

O primeiro grupo usou como referência a obra “A Noite estrelada” de Van Gogh. E o segundo, em contraste com a obra que representa a noite, fizeram a criação do dia ensolarado fazendo referência à cor amarela do sol das obras do artista. O interessante é que durante as produções, as crianças representaram elementos que caracterizam o dia e a noite. Por exemplo, na criação “dia ensolarado” elas conversavam sobre situações que vivenciam durante o dia, como ir à praia, ir à escola, a hora do almoço e outras atividades que elas realizam, caracterizando o tempo a partir de suas vivências.

De acordo com Barbosa (2014, p. 22) “[...] se preparamos as crianças para lerem imagens produzidas por artistas, as estamos preparando para ler as imagens que as cercam em seu meio ambiente”, pois as crianças sejam na escola ou em outros espaços sociais que frequentam estão inseridas em ambientes que a veiculação de imagens é constante. Se propomos na escola uma leitura com relação ao que as crianças vivenciam, podemos construir “uma

metalinguagem da imagem” como propõe Barbosa (2014). Além disso, essa leitura possivelmente extrapolará os muros da instituição, levando-as a perceberem o mundo que as cercam sob um novo olhar.

**Figura 34-** Representação da noite estrelada de Van Gogh



Fonte: arquivo pessoal da autora,2023.

**Figura 35-** Criação do dia ensolarado com referência na cor amarela do sol das obras de Van Gogh.



Fonte: arquivo pessoal da autora,2023.

As crianças tiveram outras possibilidades de fazer leitura de imagens e produções vinculadas a essas obras que foram utilizadas como referência. Um exemplo é uma das mais conhecidas obras de Van Gogh, “Os Girassóis” que foi uma das produções que as crianças mais gostaram de fazer. Com tinta guache, pedaços de rolos de tecido e pratinhos de bolo elas produziram uma obra coletiva em 3 D.

**Figura 36-** Crianças produzindo Os girassóis de Van Gogh



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

**Figura 37-** Os girassóis de Van Gogh pelo olhar e pelas mãos das crianças



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

Perceber por meio dos gestos, falas e interações o quanto as crianças se envolvem em proposições criativas, em um contexto interdisciplinar de aprendizagem mediado e vivenciado pela linguagem das Artes Visuais, faz-me acreditar que o caminho trilhado com e pelas crianças, não só transforma o percurso como educandos, mas suas experiências de vida para além do muro escolar.

Quando seus interesses e anseios passam a fazer parte da dinâmica de ensino, das cenas criadas para ampliar seus repertórios, com elementos e vivências cheias de significado, estamos fazendo o que Dewey (2010) propõe, que é entender a experiência como um movimento natural

e potencial do ser humano, apenas criando possibilidades para que elas possam ser ampliadas e vivenciadas com todo o encantamento que a infância merece.

Nesse movimento, o papel do professor vai além da proposição de situações, ele precisa ser um sujeito ativo, que aprende enquanto media, vivendo a experiência junto às crianças. Por isso é tão importante que ele acredite no que está oferecendo de oportunidade de aprendizagem, ao criar situações que sejam estimuladoras do potencial criativo e cognitivo das crianças.

Por que no campo da Arte seria desnecessário construirmos cenas pedagógicas e não tomar parte numa situação com a intenção de influir no seu desenvolvimento e desfecho? Será que as crianças apreendem e aprendem sozinhas ou com seus pares as diferentes linguagens da Arte, o manuseio dos materiais, dos instrumentos sem interferências das professoras? Se as aprendizagens da Arte acontecessem de forma espontânea, sem a mediação da professora, seria a única área do conhecimento em que esse fenômeno ocorreria (CUNHA, 2023, p. 73).

Os professores em suas vivências pedagógicas são, portanto, agentes importantes, integrante das cenas que ele próprio cria, como um mediador, participante dos movimentos interativos elaborados pelas crianças, parte do círculo de convivência e das referências que elas têm. Vivendo também a experiência de mediadora das vivências infantis, entendo que elas me formam como educadora das e para as infâncias. As minhas percepções acerca do que as crianças constroem e reconstroem vão sendo configuradas à medida que enxergo e potencializo a multiplicidade de interesses presentes no cotidiano da Educação Infantil.

#### **7.4 Produções individuais e coletivas: imergindo no fantástico universo de Chico da Silva**

Buscando articular os conhecimentos que vinham sendo construídos no trabalho com Artes Visuais ao longo do ano e percebendo a necessidade de aproximar ainda mais as crianças de um contexto de aprendizagem vinculado aos seus contextos de vida, além de observar a relação destas com a natureza e seus desdobramentos nas brincadeiras cotidianas, considerei procedente apresentar às crianças um pouco da obra de Chico da Silva.

Os olhares para a vida cotidiana, a natureza e as cores, levaram as crianças ao encontro da obra do pintor e desenhista brasileiro, Francisco Domingo da Silva, mais conhecido como Chico da Silva, sendo um dos maiores nomes do estilo *naïf*, que começou a desenhar a carvão e giz nos muros dos pescadores, representando com cores vibrantes lendas da Amazônia, plantas, animais, recordações da infância, ritos e práticas mágicas. O artista fundou a Escola do Pirambu, na periferia de Fortaleza, tornando-se uma das mais importantes experiências de arte coletiva do Brasil. Lucas Dilacerda contribuindo com o livro “A escola do Pirambu: um legado de Chico da Silva” define:

A escola era diferente de tudo que já conhecíamos. Não era uma escola para transmitir conhecimentos, era uma escola para erguer sonhos. Nela, o horizonte do possível parecia se alargar, e o impossível se tornava realidade. Uma periferia inteira começou a fazer arte, e aquilo que parecia mais distante se tornou cotidiano. Na escola, todos ensinavam e todos aprendiam (Dilacerda, 2024, p.54).

A escola foi um exemplo de espaço de emancipação, de encontro, de troca de saberes, de vivências individuais e coletivas. Como trabalhado na escola do Pirambu, pensei em levar às crianças a perceberem a arte próxima da sua realidade, com um artista que tem uma importante história com o bairro, que fomentou a produção coletiva como meio de transformação social, mediada pela sua obra.

Meu interesse em proporcionar esse encontro das crianças com as obras e a história do artista coincidiu com a participação de alguns estudantes e artistas do IFCE- Campus Fortaleza, que trouxeram propostas de trabalho em Artes Visuais com as crianças nessa faixa etária durante um estágio supervisionado realizado com as turmas nas quais lecionei no ano de 2023. Dentre os artistas, o Faso, que me ajudou a colocar em prática a ideia de trabalho com as obras de Chico da Silva. Inicialmente, propus o trabalho, destacando que a nossa escola está situada nas proximidades do Bairro Pirambu e que muitas crianças residem no local. Ele ficou entusiasmado com a ideia, assim, articulamos as vivências e colocamos em prática.

Na primeira aula, apresentei a história de Chico da Silva para as crianças que demonstraram admiração pelo fato do artista ter residido no Bairro que elas sempre mencionam em suas verbalizações sobre o território onde vivem.

Para fazer a ‘Contextualização histórica’, considerando a faixa etária das crianças, busquei dinamizar a apresentação dos fatos principais da história de Chico da Silva com recortes das experiências de vida do artista colocadas numa caixa. Os recortes iam sendo retirados pelas crianças que aos poucos foram se apropriando das experiências ali descritas. A cada recorte que ia sendo escolhido, eu fazia observações e as crianças também faziam comentários sobre as curiosidades, principalmente com o fato de a história do artista atravessar a história de vida delas, pelo lugar onde moram, criando um sentimento de pertencimento.

As questões que estão implicadas no desenvolvimento de práticas que considerem o que as crianças trazem como referência e seus contextos de vida são interessantes para que elas desenvolvam o senso de pertencimento, de reconhecimento como sujeito social que estão atentos ao que ocorre no meio, que fazem parte dos contextos sociais e culturais como agentes e expectadoras, tomando consciência dos modos como a sociedade se organiza, das histórias de vida que se entrelaçam e criam sua identidade cultural.

