

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Rosana Donizeti Martinho Gazotto**

**ARTES VISUAIS COMO LINGUAGEM EM UMA EXPERIÊNCIA  
TRANSFORMADORA NA CRECHE: UM OLHAR SOBRE AS  
PRÁTICAS DOS PROFESSORES**

**São Caetano do Sul  
2019**



**ROSANA DONIZETI MARTINHO GAZOTTO**

**ARTES VISUAIS COMO LINGUAGEM EM UMA EXPERIÊNCIA  
TRANSFORMADORA NA CRECHE: UM OLHAR SOBRE AS  
PRÁTICAS DOS PROFESSORES**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação -  
Mestrado Profissional - da Universidade  
Municipal de São Caetano do Sul como  
requisito parcial para a obtenção do título  
de Mestre em Educação**

**Área de concentração: Formação de  
Professores e Gestores.**

**Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá**

**São Caetano do Sul  
2019**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Gazotto, Rosana Donizeti Martinho. Artes Visuais como linguagem em uma experiência transformadora na creche: um olhar sobre as práticas dos professores / Rosana Donizeti Martinho Gazotto. 2019. 159 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Caetano do Sul - USCS, São Paulo, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá

1. Artes Visuais. 2. Práticas e Saberes Educativos. 3. Educação Infantil. 4. Creche. 5. Crianças.
- I. Sá, Ivo Ribeiro de. II. Título.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul**

**Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa**

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação**

**Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda**

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Silvia Moço Aparício**



Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 19/02/2019 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Ivo Ribeiro, de Sá (Orientador - USCS)

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders (USCS)

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy (UNESP)





Dedico este trabalho aos meus pais, Nelson Martinho e Mafalda Romano Martinho. Ao meu esposo, Paulo César Gazotto e ao meu filho, Lucas Martinho Gazotto. À minha querida avó, Orelina Colosso Romano (Bia). E ao Toby e Hórus (*in memoriam*).



## **AGRADECIMENTOS**

Agradecer... Verbo fácil de conjugar e tão difícil de executar. Não porque não há a quem dizer obrigada, mas exatamente por haver tantas pessoas a quem dizer isso e receio deixar alguém fora de enquadramento.

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela fonte de força e vida, criador de olhar sensível em forma de pessoas, animais, flores, ar, fogo, terra, água e vida.

Aos meus pais, Nelson Martinho e Mafalda Romano Martinho por serem um foco de tanta inspiração e com quem posso contar sempre.

Ao meu filho, Lucas Martinho Gazotto, ângulos de amor e fonte de recarga para inspiração, trabalho e vida.

Ao meu esposo, grande amigo e companheiro de jornada, Paulo César Gazotto, pelo equilíbrio em meio a tantos cliques e estudos.

À Prefeitura Municipal de Santo André, pelo incentivo e ensejo.

À Universidade Municipal de São Caetano do Sul, pela oportunidade de cursar o Mestrado e ao Programa de Stricto Sensu.

Aos professores do Curso de Mestrado Profissional em Educação, pelo ensino e experiências passadas durante as aulas.

Ao meu orientador Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá, pela paciência em momentos turbulentos, dedicação, gentileza e profissionalismo nas orientações e por acreditar e incentivar nosso percurso de pesquisadora. Além de estar sempre presente em meio a contraste e ritmo com focos e desfoques, à parceria nos ajustes de lente e refinamento no olhar sensível e humanizador.

A Prof<sup>a</sup>. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders, pelas contribuições durante as apresentações de *workshops* e por ter aceitado os convites para participar das bancas de qualificação e defesa desta investigação.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy, que, com sabedoria, fez considerações relevantes para esse estudo e por ter aceitado carinhosamente os convites para integrar as bancas examinadoras deste estudo.

Aos meus colegas de classe, pelas formas, texturas e cores, que contribuíram e coloriram todos os momentos deste intenso processo e em especial ao Marcelo Tadeu Marton e Mariana Bonotto.

A todos que, com maior ou menor profundidade de campo, fizeram parte desta minha imagem em vias de ser revelada.

E, finalmente, ao meu querido e fiel companheiro das madrugadas, Toby (*in memoriam*), por sua presença e amor incondicional, onde durante todo meu processo de estudos permaneceu deitado ao meu lado, escutando atentamente a leitura da minha pesquisa e, também, aos meus (as) seis gatinhos (as): Hórus, Merlot, Maze, Ísis, Atena e Cronos, que chegaram em minha vida sem agendamento e planejamento.

"É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera.

Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo..."

Paulo Freire (2014, p. 4)



## RESUMO

Esta pesquisa procurou investigar de que maneira os professores constroem suas práticas na Educação Infantil quando utilizam as Artes Visuais para o desenvolvimento de suas atividades. Para isso, se estabeleceu como objetivo conhecer os saberes e as práticas educativas que os professores mobilizam quando trabalham com as Artes Visuais e, como objetivos específicos, compreender o uso que os professores fazem das Artes Visuais no cotidiano; e identificar as práticas e saberes que os professores possuem sobre as Artes Visuais. A partir disso, elaborou-se um plano de ação abordando a linguagem das Artes Visuais para a Educação Infantil. Foram analisados documentos oficiais que orientam o fazer pedagógico dos professores com relação aos conteúdos em Artes Visuais e as atividades expostas na unidade escolar. A pesquisa seguiu como orientação metodológica o estudo de caso de natureza qualitativa. Após os procedimentos de análise, constatou-se que as práticas educativas dos professores apresentam divergências de concepções na linguagem artística das Artes Visuais, que dificultam a aprendizagem de forma libertadora e significativa para as crianças da creche. Assim, é necessário adotar novas estratégias e procedimentos para as diferentes situações em que as Artes Visuais são apresentadas nas atividades, no estudo e no planejamento. Diante dos dados examinados foi possível identificar a necessidade de incentivar os professores a otimizar o Desenvolvimento Educacional Docente, uma vez que este possibilitou a construção de um Plano de Ação como produto final desta dissertação.

**Palavras-chave:** Artes Visuais. Práticas e saberes educativos. Educação Infantil. Creche. Crianças.

## **ABSTRACT**

This research sought to investigate how teachers construct their practices in Early Childhood Education when they use the Visual Arts in the development of its activities. In order to do this, we aim to know the knowledge and educational practices that the teachers mobilize when working with the Visual Arts and as specific objectives to understand the use that the teachers make of the Visual Arts in the daily life; to identify the practices and knowledge that the teachers have about the Visual Arts and from this to elaborate a plan of action addressing the language of the Visual Arts for Early Childhood Education. Thus, we seek to analyze the official documents that guide the pedagogical doing of the teachers in relation to the contents in Visual Arts and the activities exhibited in the school unit. The research followed as a methodological orientation the case study of a qualitative nature. After the analysis procedures, it was found that the educational practices of teachers present divergences of conceptions in the artistic language of the Visual Arts that make learning difficult in a liberating and meaningful way for children in the day-care center and, if necessary, other strategies and procedures for the different situations in which Visual Arts are presented in activities, study and planning. In view of the data presented, it was possible to identify the need for an incentive to provide teachers with the optimization of Educational Educational Development, resulting in an Action Plan as final product.

**Keywords:** Visual Arts. Practices and Educational Knowledge. Child education. Nursery. Children.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exposição de Arte Urbana, realizada no MAM / Parque Ibirapuera, em 2007 .....	32
Figura 2 - Vista de centro de Santo André (SP), em 1998 .....	54
Figura 3 - Crianças desenhando no parque, com giz de lousa .....	90
Figura 4 - Crianças desenhando na sala de aula, com palitos coloridos de sorvete.....	90
Figura 5 - Crianças pintando na sala de aula, dando forma ao painel parede, da escada do ateliê .....	92
Figura 6 - Modelagem com argila, realizada no pátio inferior, com espremedor de macarrão e palitos de churrasco .....	94
Figura 7 - Massa de modelar, realizada no pátio superior, com espremedor de alho, macarrão, forminhas e palitos de sorvete .....	94
Figura 8 - Atividade coletiva de recorte com tesoura e colagem de papéis picados coloridos .....	96
Figura 9 - Atividade coletiva em cantos temáticos da sala de aula .....	102
Figura 10 - Atividade de livre escolha em cantos temáticos da sala de aula .....	103
Figura 11 - Atividade dirigida em cantos temáticos da sala de aula.....	104
Figura 12 - Varal de atividades: Folhas Secas.....	121
Figura 13 - Varal de atividades: Escultura.....	122
Figura 14 - Painel parede, tinta guache .....	124
Figura 15 - Instalação, desenho com canetinhas.....	125
Figura 16 - Instalação, desenhos livres com tinta guache .....	125
Figura 17 - Painéis parede desenvolvidos no circuito de atividades artísticas.....	127
Figura 18 - Varal de cores.....	128

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Capacidade de atendimento da creche por ciclos .....	59
Quadro 2 - Relação do número de adultos por grupo de crianças .....	60
Quadro 3 - Infraestrutura da Creche “Colorida” .....	61
Quadro 4 - Matriz de objetivos .....	112
Quadro 5 - Roteiro de Observação das atividades de Artes Visuais .....	113
Quadro 6 - Sugestões de propostas em Artes Visuais .....	138