Apresentar as obras de Chico da Silva foi uma forma de levar as crianças a perceberem como a Arte está presente no cotidiano e que elas podem usar seus territórios culturais para referenciar suas criações e se inspirarem no trabalho do artista para expressarem ideias e explorarem técnicas diferentes, além de interagir com diversidade de produções culturais, olhando para o que artistas de diferentes culturas produzem.

**Figura 38**-Chico da Silva: contextualização histórica com as crianças



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

Deixei exposta a foto do artista e algumas de suas obras na sala de aula para as crianças visualizarem e se apropriarem melhor, tomando a leitura visual como referência para ampliar seus repertórios.

Na aula seguinte, o artista Faso conversou com as crianças sobre Chico da Silva destacando as principais referências do artista, como a história da vinda na infância do Acre para o Ceará, passando a residir no Bairro Pirambu, o começo de sua trajetória na pintura, quando o artista usava carvão para expressar sua arte nas paredes de casas do bairro, as cores vibrantes que ele passou a utilizar nas suas pinturas, os elementos, os seres fantásticos e os animais que ele representava em suas obras. Algumas crianças participaram da conversa, expressando o que elas já sabiam, rememorando principalmente os fatos que mais marcaram, como o lugar onde ele morou e os animais que elas conhecem que foram representados. Expressões como “tio, eu também moro no Pirambu”, “esse aqui é um peixe”, “olha uma borboleta”, fizeram parte das observações realizadas pelas crianças.

**Figura 39-** Conhecendo obras de Chico da Silva



Fonte: arquivos pessoais da autora, 2023.

Além das questões sociais presentes nas obras de Chico da Silva, as crianças puderam interagir com as cores, as técnicas utilizadas pelo artista em suas obras, pensar sobre o lugar onde vivem e suas culturas e fazer fabulações sobre os seres fantásticos.

Esse momento de fazer a leitura das imagens é importante por variadas razões, pois levam as crianças a criarem visões estéticas, construírem ideias sobre formas, espaços, elementos naturais, seres que elas conhecem e seres imaginários, levando-as a se apropriarem de novos pensamentos e sentimentos. Essas interpretações que são feitas durante a leitura de imagens podem transportá-las para outros lugares, outros mundos possíveis, imagináveis e inimagináveis, por meio de leituras diversas, considerando-se a multiplicidade de pensamentos e percepções que são elaborados por cada criança em seu contato com as obras de arte.

Após esse momento de contextualização e leitura das obras que estavam expostas, Faso convidou as crianças para produzirem um mural na parede externa da sala de aula. Para tornar a experiência mais didáticas e compreensíveis à turma, escolhemos a obra Peixes (1971), uma vez que parte das crianças moram perto do mar, convivem com a pesca e compreendiam o que estava sendo representado pela obra. Faso mostrou às crianças como seria desenvolvida a produção do mural, destacando a técnica do pontilhismo que consiste numa técnica de pintura em que os artistas produzem suas artes com pequenos pontos de cores próximos uns dos outros, sem misturar as cores, formando aos olhos do expectador uma mistura óptica. Inicialmente, as crianças não compreenderam bem como fazer, mas aos poucos foram se apropriando.

A tinta utilizada foi produzida por Faso com a mistura de corantes, para dar o tom desejado de uma variedade de cores que as crianças poderiam utilizar. As crianças foram divididas em pequenos grupos para que pudessem ter tempo e espaço adequados, além de facilitar a comunicação com o artista que estava propondo a experiência. Assim, deram início à produção.

**Figura 40-** Peixes (1971) - obra de Chico da Silva



Fonte: Tntarte, 2023.<sup>12</sup>

**Figura 41-** Crianças produzindo mural coletivo inspirado em Chico da Silva



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

---

<sup>12</sup>Disponível em: <https://www.tntarte.com.br>

**Figura 42-** Eu e as crianças na produção do mural inspirado em Chico da Silva



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

Meu envolvimento com as produções que as crianças fazem, principalmente em ações coletivas, contribuiu para que elas adquirissem confiança em si mesmas, percebendo que a professora acredita e partilha as ideias que propõe, além de estimular a autonomia, demonstrando que todos podemos produzir arte, assegurando que todas ali tenham papel ativo, elemento importante para a construção do conhecimento. Além disso, como ressalta Freire (1983), essas construções coletivas permitem que as crianças pensem sobre espaços individuais e coletivos, levando-as a perceberem que para se trabalhar juntos, são necessários alguns limites à ação individual, compreendendo assim, o respeito ao tempo e ao espaço do outro.

Estar junto das crianças nesses momentos de elaborações criativas, me faz também pensar no que estou propondo como oportunidade de aprendizagem, construindo um caminho autoral e desvendando com elas formas de imergir no universo artístico, me transportando junto com elas a lugares e épocas distintas, desvelando um mundo de possibilidades que a arte proporciona. “Não é de estranhar, pois, que as crianças se encontrem nas suas atividades e as percebam como algo delas, ao mesmo tempo em que vão entendendo o meu papel de organizadora e não de “dona” de suas atividades” (Freire, 1983, p. 21).

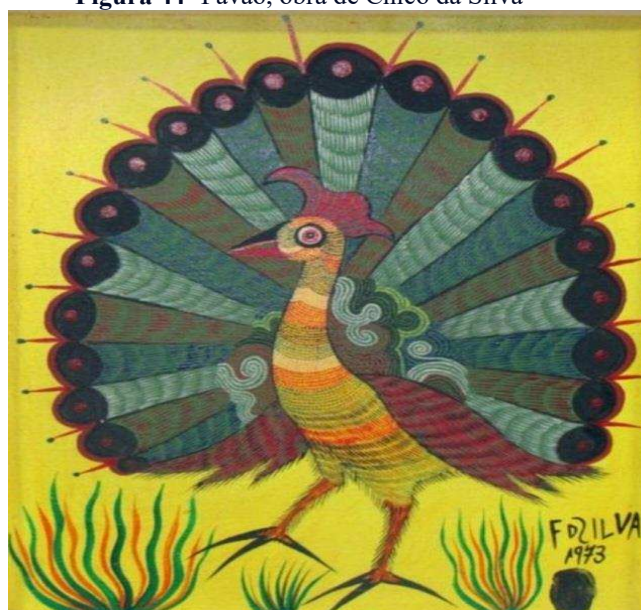
Além da produção do mural coletivo, propus construções individuais, a partir de algumas obras de Chico da Silva, como: Peixes (1971), Árvore com batráquios e figura humana, Pavão (1973), Borboleta e flores (1971). Nessas vivências foram utilizados materiais como tinta guache, pincéis e cartolina. A seguir, algumas imagens das obras do artista utilizadas como referência para as produções e algumas releituras criadas pelas crianças:

**Figura 43-** Árvore com batráquios e figura humana de Chico da Silva



Fonte: Itaú Cultural, 2023.<sup>13</sup>

**Figura 44-** Pavão, obra de Chico da Silva



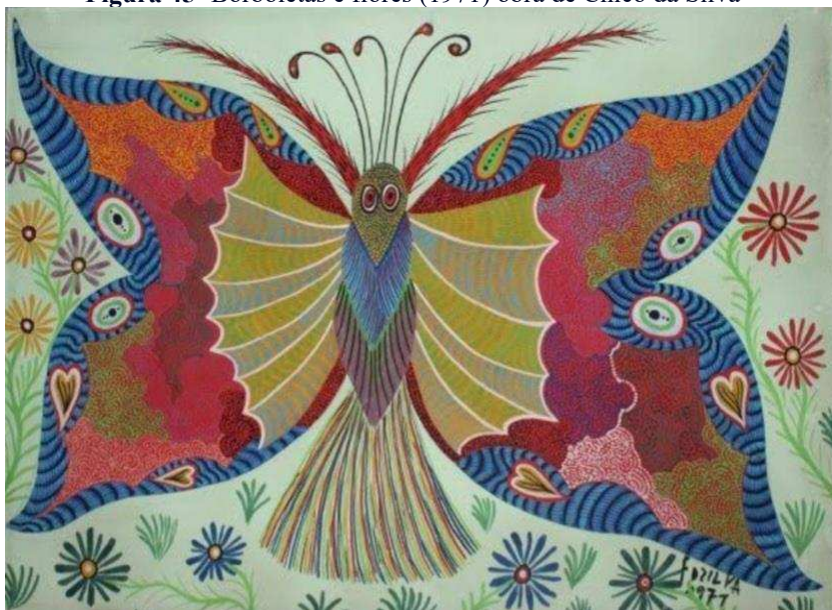
Fonte: Pinterest, 2024.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra11618/arvore-com-batraquios-e-figura-humana>