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AADI	Auxiliar Agente de Desenvolvimento Infantil
AAE	Agente de Apoio Educacional
ACEAR	Associações Comunitárias Educacionais Assistenciais e Recreativas
ADI	Agente de Desenvolvimento Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CADE	Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional
CEAR	Centro Educacional Assistencial e Recreativo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPCD	Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DEIF	Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FEASA	Federação das Entidades Assistenciais de Santo André
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAM	Museu de Arte Moderna
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONG	Organização Não Governamental
OTs	Organizações do Trabalho

PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEIs	Planos Nacionais de Educação Infantil
PMSA	Prefeitura Municipal de Santo André
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROSAN	Promoção Social de Santo André
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RPSs	Reuniões Pedagógicas Semanais
SESI	Serviço Social da Indústria
UNIMEIS	Unidades Municipais de Educação Infantil

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>29</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO INFANTIL: História e Concepções de infância .....</b>	<b>39</b>
2.1 Espaços pedagógicos da Educação Infantil/Creche .....	51
2.2 A creche em Santo André e a unidade desse estudo .....	53
<b>3 AS ARTES VISUAIS NA CRECHE - UM BREVE HISTÓRICO .....</b>	<b>65</b>
3.1 Artes Visuais na Educação Infantil / Creche .....	65
3.2 O professor como mediador da aprendizagem em Artes Visuais .....	75
<b>4 SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ARTES VISUAIS .....</b>	<b>85</b>
4.1 Artes Visuais no ato educativo .....	85
4.2 As materialidades das Artes Visuais: desenho, pintura, recorte e colagem e modelagem.....	86
4.3 A natureza como materialidade das Artes Visuais .....	97
<b>5 O CAMINHO PERCORRIDO: A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA .....</b>	<b>107</b>
5.1 Procedimentos metodológicos .....	107
<b>6 PRODUTO EDUCACIONAL: PLANO DE AÇÃO EM ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>132</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>145</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXO – PORTARIA PARA ESTUDO .....</b>	<b>159</b>



## 1. INTRODUÇÃO

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isto que me alegra, montão (ROSA, 1963, p. 24).

A autora deste estudo, Rosana Donizeti Martinho Gazotto, tem 51 anos. Sua infância foi ótima, pois sua querida avó Bia, uma pessoa muito moderna para seu tempo, a incentivou em muitas de suas descobertas e aventuras em um enorme quintal com árvores, plantas, flores e animais; além de ajudá-la na exploração de muitas brincadeiras. Entre elas, ela lembra, em especial, do jogo do caracol, pois ao chegar ao final havia um delicioso rocambole de doce de leite. Até hoje ela se lembra do cheiro, gosto e delicadeza.

Às noites, seu tio Carlos tocava violão e gaita. Ele sempre a presenteava com aquarela e muito material gráfico; vários livros infantis, alguns deles de contos de fada que vinham acompanhados de discos. Rosana lembra que toda vez que a página mudava, soava um som, um “plim”. Essa vivência despertou nela o desejo de aprender a ler.

Foi muito peralta e em relação às regras e combinados tinha uma lógica própria. Por isso sua entrada na escola não foi nada tranquila. Chorava muito porque não queria ficar longe de sua avó e de sua mãe. Eram tantas regras que ela se cansava rapidamente desse lugar. Sempre foi muito questionadora e extremamente falante. Este comportamento não era bem aceito e era considerado transgressor, mas Rosana tinha o apoio de seus pais, que eram chamados constantemente pela escola. Sua primeira professora, a Nadir, era uma profissional dinâmica, firme e extremamente humana, que soube compreender suas necessidades, pois de uma maneira especial acabou incentivando Rosana a praticar esportes.

Aos 12 anos Rosana teve uma experiência como auxiliar de classe em uma escola particular e, desde então, nunca mais se afastou da sala de aula. Nesse período também principiou no serviço voluntário de alfabetização na Igreja José Operário, em Santo André, São Paulo. Foi sua querida avó Bia que a influenciou para participar de outros serviços voluntários: abrigo e asilo, no Jardim Zaira VIII, em Mauá, São Paulo, com atividades de contação de histórias, dança e alfabetização de adultos e crianças.

Cursou o Magistério com especialização em Educação Infantil porque gostava da relação entre conhecimento e liberdade de expressão. Para Rosana foi uma enorme conquista! Escolheu o curso de Psicologia na graduação, porque no Magistério a professora Cida, da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento, era encantadora e Rosana gostava da maneira como conduzia suas aulas e resolvia os conflitos. Depois de estudar Psicologia, entrou no curso de Pedagogia. Prestou concurso público do Estado de São Paulo e do Serviço Social da Indústria (SESI), ingressou e foi se organizando com tempos e espaços tão diferentes. Sempre acreditou que a “Educação” poderia contribuir para resolver as dificuldades das crianças, mas ao cursar a graduação de Educação Artística, percebeu que a Arte é um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se transforma.

Em todos os anos em sala de aula. Rosana sempre teve presente a inclusão, na qual acredita e pela qual luta. Por esse motivo, escolheu participar de cursos e encontros referentes a Arte e Inclusão, onde teve a oportunidade de desenvolver um trabalho em parceria com o Instituto Rodrigo Mendes, em São Paulo, e a Prefeitura Municipal de Santo André (PMSA), em 2008, com a formação “Arte e Inclusão – Plural I”, com o objetivo de colaborar com a inclusão por meio da Arte.

Partiu para a rede privada e aprendeu muito enquanto Coordenadora Pedagógica, Orientadora Educacional e Assessora Pedagógica, mas sentia falta do ensino público e, por esse motivo, prestou novos concursos públicos e optou pela PMSA, onde atua até hoje. É muito feliz como professora, ama o que faz. As falas das crianças a divertem e ela tem a possibilidade de trabalhar em todas as modalidades, optando pela Educação Infantil, primeira infância, ou seja, a creche.

Em 2011 teve a oportunidade de coordenar um projeto de Educação não formal pela Secretaria de Educação de Santo André, São Paulo, na modalidade de Educação Infantil em concomitância com a função de Assistente Pedagógica do Parque Escola, em Santo André, São Paulo. A demanda de tarefas a impulsionou a buscar parcerias por meio da Arte e da leitura de autores que trabalhavam experiências significativas e boas práticas. Dentre eles, Rosana destaca a experiência de Reggio Emilia, cujo principal condutor é a construção pedagógica e a concepção de criança protagonista, que tem vez e voz (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Como ela estava em um Parque Escola, que tinha como principal atividade a aula passeio, encontrou em Celestin Freinet o impulso para a criação e para a participação coletiva, por meio de atividades como o desenho livre, aulas-



passeio, o livro da vida, o jornal feito pelas crianças e muitas outras. Essas atividades tinham como eixo norteador garantir o conhecimento de forma significativa, tendo a criança como centro desse processo.

No Brasil, a experiência de Madalena Freire (1996a) mostra, como Freinet (1996), a relevância da criança no processo de ensino e aprendizagem. Seu trabalho destaca a importância de atender os interesses da criança como um fator para a aquisição de conhecimentos.

Paulo Freire se tornou a inspiração de Rosana enquanto educação popular e transformadora, porque resalta virtudes como exigências necessárias para uma prática educativa transformadora. O legado de luta e de esperança de Freire não pertence a uma pessoa ou a uma instituição, mas sim a quem precisa dele. A teoria e a práxis de Paulo Freire cruzaram as fronteiras das disciplinas, das ciências e dos espaços geográficos. O seu pensamento é considerado um exemplo de transdisciplinaridade. Este educador conseguiu fazer uma síntese pessoal e extremamente original entre humanismo e dialética, o que confere um caráter muito atual a seu pensamento (FREIRE; SHOR, 1996).

Já Rubem Alves (1980) inspirou Rosana na leitura e, em especial, na alegria de ensinar, que continua sendo fonte de uma educação romântica, que educa, constrói um novo homem (mulher) e imortaliza o professor, pois ensina a pensar e a criar. Para ele, a pedagogia é infinita e a educação ocorre na medida em que se descobre e experimentam novas coisas.

Outras experiências profissionais contribuíram para o caminhar pedagógico de Rosana. As mais marcantes foram o “Projeto Sementinha” e o “Projeto Ser Criança”, ambos realizados nas comunidades de Santo André (SP), com professoras populares na modalidade de educação não formal; “Parque Escola” (Arte - Educação Ambiental - Aula Passeio) e Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE).

A investigação que desenvolveu no Mestrado Profissional em Educação é fruto de muitas inquietações, que se iniciaram bem antes de seus estudos acadêmicos, nos tempos da pré-escola até os dias atuais. Nela, Rosana reflexiona sobre problemas de cunho teórico/prático que podem desdobrar-se nas mais variadas formas de linguagens, que ela considera fundamentais no trabalho que desenvolve na creche com Artes Visuais. Ela considera a Escola de uma forma inclusiva, humanizadora, reflexiva, desafiadora e afetuosa. Assim, em seu parecer,

essa constituição pelo fazer artístico e pela apreciação permite que os professores alcancem uma linguagem pessoal como ação solidária, que oportuniza as práticas pedagógicas como experiência transformadora.