<sup>14</sup> Disponível em: <https://pinterest.com/pin/chico-da-silva>

**Figura 45-** Borboletas e flores (1971) obra de Chico da Silva



Fonte: Pinterest, 2023.<sup>15</sup>

**Figura 46-** Crianças produzindo releituras da obra Peixes (1971) de Chico da Silva



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

Para a produção da releitura da obra *Árvore com Batráquios e Figura Humana*, pedi que as crianças trouxessem, de casa para a escola alguns materiais não estruturados como rolo de papel higiênico, potes reutilizáveis, papelão, pratos de bolo, outros mais. Elas também utilizaram tinta guache, cola colorida e pincéis. Expliquei que as produções realizadas por elas seriam colocadas na área externa numa árvore próxima da sala de aula, o que as deixaram empolgadas.

---

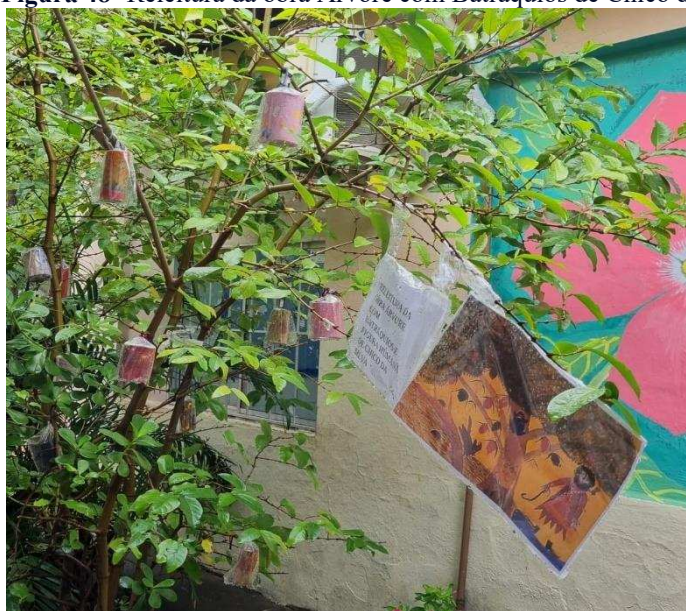
<sup>15</sup> Disponível em: <https://Pinterest.com/pin346003183883476863/>

**Figura 47-** Crianças produzindo a releitura da obra *Árvore com batráquios* de Chico da Silva



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

**Figura 48-** Releitura da obra *Árvore com Batráquios* de Chico da Silva



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

Usando como referência a obra *Pavão* (1973), as crianças também produziram uma releitura dessa obra, utilizando materiais como tinta guache, pratinhos de bolo e cabaças. Foi um importante momento de interação, em que elas puderam usar a criatividade misturando cores e tons, expressar preferências, experimentar novas formas de criar por meio do uso das diversas cores e materiais disponibilizados.

**Figura 49-** Crianças produzindo releituras da obra Pavão (1971) de Chico da Silva



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

**Figura 50-** Releituras da obra Pavão (1971) de Chico da Silva



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

Observando o envolvimento das crianças com as produções inspiradas na obra de Chico da Silva e conhecendo-se o seu particular interesse pelos elementos da vida cotidiana, do imaginário amazônico e indígena, compondo com cores vibrantes uma natureza exuberante, as crianças foram convidadas a olhar para os espaços externos à sala de aula e estimuladas a construir uma narrativa visual, a partir da observação de elementos da natureza e ou que chamassem a atenção percebendo os detalhes e capturando por meio da fotografia esse lugar onde elas exploram diariamente, dessa vez com um olhar estético.

E como levar as crianças a olharem as coisas com sentido estético? Primeiro, precisamos enxergá-las com potencial inclinação para as descobertas, para imaginar e criar sentidos. Depois, criar cenas pedagógicas que potencialize esse senso estético, o interesse de

desvendar as coisas e tudo que as rodeiam. Os recursos pedagógicos que são utilizados também configuram elementos importantes para a materialização das cenas. Nesse contexto:

O objetivo é desenvolver a percepção e a imaginação para capturar a realidade circundante[...], estimular a capacidade criadora não só para materializar o imaginado, mas também para responder adequadamente à realidade percebida e analisada modificando-a ou transformando-a (Barbosa, 2022, p.2).

Quando entendemos, como educadores, que as experiências que as crianças vivenciam são múltiplas a depender das possibilidades que elas têm de criar e reinventar, podemos vislumbrar novos modos de intervir, de proporcionar diferentes cenas estéticas e pedagógicas criando outros meios de fazer Arte, com um direcionamento distinto do que os modos convencionais apontariam.

Apresentar a obra do Chico da Silva como uma inspiração para conduzir as crianças em suas experimentações artísticas abriu um conjunto de viabilidades, dentre elas a fotografia, proporcionando uma vivência singular, em que as crianças puderam enxergar as miudezas que muitas vezes passam despercebidas no olhar cotidiano e capturar com sutileza através das lentes da câmera do celular. A seguir algumas imagens capturadas pelas crianças nos espaços externos da escola e suas definições:

**Figura 51-** Olhando para o alto (Kyara, 6 anos)



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

**Figura 52-** Tronco velho (Vitória, 6 anos)



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

**Figura 53-** Flor branca (Ana Júlia, 5 anos).



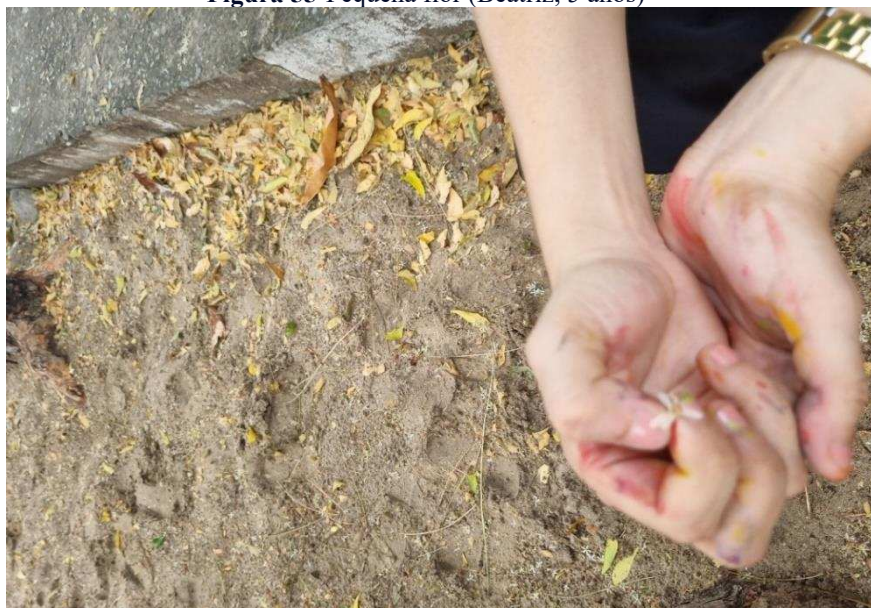
Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

**Figura 54-** Pé da planta (Saulo, 6 anos)



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

**Figura 55**-Pequena flor (Beatriz, 5 anos)



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

Esta oportunidade levou as crianças a exercitarem a reflexão sobre o contexto em que vivem, as coisas que as cercam, a perceberem e capturarem não somente com os olhos, mas principalmente com a emoção cada imagem fotografada.