Todas essas vivências e experiências de Rosana nem sempre foram bem-sucedidas em sua trajetória pessoal, profissional e acadêmica, mas contribuíram significativamente com a sua pesquisa. Parafraseando Paulo Freire (1981, p. 79), “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Rosana sempre gostou de estudar e acabou cursando Pós-Graduações e muitos cursos de Extensão em Inclusão e Desenvolvimento Educacional Docente. Para ela, o Mestrado representava um grande desejo e está muito feliz de poder descobrir tantas possibilidades e desdobramentos.

A Figura 1 apresenta uma foto muito especial para Rosana, pois durante toda a sua formação em Artes Visuais, visitou o Museu de Arte Moderna (MAM), de São Paulo. Depois de formada como professora de Arte, este lugar, que conta com um acervo de mais de 5.000 peças, a maioria delas produzidas por artistas brasileiros ativos na década de 1960 em diante. A inspirou no planejamento de suas aulas.

FIGURA 1 – Exposição de Arte Urbana, realizada no MAM / Parque Ibirapuera, em 2007



Fonte: Foto tirada por Paulo César Gazotto (2007)

O encantador “Jardim de Esculturas”, um espaço de 6.000 m<sup>2</sup> projetado por Roberto Burle Marx, onde são expostas obras do acervo a céu aberto. Possui uma das maiores bibliotecas especializadas em arte da cidade de São Paulo, com mais de 60.000 volumes, além de um setor de publicações próprias, responsável pela edição de catálogos e pela revista trimestral “Moderno”. Desde 1969, o MAM organiza a “Mostra Bienal Panorama da Arte Atual Brasileira”, uma das mais tradicionais exposições periódicas do país, uma importante ferramenta para a ampliação do acervo, fonte de inspiração, paixão e cultura.

O presente estudo indaga sobre o ensino das Artes Visuais na Educação Infantil e sobre as funções e importância dessa linguagem no processo de desenvolvimento de crianças de 0 a 4 anos. A pesquisa se propôs como problema de investigação aprofundar sobre a maneira como os professores constroem suas práticas na Educação Infantil quando utilizam as Artes Visuais no desenvolvimento de suas atividades. Para abordar esta temática foram definidas as seguintes questões: como os professores compreendem o papel das Artes Visuais na Educação Infantil? Que saberes e práticas de Artes Visuais permeiam suas práticas educacionais? Como esses educadores trabalham com as diferentes materialidades em Artes Visuais?

A escolha do tema resultou de uma reflexão sobre a própria experiência pedagógica e o sentimento de impotência que provoca a desvalorização da disciplina de Arte nas escolas. Uma preocupação central foi entender como a Arte é concebida e vivenciada no âmbito da Educação Infantil, pois se entende que nesta etapa de desenvolvimento das crianças se oportuniza não apenas sua socialização e convivência com pares, mas também se inicia o processo de construção de sua cidadania. Pensar no papel dos profissionais que trabalham com elas implica conhecer quais suas necessidades e que tipo de saberes mobilizam em sua prática pedagógica. No trabalho específico com Artes Visuais, interessa conhecer os tipos de saberes que se aplicam no trabalho com as crianças de Educação Infantil.

A apresentação dos resultados desta pesquisa pretende contribuir em uma necessária reflexão sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Infantil. Ao mesmo tempo, espera-se que a análise dos documentos curriculares, assim como a revisão bibliográfica e os resultados obtidos através da observação de uma prática específica se transformem em subsídios que alimentem essa discussão e colaborem no Desenvolvimento Educacional Docente desses professores. Como

resultado deste processo, elaborou-se um Plano de Ação que aborda a linguagem das Artes Visuais na Educação Infantil.

Para responder às perguntas definidas para esta investigação foi realizada uma revisão bibliográfica que incluiu literatura específica sobre o ensino de Artes na Educação Infantil e documentos curriculares oficiais. Como referencial teórico foram considerados estudos sobre Educação Infantil na Primeira infância (a creche) e trabalhos que abordam as concepções de cuidar, educar e brincar como uma única ação. Os autores revisados foram Barbieri (2012), Barbosa (1979), Campos (2011), Chizzotti (2006), Freire (1996), Hernandez (2007), Holm (2005), Iavelberg (2003), Kramer (2003), Mello (2010), Martins (1998), Ostrower (1991), Tardif (2002) e Zabalza (1998).

A partir dessas leituras, adotou-se um diálogo com os autores e suas ideias para compreender o processo de iniciação artística na creche, um percurso que se caracteriza por seu caráter lúdico e que apresenta no fazer infantil o ponto de partida para a construção do conhecimento em Arte. Neste processo, o papel do professor como mediador dessas aprendizagens é fundamental. Contudo, não foi encontrada bibliografia específica que tratasse do problema de investigação proposto no município de Santo André (SP). Para abranger a especificidade da realidade desta cidade, foi realizado um estudo de caso na Creche Colorida, uma Unidade Escolar do município, onde a autora se desempenha como professora. O estudo considerou a documentação produzida pela própria escola e pelos seus professores, assim como a observação das práticas pedagógicas no ensino da arte e o resultado delas nos trabalhos criados pelas crianças.

O trabalho foi organizado em seis capítulos que incluem introdução e considerações finais, onde se apresenta como produto final um plano de ação para os professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Santo André (SP), a partir do trabalho realizado na Unidade Escolar pesquisada. Este plano se propôs favorecer o uso de materiais reutilizáveis e não estruturados no processo de criação. Esta escolha considerou a reclamação dos professores deste ciclo sobre a impossibilidade de trabalhar com Artes Visuais sem materiais específicos.

Historicamente, o Brasil construiu um sistema plural e descentralizado de ensino (MELLO *et al.*, 2010). No entanto, as experiências de Educação Infantil foram impulsionadas principalmente pela iniciativa privada no final do século XIX. De fato,

Mello (2010) destaca que a palavra “creche” não aparece na legislação educacional brasileiro, assim como qualquer referência à criança de 0 a 3 anos nas leis de educação até a metade do século XX. Apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) se propõe um modelo de atendimento à criança pobre de 0 a 6 anos, em uma instituição chamada creche. No entanto, esse modelo não considerou a participação de professores, o que “imprimiu uma marca de assistencialismo, sem a preocupação de implementar propostas pedagógicas com intencionalidade e qualidade educativa” (MELLO *et al.*, 2010, p. 22). Ainda, segundo estes autores, “esse modelo de educação pré-escolar compensatório sustentou a expansão da escola pública e privada no Brasil, a partir dos anos de 1970, com relação à Educação Infantil” (MELLO *et al.*, 2010, p. 22).

Esta realidade muda na década de 1980 quando uma nova configuração da família e da sociedade, produto do acelerado processo de urbanização e da presença cada vez mais significativa das mulheres no mercado de trabalho, tornam a creche uma demanda dos movimentos de bairros, sindicais e feministas que sacodem o Brasil naquele período (KRAMER, 2003). Desta maneira, a creche se une à história da mulher em sua inserção ao mundo do trabalho assalariado. Como resultado, e após anos de luta, se reconhece o direito à Educação Infantil que, “embora proclamado, precisa ser efetivado nas políticas públicas e práticas institucionais de cuidado e educação” (IDEM, 2010, p. 23).

Atualmente, muitos são os documentos curriculares que objetivam discutir concepções, princípios e critérios de qualidade na Educação Infantil, assim como formas de organizar os conteúdos nas diversas áreas de aprendizagem. Este é o caso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998a). Sete anos mais tarde da publicação do RCNEI, e com a intenção de subsidiar diferentes níveis de debate, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou “As Políticas de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos”; os “Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil – volumes 1 e 2”; e “Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições da Educação Infantil”. (BRASIL, 2006). Estes três documentos sintetizam o debate dos últimos cinco anos, sobre a organização nos ambientes de aprendizagem e suas dimensões (espaços, tempos, funcionalidades e interações), bem como sobre a “construção dos direitos da criança, da família e dos professores nas Unidades Escolares que cuidam e

educam crianças abaixo de 4 anos em tempo integral e/ou parcial” (MELLO *et al.*, 2010, p. 29).

Apesar destes esforços, Campos e Rosemberg (2009, p. 13) relevam que o atendimento de crianças de Educação Infantil no Brasil ainda “está bem longe de dar conta de toda a demanda existente”. Como consequência, estas autoras assinalam a existência de “uma política seletiva que não atende a todos, já que as crianças de 0 a 3 anos de idade não foram incluídas na escolaridade obrigatória” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 13). Por outro lado, a determinação de passar para os municípios a responsabilidade do atendimento à primeira infância, enfrentou essas administrações não apenas com as enormes desigualdades sociais e disparidades que separam os municípios brasileiros, mas com a falta de recursos financeiros para manter esse atendimento (MELLO *et al.*, 2010).