A experiência das crianças com a Arte de Chico da Silva mostrou-se relevante, não só pelo trabalho que desenvolveu e se tornou referência, mas pela aproximação com a realidade de muitas crianças desta escola, que moram no Bairro Pirambu e ou em suas proximidades. As cores vivas, o pontilhismo, os traços simbólicos de Chico da Silva fizeram parte das vivências das crianças em uma imersão criativa inspirada nas obras do artista. Todos os trabalhos produzidos fizeram parte da “Mostra de Artes Visuais: experiências estéticas pelo olhar da criança”, realizada no final do ano de 2023 na escola onde atuo e foi desenvolvida a pesquisa.

### **7.5 Mostra de Artes Visuais: experiências estéticas pelo olhar da criança**

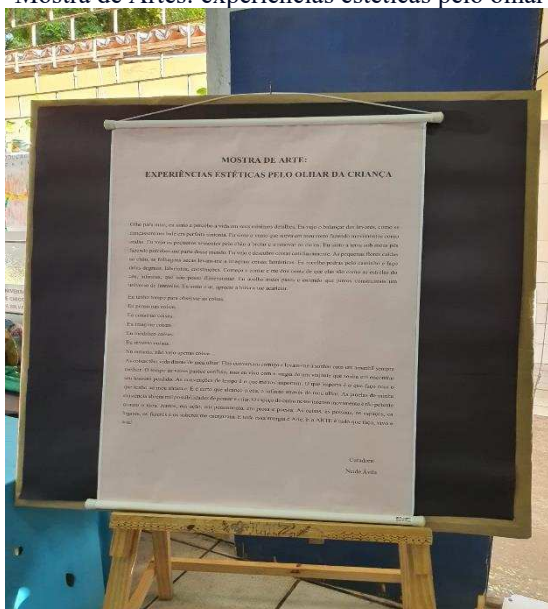
Durante todo o percurso trilhado com as crianças fui refletindo sobre formas de oportunizar o contato, a interação e a imersão no universo das Artes Visuais, sabendo que elas têm poucas oportunidades de frequentar espaços de valorização da arte, como exposições, visitas a museus, mostras artísticas, dentre outros.

Minha ideia era a de que os trabalhos produzidos ao longo do ano de 2023, fizesse parte de uma exposição que movimentasse toda a escola, também como forma de apresentar à comunidade escolar o que estávamos produzindo, as contribuições para a prática por meio da pesquisa dentro do campo das Artes Visuais. Ressalto aqui a importância desses eventos

organizados para que todos os envolvidos no processo educativo possam prestigiar os trabalhos das crianças, e presenciar o resultado de um trabalho coletivo, entendendo a escola como um espaço que valoriza a expressão infantil, as inspirações estéticas e suas reverberações na aprendizagem das crianças.

Organizar uma vivência como essa, requer disposição e tempo para pensar em cada detalhe, na construção estética e recursos necessários para dar suporte aos trabalhos. Nesse contexto, a Mostra foi realizada em dezembro de 2023, após a organização, a seleção dos trabalhos produzidos e a escolha da estrutura que deu suporte à exposição, configurando uma etapa importante para que as produções infantis tivessem a devida valorização e fossem apresentadas de forma harmoniosa.

**Figura 56-** Mostra de Artes: experiências estéticas pelo olhar da criança.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

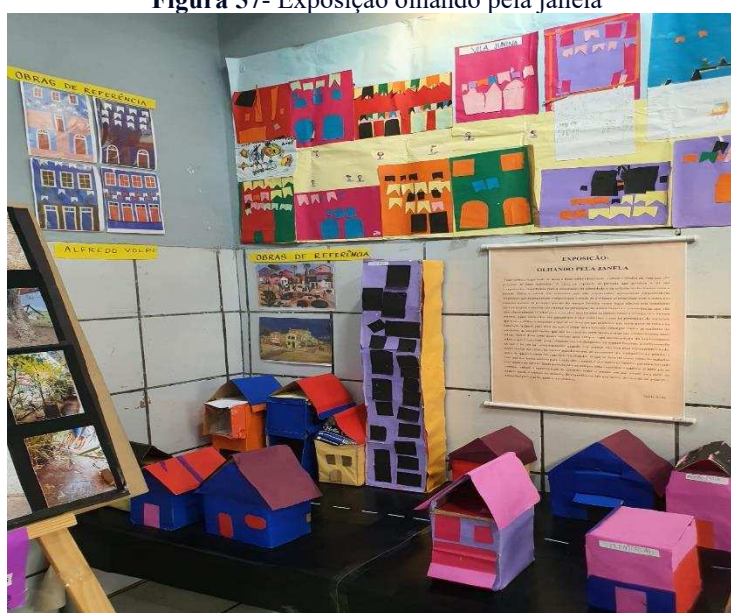
A foto acima apresenta o texto da curadoria da “Mostra de Artes Visuais: experiências estéticas pelo olhar da criança” que será descrito a seguir:

Olhe para mim, eu sinto e percebo a vida em seus mínimos detalhes. Eu vejo o balançar das árvores, como se dançassem um balé em perfeita sintonia. Eu sinto o vento que sopra em meu rosto fazendo movimentos como ondas. Eu vejo as pequenas sementes pelo chão a brotar e a renovar os ciclos. Eu sinto a terra sob meus pés fazendo perceber-me parte desse mundo. Eu vejo e descubro coisas cotidianamente. As pequenas flores caídas ao chão, as folhagens secas levam-me a imaginar coisas fantásticas. Eu recolho pedras pelo caminho e faço delas degraus, labirintos, construções. Começo a contar e me dou conta de que elas são como as estrelas do céu, infinitas, que não posso dimensionar. Eu acolho meus pares e entendo que juntos construímos um universo de fantasias. Eu sinto o ar, aprecio a brisa a me acariciar. Eu tenho tempo para observar as coisas. Eu penso nas coisas. Eu construo coisas. Eu imagino coisas. Eu modifico coisas. Eu invento coisas. No entanto, não vejo apenas coisas. As coisas têm vida diante de meu olhar. Elas conversam comigo e levam-me a sonhar com um amanhã sempre melhor. O tempo às vezes parece confuso, mas eu

vivo com a magia de um viajante que sonha em encontrar seu tesouro perdido. As convenções de tempo é o que menos importam. O que importa é o que faço com o que tenho ao meu alcance. E é certo que alcanço o céu, o infinito através do meu olhar. As janelas de minha existência abrem mil possibilidades de pensar e criar. O espaço do outro nesse intenso movimento é tão potente quanto o meu. Juntos, em ação, em pensamento, em prosa e poesia. As coisas, as pessoas, os espaços, os lugares, os fazeres e os saberes me energizam. E toda essa energia é Arte. E a ARTE é tudo que faço, vivo e sou (Texto produzido pela autora, 2023).

A Mostra de Arte foi realizada na própria sala de aula, por falta de espaço em outras dependências da instituição. Apesar de a escola ter amplo espaço externo, pela logística da exposição, achei mais adequado um espaço fechado, para que ficasse mais organizado e pela melhor fixação dos objetos e das imagens a serem expostas.

**Figura 57-** Exposição olhando pela janela



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

A exposição “Olhando pela janela” fez parte da mostra apresentando um dos projetos desenvolvidos com as crianças trazendo representações de processos identitários, com um olhar para a cidade, os espaços onde elas vivem, os lugares que frequentam, as formas de vida e os elementos que são percebidos nessa interação com o meio externo. Por meio da recriação, da percepção da vida cotidiana, as crianças foram estimuladas a expressarem suas ideias e fundamentados pelo conhecimento de obras de artistas correlacionados com o processo de criação foi possível entrelaçar arte e experiência.

As visitas ocorreram seguindo uma sequência que foi organizada pela coordenadora pedagógica da escola, de modo que todas as turmas pudessem participar. Assim, as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar um verdadeiro momento de apreciação e fruição estética.

**Figura 58-** Crianças participando da Mostra de Artes Visuais “Experiências estéticas pelo olhar da criança”



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023

**Figura 59-** Crianças apreciando as produções artísticas



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

**Figura 60-** De olho na obra: criança apresentando suas produções



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

**Figura 61-** Reverberações artísticas: Apreciação coletiva das produções artísticas



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

**Figura 62-** Produções criativas com materiais não convencionais.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

**Figura 63-** Exposição Van Gogh e a Cor do sol



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

**Figura 64-** Produções coletivas: dia ensolarado e noite estrelada



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

**Figura 65-** Exposição: O fantástico universo de Chico da Silva



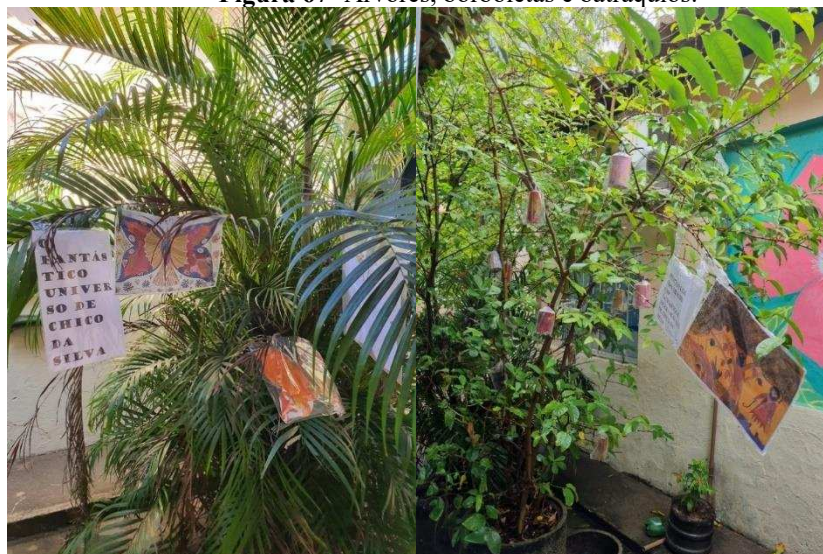
Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

**Figura 66-** Peixes voadores



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

**Figura 67-** Árvores, borboletas e batráquios.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023

**Figura 68-** Pavão e suas cores.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

**Figura 69-** Poéticas visuais: fotografando espaços e elementos naturais



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

**Figura 70-** Visitação e apreciação das produções pelas crianças.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

**Figura 71-** Famílias participando da Mostra artística



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

**Figura 72-**Exposição Quem viu o eclipse?



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

**Figura 73-** imagem representativa do tempo, dia de sol/guarda-sol



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

**Figura 74-**imagem representativa do tempo, dia de chuva/guarda-chuva



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

**Figura 75-** Crianças vivenciando a experiência “Viajando pelo espaço”.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

A experiência citada anteriormente, fez parte da Mostra de Arte, na exposição “Quem viu o eclipse?” Isso levou as crianças a imergirem em um ambiente que simulava o espaço, com os planetas que foram produzidos por elas com tinta guache e isopor e corpos celestes que foram projetados por meio de um mini projetor. Essa foi uma das experiências que mais chamaram a atenção das crianças, que ficaram encantadas com o jogo de luzes e todas as possibilidades imaginativas que esse universo oferece.

No dia da realização da Mostra artística, contei com a colaboração de colegas do mestrado e do artista Faso que fez a parceria que oportunizou a experiência com a obra de Chico da Silva (ver 6.4). Juntos, mediaram um momento de interação e de produção artística por meio da pintura. Minha ideia era que todas as turmas da escola pudessem vivenciar uma pequena demonstração do que as crianças do Infantil 5 tiveram oportunidade de vivenciar ao longo do ano de 2023.

**Figura 76-** crianças fazendo experimentações com a pintura.



Fonte: fotos Dan Rodrigues, 2023.

As situações vivenciadas pelas crianças são parte de uma sequência de ações que se complementam, que foram sendo organizadas na rotina de acordo com as respostas aos estímulos, as percepções diretas durante as próprias elaborações das crianças, criando uma base para novas aprendizagens em Arte. As imagens apresentadas representam um recorte das experiências que as crianças participaram tendo como fundamentos principais, a autonomia e a criatividade.

Criar possibilidades em que elas possam se expressar e desenvolver habilidades fundamentais que as acompanharão ao longo da vida é essencial nessa etapa escolar, o que requer disposição e comprometimento com o desenvolvimento infantil. Além disso, há que se

considerar o contexto em que as crianças se inserem, respeitando as individualidades e os interesses que ali se manifestam.

Para além dos interesses infantis, queremos entender, como educadores, se o que ofertamos como possibilidades de aprendizagem, atendeu aos anseios e necessidades reais das crianças.

De acordo com Dewey; (2010, p. 130) “o fazer chega ao fim quando seu resultado é vivenciado como bom e essa experiência não vem por um mero julgamento intelectual e externo, mas na percepção direta.” Digo ainda, que é preciso muita observação e interesse genuíno de fazer a transformação acontecer.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Educação Infantil, é preciso um olhar voltado para as produções artísticas da criança, seus desejos, interesses, vinculando a saberes do meio em que vivem. É a partir do que elas têm como referência que se pode pensar em formas de ensino que desenvolva para além dos sentidos estético e criativo, uma percepção crítica e reflexiva sobre o mundo que a cerca.

É importante que se considere a criança como sujeito ativo que busca se relacionar com o meio tendo o professor como mediador das interações que ela estabelece, mas que, para isso, ainda necessita de suporte formativo que a oriente nas suas práticas pedagógicas, principalmente porque para essa etapa de ensino, a formação básica, no nível de Graduação em Pedagogia, não apresenta um maior aprofundamento teórico com vistas ao trabalho com arte nas escolas.

A Arte é uma área de conhecimento ampla que precisa ser mais valorizada nos espaços de Educação Infantil e as experiências artísticas devem ser bem planejadas e fazer parte da dinâmica de ensino e aprendizagem, pois nessa fase da vida escolar, as crianças estão ávidas por experimentar diferentes sensações, seja através do sensorial, seja por meio do perceptivo-visual. Desse modo, o ensino de Artes Visuais pode proporcionar vivências enriquecedoras para o processo formativo infantil, a depender das oportunidades que a criança tem no espaço escolar.

O uso de diferentes materiais possibilita a ampliação de experiências e constituem um repertório importante para a formação e o desenvolvimento de habilidades fundamentais da criança. A escolha desses materiais deve ser feita de acordo com as necessidades, os interesses e as experiências pessoais das crianças, o que precisa entrar em outra esfera da compreensão do processo educativo, quando ultrapassa as metodologias e entra nas condições que a escola oferece para oportunizar às crianças experiências diversas.

Os materiais reciclados, as folhagens que encontramos pelo caminho e a parceria da família para compor um banco de materiais, são formas que nos ajudam a incentivar os processos criativos infantis, embora não seja suficientes. A escola, de modo geral, deve assumir a responsabilidade de promover o acesso às experiências com as múltiplas linguagens artísticas e de modo permanente.

Mudanças de percepção e de comportamentos são necessárias, visando à superação de modelos educacionais que já não se encaixam na realidade atual. Para tanto, essas mudanças precisam começar nas instituições, tendo a escola como um espaço social onde se manifestam as experiências culturais infantis, permitindo que as crianças alarguem suas referências,

expressem suas posições individuais e participem da construção de saberes que impactam suas relações e reverberam as interações que fazem dentro e fora do ambiente escolar.

É preciso ponderar, no entanto, que as transformações não ocorrem de forma imediata, sabendo-se que uma construção coletiva requer tempo e disposição para que se estabeleçam novas posições e práticas que repensem o lugar da criança em seu processo de aprendizagem. E quando se trata de uma escala mais alargada, há sempre os que resistem à mudança. Nesse contexto, minha investigação envolveu uma construção individual, no sentido de organização e de análise das situações vivenciadas pelas crianças, mas que espera reverberar no coletivo, trazendo algumas práticas como possibilidades de os professores de Educação Infantil pensarem em propostas de Artes Visuais que destaquem o protagonismo infantil.

Outra questão que se evidenciou, ao longo da investigação, foram as lacunas presentes no contexto histórico da Arte, que denotam os vácuos que existem nas práticas atuais de ensino. Embora alguns documentos destaquem a importância da arte para a aprendizagem das crianças, ainda é imprescindível que se efetive, de modo geral, uma prática mais comprometida com a arte e suas múltiplas linguagens na infância.