No entanto, a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e a inserção das creches e das pré-escolas no sistema de ensino se traduziu em uma mudança importante dos paradigmas que até então regeram o atendimento de crianças pequenas. A partir de uma nova leitura sobre o papel da creche, as instituições de Ensino Infantil para crianças de 0 a 4 anos assumiram as funções de educar e cuidar, em uma perspectiva de desenvolvimento integral das crianças nos aspectos físico, intelectual, afetivo e social (CAMPOS, FULLGRAF, WIGGER, 2006). A criança passou a ser entendida como ser total, completo, que aprende a ser e conviver consigo, seu semelhante e o ambiente que a cerca de maneira articulada e gradual. Desta compreensão deriva a necessidade de criar condições e definir recursos materiais e humanos voltados para o trabalho de cuidado e educação dessa faixa etária.

O Brasil passa por um momento de muitas discussões, indagações e controvérsias sobre as novas definições legais sobre Educação Infantil como consequência da LDBEN. Em dezembro de 2017, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), novas questões foram levantadas com relação à Educação Infantil. Embora este estudo não aborde estas questões, entende-se que, pelo menos no âmbito legal, houve uma mudança significativa na maneira de pensar a formação da criança. De um ser que necessitava apenas de cuidados passou-se a compreender a criança como sujeito de direitos. Esta visão transparece, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010) que consideram “a criança como sujeito histórico e de direitos que constrói

sua identidade a partir das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia”. Esta construção ocorre quando a criança brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e estabelece sentidos sobre a natureza e a sociedade (IDEM, 2010). Cada época tem a sua própria maneira de considerar o que é ser criança e de caracterizar as mudanças que ocorrem com ela ao longo da infância. Portanto, a ideia de sujeito em formação e de como é vivida a experiência da infância varia de época para época. Nossa época talvez esteja mais próxima daquilo que Hannah Arendt (apud Forquin, 1993, p. 13) definiu como responsabilidade para com as crianças:

Com a concepção e o nascimento, os pais não deram somente a vida a seus filhos, eles ao mesmo tempo, introduziram-nos em um mundo. Educando-os, eles assumem a responsabilidade da vida e do desenvolvimento da criança, mas também da continuidade do mundo.

Esse investimento se torna ainda mais intenso na área de Artes. Em geral, professores sentem grandes dificuldades para elaborar seu planejamento, o que explicam pela natureza de sua formação acadêmica e falta de especialização: são polivalentes e têm poucos conhecimentos sobre aspectos metodológicos, fundamentos e práticas relacionadas à Arte. Os maiores prejudicados desta falta de apoio ao professor de Educação Infantil são as próprias crianças, pois quando os professores não promovem o uso de diferentes linguagens artísticas deixam de estimular a criatividade, a sensibilidade e a imaginação infantil. Apesar de que a compreensão sobre o papel das Artes Visuais e do ensino de Arte na educação tem se modificado, ainda este tema é considerado um dos grandes “nós” da Educação Infantil.

O ensino das Artes Visuais na Educação Infantil favorece o desenvolvimento das crianças e permite aprofundar em temas essenciais para a construção de sua cidadania. Por exemplo, através do uso de materiais renováveis, é possível iniciar uma reflexão sobre a importância de preservar a natureza como forma de continuação da própria humanidade. As experiências que podem viver nesse contato estão repletas de significados que fazem parte da linguagem e do patrimônio cultural de seu grupo. Outro tema que pode ser tratado a partir do trabalho com as Artes Visuais é a construção de hábitos pessoais e as relações que as crianças estabelecem entre elas e com os adultos. Este esforço, no entanto, depende não somente dos professores de Educação Infantil, mas da ação dos poderes públicos e

da própria comunidade, pois o trabalho desenvolvido neste nível de ensino deve ser compartilhado pelas famílias, instituições escolares e sociedade.



## 2. A EDUCAÇÃO INFANTIL: História e Concepções de infância

Mais respeito, eu sou criança! Prestem atenção no que eu digo, pois eu não falo por mal: os adultos que me perdoem, mas ser criança é legal! Vocês já esqueceram, eu sei. Por isso ou vou lhes lembrar: pra que ver por cima do muro, se é mais gostoso escalar? Pra que perder tempo engordando, se é mais gostoso brincar? Pra que fazer cara tão séria, se é mais gostoso sonhar? Se vocês olham pra gente, é chão que vêm por trás. Pra nós, atrás de vocês, lá o céu, há muito, muito mais! Quando julgarem o que eu faço, olhem seus próprios narizes: lá no seu tempo de infância, será que não foram felizes? Mas se tudo o que fizeram já fugiu de sua lembrança, fiquem sabendo o que eu quero: mais respeito, eu sou criança! (BANDEIRA, 1994, p. 8).