É necessário, portanto, que se elaborem estratégias de divulgação de ideias inovadoras e reformular a prática pedagógica para que transformações efetivas possam ser notadas. Educadores da infância precisam perder o receio de expor suas práticas e construir um compilado de relatos de suas experiências junto às crianças.

Direcionando o olhar para os caminhos investigativos dessa pesquisa, uma reflexão se faz necessária. Analisar o próprio processo requer alguns cuidados metodológicos. Mas o que esse tipo de pesquisa me permitiu, além da reflexão sobre o percurso criativo que as crianças trilham nas suas experiências com as Artes Visuais, foi reavaliar o meu papel como educadora e rever quais processos de ensino são passíveis de aprendizagem e como enveredar por novos caminhos sem cair no que Barbosa (2002) advertiu quando diz que alguns educadores, pela falta de conhecimento histórico (e pela carência de formação, acrescento ainda), estão tomando como “novo” velhas roupagens, sem um processo de reflexão que leve a um ensino mais intencional, com relações contextuais.

Durante esse percurso foi possível perceber algumas nuances dos processos educativos no que se refere às singularidades presentes nas percepções de cada criança. Considerando a criança como sujeito histórico e de direitos como preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as vivências se estabeleceram numa relação horizontal, de modo que todas as contribuições foram necessárias para alcançar os objetivos propostos durante as investigações. O ensino de Artes Visuais na infância contribui para se pensar na forma como

a criança elabora suas ideias sobre o que é arte, como se constitui sujeito da experiência e como a percepção visual corrobora a aprendizagem de sentidos sobre o mundo que a cerca, a partir da produção e interpretação de obras visuais.

A partir das reflexões sobre as práticas foi possível entender o ensino de dois pontos distintos, mas complementares. O primeiro é sob o enfoque de quem aprende e o segundo de quem ensina. Existe ainda, nesse entremeio, um outro elemento importante a se considerar, que são as condições em que ocorrem os processos de ensino. Não é suficiente que o professor conheça as condições necessárias para que a aprendizagem ocorra, mas é preciso que essas condições, oferecidas às crianças dentro do espaço escolar, possam ter diferentes possibilidades de atuarem como protagonistas.

É preciso ter um olhar responsável, voltado aos processos de ensino, e fugir de entendimentos distorcidos de que em posse de discursos teóricos brilhantes, o professor pode fazer mais do que as condições de trabalho oferecem. Percebe-se que não é apenas a falta de boa vontade do educador, que contribui com a efetividade do ensino, mas cada parte envolvida que tem grande importância no desenvolvimento do processo educativo, cumprindo plenamente seus papéis.

Outro aspecto interessante é que, para desenvolver práticas mais contextuais, o educador precisa reconhecer a arte como área de conhecimento, tendo pleno conhecimento da área em que atua, de suas origens históricas, dos princípios que orientam a prática educacional, de suas condições de trabalho e de suas próprias metas e visões em relação ao papel de educadores.

O olhar para as múltiplas infâncias no contexto do trabalho com crianças de Educação Infantil me inclinou para a busca de aprofundamentos teóricos para embasar as minhas práticas com foco na aprendizagem das crianças. Diante disso, digo que o caminho não é simples, visto que as dificuldades estruturais são barreiras que precisam ser superadas para que as crianças tenham mais experiências significativas.

Nesse percurso no qual me envolvi como educadora e pesquisadora, na medida em que eu ia refletindo sobre as experiências com as crianças, também fui pensando na minha relação com a Arte, sobre como o interesse pelo universo artístico me trouxe até aqui, perpassando as propostas de trabalho com Artes Visuais na infância.

Essas propostas devem ser conduzidas de forma leve, destacando-se a qualidade das interações diárias, com ações, formas e linguagens que provoquem encantamento, o prazer da descoberta de mundo nas crianças. As burocracias que fazem parte da organização do processo não devem ser entraves no caminho dos docentes e discentes. Perceber a vida em sua natureza intrínseca e as relações que se estabelece no cotidiano são portais para se imergir nos saberes

da vida, tanto nas suas formas naturais como as transformações motivadas pela ação humana, que podem ser exploradas pelas crianças por meio da arte.

As crianças são naturalmente curiosas e essa curiosidade leva a descobertas importantes. Enveredar pelo caminho que elas próprias apontam é uma possibilidade interessante para um trabalho mais dinâmico. Pensando na criança como sujeito da experiência, alguns pontos merecem destaque: a experiência artística não é idêntica, ela varia de criança para criança; nem sempre uma experiência artística se torna estética, isso vai depender do sentido que a criança dá ao processo vivenciado; o professor deve atuar como mediador, mas não garante que a vivência seja significativa na vida das crianças; estabelecer uma relação respeitosa com as crianças e suas criações artísticas é fundamental para que elas vivam uma experiência.

Acreditar e lutar por uma educação de qualidade é tarefa de todos nós, professores, gestão escolar, comunidade escolar, poder público, Estado. A educação não se transforma de modo inesperado e nenhuma mudança se faz sozinho. Todas as transformações que ocorreram ao longo da história são frutos de muitos movimentos e organizações sociais. Que possamos, todos juntos buscar as mudanças que almejamos, começando pela nossa própria prática, pelas ações que são desenvolvidas em conjunto com outros educadores e pelas experiências que desenvolvemos junto às crianças.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ.;RODRIGUES, T.C. Infâncias em Educação Infantil. Campinas, **Pro-Posições**, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/pp/a/cfMLxpmmX6VCvsqsWHFGfJg/> . Acesso em: 29 mai.2024.
- ALMEIDA, N.G.N. de. A importância da metodologia científica através do projeto de pesquisa para a construção da monografia. **Revista de Biblioteconomia e ciência da informação**: v. 2, n.1. p.57-66, jan/jun. S.l; 2016.
- AMARAL, J.C. **A criança, a cidade e o patrimônio no âmbito da educação infantil: identidade cultural, pertencimento e participação**. [Tese de Doutorado em educação- PPGE]. Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/7655> Acesso em: 20 ago. 2022.
- ANDRADE, L.C. de. Educação infantil: história, política e formação de professores. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, vol. 1 n.8, 2020. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/11102>. Acesso em: 24 abr. 2024.
- ARAGÃO, J.W.M.; MENDES NETA, M.A.H. **Metodologia científica**. Salvador; 2017.
- BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez. 2002.
- BARBOSA, A. M.; CUNHA, F.P.(Orgs.). (2010) **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez. ISBN 978-85249-1664-9.
- BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 9. ed. São Paulo; Perspectiva, 2014.
- BARBOSA, A. M. Leitura da imagem e contextualização na arte/educação no Brasil. **Revista GEARTE**, [S.l.], v.9, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/geartet/article/view/127855>. Acesso em: 23 out.2024.
- BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** Lei Federal nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei no 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF; 1998.

BRASIL. CNE. **Parecer CNE/CEB Nº 4/2000**, de 16 de fevereiro de 2000. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13252-parecer-ceb-2000>. Acesso em: 30 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da educação básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.796**. 4 de abril de 2013. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/588172/publicacao/15622109>. Acesso em: 03. jun. 2024.

BRASIL. Lei Federal nº 13.005/2014 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências**. Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02. mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Versão preliminar. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas-e-indicadores/resumo\\_tecnico-senso-censo-escolar-2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas-e-indicadores/resumo_tecnico-senso-censo-escolar-2023.pdf). Acesso em: 02. mai. 2024.

CARVALHO, J. N. M.; ROCHA, J.P. Criança e infância na Educação Infantil: o que diz uma professora. **Revista Diálogos Interdisciplinares-GEPFIP**, Aquiduaana, v. 1, nº 3, p. 21-36, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/2810/2144>. Acesso em: 29. mai. 2024.

CEARÁ, Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Secretaria do Estado do Ceará-Fortaleza: SEDUC, 2011).

CUNHA, S. R.V. da. Como vai a Arte na Educação Infantil?. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v.5, n.3, 2019. Disponível em <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/16827>. Acesso em 20 ago.2022.

CUNHA, S. R.V. da. **Arte/Educação, Infância e cultura visual: Territórios da docência e pesquisa**. Porto Alegre: Zouk, 2023.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. Org. Jo Ann Boydston; Tradução-Vera Ribeiro. – São Paulo: Martins Fontes- Selo Martins, 2010.

DILACERDA, L.; MULUC, F (org.) **A escola do Pirambu: um legado de Chico da Silva. A escola que aprendeu a falar a língua dos seres invisíveis**. Fortaleza: Gráfica LCR, 2024.

FRANÇA, R. de C. C.R de.; SANTOS, R. A. dos. Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil: a ciranda das Artes na Escola de Aplicação da UFPA. Belo Horizonte, **@rquivo Brasileiro de Educação**, v.6, n. 14, mai-ago, 2018. p. 88-113. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2018v6n14p88-113> Acesso em: 22 Jun. 2024.

FERNANDES, F. S.; KUHLMANN JR. M. Políticas de formação docente para a educação infantil. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.9, n.27, p.10-22, set./dez. 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/12608/5997>. Acesso em: 30 abr. 2024.

FERRAZ, MH.C.de T.; FUSARI, MF.de R. **Até na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAZ, M.H.C.de T.; FUSARI, M.F. de R. **Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FONSECA, A.D.; COLARES, A.A.; COSTA, S.A. Educação Infantil: história, formação e desafios. **Revista Educação & Formação**, [s.l], vol.4, n.12, p.82-103, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1270>. Acesso em: 28 abr. 2024.

FORTALEZA. **SME e Unicef realizam certificação das Unidades Amigas da Primeira Infância (UAPI)**. 2023. Disponível em: [https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=9366](https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9366). Acesso em: 02 mai. 2024.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. [rev.] - São Paulo: Saraiva, 2006.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FURLAN, E. **O ensino de Educação Artística durante a Ditadura Civil – Militar Brasileira: impactos da legislação educacional**. 2015. 180 f. [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3530> Acesso em: 28 setembro/ 2023.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v.14, p.5-18, 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAMPERT, J. Deambulações sobre a contemporaneidade e o ensino das artes visuais e da cultura visual. In: BARBOSA, A.M.; CUNHA, F. P. da (Orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 443-453.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Vanderley Geraldi. 1. ed.; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MARANHÃO, D.C.S.S. **Os saberes das artes visuais na educação infantil: o olhar de uma professora numa Escola Pública Municipal de Natal/RN**. 2016. 95f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Artes - Profartes) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23243> Acesso em: 20 ago. 2022.

MINAYO, C. S.; GOMES, R.; DESLANDES, S.F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MOREIRA, J. A. da S.; LARA, A. M. de B. Educação infantil no Brasil: história e políticas educacionais. 2015, **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.10, n.4, p.1278-1296, 2015. DOI:10.21723/riaee.v10i4.6706. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6706>. Acesso em: 24 abr.2024.

MUSSI, R.F. de F.; FLORES, F.F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, nº 48, p. 60-67, out./dez 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 05 jun. 2024.

OSTETTO, L.E. *Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2017.

PASCHOAL, J.D.; MACHADO, M.C.G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas SP, v.9 n. 33, p.78-95, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 25 abr. 2024.

PASSEGGI, M. da C. Reflexividade narrativa e poder auto (transformador). **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i44.8018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018> . Acesso em: 15 nov. 2022.

PEREIRA, E. F. **Abordagem triangular: uma experiência estética na educação infantil**. 237 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica)- Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11820>. Acesso em: 02 mai. 2024.

PRAÇA, F.S.G. Metodologia da pesquisa científica: organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. **Revista Eletrônica Diálogos acadêmicos**;08,nº1, p.72-87, Jan/Jul; 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/283467955> Acesso em: 16 ago. 2022.

RIZZI, M. C. de S. L.; SILVA, M. da. Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo. **Revista GEARTE**, [S. l.], v. 4, n. 2, 2017. DOI: 10.22456/2357-9854.71934. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/71934>. Acesso em: 16 fev. 2024.

ROJO, R. H. R. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. Multiletramentos na escola/ Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.].-São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROMANELLI, O.O. **História da Educação no Brasil**. 12. ed. Editora Vozes: Petrópolis. 1978.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. de. **Tendências e concepções do ensino de Arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e socioepistemológica**

da Arte/Educação. ANPED, 2007. Disponível em: [.http://30reuniao.anped.org.br/grupo\\_estudos/GE01-3073](http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3073) Acesso em: 10 de novembro, 2022.

SILVA, T.G. da.; LAMPERT, J. **Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro**. 2016. p. 88-95. pdf. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bistream/10451/28262/2/ULFBA\\_MatPrima\\_V5N1](https://repositorio.ul.pt/bistream/10451/28262/2/ULFBA_MatPrima_V5N1) Acesso em: 19 outubro/2023.

VIEIRA, L. M. F. Uma história da política de creches no brasil: o projeto casulo da LBA (1977 - 1985). **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. 45, p. 34-66, jan./jun., 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/82864>. Acesso em: 24 abr. 2024.

ZAMBONI, S. **A pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

## **APÊNDICE**

**APÊNDICE 1: TÍTULO E DESCRIÇÃO DO PRODUTO: resultado da investigação****TÍTULO DO PRODUTO:**

***ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a criança como sujeito da experiência.***

**DESCRIÇÃO DO PRODUTO:**

O produto final desta pesquisa é um livro digital (*e-book*), publicado eletronicamente e tem como título ***ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a criança como sujeito da experiência.*** Este material apresenta o percurso trilhado durante a pesquisa pela professora/pesquisadora/artista por meio da descrição das experiências vivenciadas com um grupo de crianças de Infantil 5 pelo universo das Artes Visuais, trazendo possibilidades e sugestões que possam contribuir com educadoras e educadores da infância para o desenvolvimento de propostas criativas em sala de aula, destacando a importância da arte na Educação Infantil. As ações desenvolvidas englobam a ideia de experiência orientada para esta etapa de ensino e o conceito de experiência em Dewey (2010). Além da descrição das vivências e as orientações pedagógicas, o livro digital traz em seu conteúdo, um resumo sobre os artistas e as obras de referência que influenciaram as práticas desenvolvidas e as referências com os links que dão acesso aos materiais utilizados como suporte para a realização das experiências. O material sugere possibilidades de se enveredar por caminhos que ampliem o espaço da arte na Educação Infantil tendo como princípio fundamental os interesses das crianças em contextos cotidianos. Apresenta reflexões sobre o processo criativo infantil, as interações das crianças com as obras dos artistas que foram utilizadas como referência, as releituras e possíveis articulações que podem ser feitas para o desenvolvimento de um trabalho que considere as potencialidades infantis, visando o desenvolvimento integral das crianças.



**APÊNDICE 3: Convite enviado às famílias e ou responsáveis pelas crianças para a realização da oficina de artes.**



## **ANEXOS**

**ANEXO A: TERMO DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA/GESTÃO ESCOLAR**

**ESCOLA MUNICIPAL TERTULIANO CAMBRAIA**  
Rua Monsenhor Rosa, 946 - Carlito Pamplona-  
CEP: 60310-440 Fortaleza - CE CNPJ: 09.577.493/0001-00  
E-mail: [emecfertulianoocambraia@gmail.com](mailto:emecfertulianoocambraia@gmail.com)  
Código do MEC/INEP: 23311614

**TERMO DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA/GESTÃO ESCOLAR**

Declaro para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada "EXPERIÊNCIAS INTEGRATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL", pesquisa pertencente à Linha de Pesquisa Ensino em Artes, auxiliar de pesquisa I do Projeto de Ensino e Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE - Campus Fortaleza), em parceria com o Programa Observatório da Educação da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, de Francisca Eleneide Xavier Ávila, orientada pela Prof. Dr<sup>a</sup> Antônia de Abreu Sousa, Doutora em educação com ênfase em financiamento da Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE - Campus Fortaleza). O produto final dessa pesquisa será a produção de um livro que abordará práticas de ensino em Artes Visuais com crianças da Educação Infantil, cuja pesquisa apresenta como principal objetivo analisar o processo de ensino e aprendizagem em Artes Visuais usando como elemento principal da investigação experiências no contexto de produção e leitura de imagens, com crianças entre cinco e seis anos. A pesquisa irá oportunizar às crianças experiências com o universo das Artes Visuais, tendo como referência suas vivências cotidianas. Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada na Escola Municipal Tertuliano Cambraia. Informamos ainda que para ter acesso a instituição e iniciar a coleta dos dados, fica condicionada a apresentação do Termo de Autorização para Pesquisa Acadêmica da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza

Fortaleza, 12 de março de 2023.

Atenciosamente,

Assinatura e carimbo do responsável pela Escola Municipal Tertuliano Cambraia

*Virna Maria Ferreira Siqueira*  
Diretora  
Mat. 5068801

## ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM

### TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM TURMA: INFANTIL 5 B MANHÃ ESCOLA MUNICIPAL TERTULIANO CAMBRAIA- ANO 2023

Abaixo assinam, na qualidade de responsáveis legais pelas crianças listadas, pertencentes à Turma do Infantil 5 B, turno Manhã, da Escola Municipal Tertuliano Cambraia, localizada na Rua Monsenhor Rosa, 946 - Carlito Pamplona, Fortaleza - CE, 60311-420, autorizando o uso de imagem, tanto em formato de fotografias, quanto em vídeos, conforme termos e condições estabelecidos neste documento.

O uso das imagens se refere à participação das crianças no projeto "ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL", que faz parte da pesquisa-ação para o Mestrado Profissional em Artes da professora Francisca Eleneide Xavier Ávila, com o tema "EXPERIÊNCIAS INTEGRATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL", cuja pesquisa apresenta como principal objetivo analisar o processo de ensino e aprendizagem em Artes Visuais usando como elemento principal da investigação experiências no contexto de produção e leitura de imagens, com crianças entre cinco e seis anos.

Fins a que o consentimento do uso das imagens das crianças se refere:

- a) Exposições, banners, cartazes e divulgação do projeto em que a professora Lídia Pereira de Albuquerque participar, promovidos pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), pelo PPGARTES - Programa de Pós-Graduação em Artes;
- b) Utilização das imagens pela professora Francisca Eleneide Xavier Ávila em sua Dissertação, nos slides e materiais impressos, incluindo a Proposta Didática desenvolvida durante a pesquisa;
- c) Uso das imagens em exposições, banners, cartazes e vídeos relacionados à conclusão do Mestrado Profissional em Artes pelo Programa de Pós-graduação em Artes (PPGARTES), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Os responsáveis que assinam esse Termo de Consentimento, declaram estar cientes que o uso das imagens será exclusivamente para os fins mencionados e no surgimento de qualquer outro será necessário a elaboração de um termo de consentimento específico. Declaram também terem compreendido o teor e condições deste documento.

NOME DA CRIANÇA

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

ANA LAÍS TEIXEIRA DE FREITAS	[REDACTED]
BENNY MAXSUEL DO NASCIMENTO	[REDACTED]
DAVI LUCAS DO NASCIMENTO SILVA	[REDACTED]
EVERTON KALEB MAIA VASCONCELOS	
ENZO CHAVES PEREIRA	
FELIPE GABRIEL SILVA	
HELOÍSA APARECIDA LIMA DA SILVA	[REDACTED]
LORENA SILVA BARROSO	[REDACTED]
MARIA ANGELY PEREIRA PONTES	
MARIA ISABELA BEZERRA SOUSA	
MARIA GABRIELA BEZERRA SOUSA	
MARIA KAROLAYNE NOBRE SOUSA	[REDACTED]
MARIA CECÍLIA DO CARMO ALVES	[REDACTED]
PEDRO RAYLAN SILVA PARENTE	[REDACTED]
PAULO NÍCOLLAS LIMA DA SILVA	
RAYSA KEMELY PEREIRA DE SOUSA	[REDACTED]
SAMUEL DEVELYN RAMOS PAIVA	[REDACTED]
SAMUEL KENNEDY MIRANDA DE CASTRO	[REDACTED]
VALENTINA STEFANNY BARROS FEITOSA	[REDACTED]
LAYLA SOPHIA	[REDACTED]

Fortaleza, 19 de dezembro de 2023.

## ANEXO C: TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Pelo presente TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA que entre si celebram, de um lado a Secretaria Municipal da Educação, pessoa jurídica de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, localizada à Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza - CE, representada pela Secretária, **Antonia Dalila Saldanha de Freitas**, brasileira, casada, portador da Cédula de Identidade nº [REDACTED] SSP CE, e CPF/MF nº [REDACTED], residente e domiciliado nesta capital, aqui denominada SME; e de outro lado A aluna Francisca Eleneide Xavier Ávila, aluna da INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO CEARÁ - IFCE, do curso de ( ) graduação ou ( ) pós-graduação sendo ( ) especialização; (x) mestrado; ( ) doutorado, do **Curso de Pós-graduação em Educação**, devidamente autorizado pela Instituição de Estudo, consoante os termos do processo administrativo nº P066870, a qual pretende pesquisar, com a finalidade de elaborar o trabalho intitulado **Experiências Integrativas de Ensino e Aprendizagem de Artes Visuais na Educação Infantil**, com início previsto para **Março de 2024** e finalização em **novembro de 2024**, conforme as cláusulas e condições que seguem.

**CLÁUSULA PRIMEIRA.** A Secretaria Municipal da Educação autoriza a aluna realizar o trabalho acadêmico, na **Escola Municipal Tertuliano Cambraia** conforme termo da Faculdade/Universidade.

**CLÁUSULA SEGUNDA.** A produção/reprodução/veiculação de fotos e/ou vídeos do contexto escolar somente poderá ser realizada mediante termo de autorização assinado pelo envolvido e, no caso de criança e adolescente, pelo responsável legal.

**CLÁUSULA TERCEIRA.** O aluno deve apresentar ao (a) professor(a) regente seus planejamentos das atividades a serem desenvolvidas com a(s) criança(s) durante o seu trabalho acadêmico.

**CLÁUSULA QUARTA.** Os trabalhos desenvolvidos nas instituições municipais de ensino devem ser entregues no protocolo da SME para conhecimento dos resultados e estudos elaborados, objetivando o aprimoramento das ações pedagógicas, se for o caso.

**CLÁUSULA QUINTA.** A SME não fornecerá nenhum material, sendo da responsabilidade do aluno adquiri-lo por conta própria.

**CLÁUSULA SEXTA.** A autorização para ingressar na instituição é exclusiva para os alunos, sendo vedado o acesso a terceiros.

**CLÁUSULA SÉTIMA.** O aluno deve respeitar todas as normas da instituição de ensino e as diretrizes da direção da unidade.

**SUBCLÁUSULA ÚNICA.** O aluno deverá estar vestido adequadamente, e usar de tratamento respeitoso com os funcionários e alunos das unidades escolares.

**CLÁUSULA OITAVA.** O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento por parte



**Fortaleza**  
PREFEITURA

**Educação**

do aluno acarretará a rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem a necessidade de comunicação prévia.

**CLÁUSULA NONA.** É competente para dirimir qualquer litígio resultante deste Termo o foro de Fortaleza, com prévia renúncia de ambas as partes a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja. E, por estarem assim, justos e compromissados, lavram, datam e assinam o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para que surta seus devidos e legais efeitos.

\_\_\_\_\_  
**Antonia Dália Saldanha de Freitas**  
CPF: 510.472.503-06

\_\_\_\_\_  
**Francisca Elenilde Xavier Ávila**  
CPF: 022.572.453-77

Fortaleza-CE, 21 de março de 2024.

Avenida Desembargador Moreira, 2875 • Dionísio Torres • CEP 60.170-002 • Fortaleza, Ceará, Brasil. Tel.: 85 3459-5900

Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número X78K9R3T. Para conferir o original, acesse o site <https://assineja.sepog.fortaleza.ce.gov.br/validar/documento>, informe o malote 3166581 e código X78K9R3T.



**Fortaleza**  
PREFEITURA



Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número X78K9R3T. Para conferir o original, acesse o site <https://assineja.sepog.fortaleza.ce.gov.br/validar/documento>, informe o malote 3166581 e código X78K9R3T.

**ASSINADO POR:**

Assinado por: ANTONIA DALIA SALDANHA DE FREITAS 51047250306 em 01/04/2024