Historicamente, a Educação Infantil entendeu-se no Brasil como assistência à criança pequena, de forma que a responsabilidade da escola se limitava ao cuidado com a higiene e a alimentação das crianças, enquanto as famílias eram as encarregadas de sua formação educacional. Essa dicotomia entre assistencialismo e um modelo de ensino de qualidade para crianças pequenas permanece ainda hoje. Muitas famílias e profissionais da educação compreendem a creche como lugar de brincadeira e a pré-escola como primeira etapa da escolarização. De forma que, apenas a partir dos 4 anos de idade, quando a educação se torna obrigatória, a escola assume uma função social e pedagógica. Superar esse paradigma requer repensar concepções.

Em primeiro lugar, é preciso revisar o conceito de infância. A sociologia da infância, por exemplo, toma como pressuposto a ideia de que a criança é um ator social que se constrói através de um processo de participação. A partir dele se torna viável a sua atuação em sociedade. Nesta concepção a criança é pensada como reprodutora e produtora de cultura. Reprodutora, porque ao estar imersa em uma cultura adulta, reproduz as influências que recebe por meio de brincadeiras. Produtora, porque atua em função das representações e releituras que realiza dessa mesma cultura (CORSARO, 2002).

No mundo moderno, essa realidade da qual as crianças participam está marcada, em muitos casos, pela guerra, miséria, trabalho infantil e maus-tratos, situações que colocam em questão a existência de um oásis infantil de carinho, ingenuidade e felicidade, uma visão que, durante muito tempo, procurou balizar os estudos sobre a infância. Ao contrário, a infância concreta é vivida de formas diferentes, muitas delas indignas, ainda que os direitos sociais tenham sido proclamados universalmente e leis específicas tenham sido criadas para garantir a

proteção das crianças (SARMENTO; PINTO, 2003). Também importa destacar a impossibilidade de generalizar sobre a forma como as crianças vivem sua infância, pois ela própria é uma construção social que se define de acordo com determinadas especificidades, por exemplo, o pertencimento a uma classe social ou a uma etnia em particular, assim como pela identidade de gênero. Essa heterogeneidade de situações produz, de acordo com determinados aspectos espaço-temporais, diferentes tipos de infâncias.

A infância, entendida como construção social, precisa ser contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura em que se insere, o que mostra que existe uma multiplicidade de conceitos de infância e de criança. Dela se espera que vivencie a infância, enfrentando cada ato, no percurso do desenvolvimento, em uma direção desconhecida, cheia de descobertas, possibilidades e obstáculos. Conforme observa Larrosa (2004, p. 184), “[...] a infância, entendida como um outro não é o que já sabemos, mas tampouco é o que ainda não sabemos. O que ainda é desconhecido justifica o poder do conhecimento e inquieta completamente a sua segurança”. Para este autor,

A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância, desse ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou à sua demanda. Nós sabemos o que são as crianças, ou pretendemos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas nos lugares que organizamos para abrigá-las. (LARROSA, 2002, P. 184).

De acordo com Rinaldi (2012), a criança deve ser aceita como

[...] competente para construir a si mesma enquanto constrói o mundo e é, por sua vez, construída por ele. Competente para elaborar teorias que interpretam a realidade e para formular hipótese e metáforas como possibilidades de entendimento da realidade. (RINALDI, 2012, p. 223).

Essa definição se condiz com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil quando apontam que “Atualmente, emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeitos de direitos um ser sócio histórico, produtor de cultura e nela inserida” (BRASIL, 2006, p. 10).

Esse princípio do protagonismo infantil parte da escuta das crianças, entendidas como sujeitos-criança, sujeitos ativos e participativos de seu processo educativo. As bases teóricas que fundamentam este paradigma são os estudos filosóficos, psicológicos e sociológicos de Walter Benjamin (2010 apud Kramer, 1996) e seu conceito de categoria social geracional. Contudo, ao considerar a criança como sujeito social, sua capacidade de produzir uma cultura própria deve ser contextualizada a partir da cultura adulta, onde a criança se insere. Para Sarmiento e Pinto (2003, p. 4),

O conceito de “culturas da infância” tem vindo a ser estabelecido, consistentemente, pela Sociologia da Infância como um elemento distintivo da categoria geracional. Por esse conceito, entende-se a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação.

Kramer (2003), por sua vez, discute a concepção de criança e infância, que entende como período da história de cada um, que se estende na nossa sociedade. Para esta autora,

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade. (KRAMER, 2003, P. 14).

Mascioli (2012) destaca autores como Campos (2011); Pinto e Sarmiento (1997); Corsaro (2002) e Gobbi e Leite (2002) por posicionar a criança como ser cultural. No entanto, Pinto e Sarmiento (1997, p. 33 apud MASCIOLI, 2012, p. 9-10), apontam às diferentes abordagens que existem sobre a criança.

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece.

Estas novas concepções transformam a própria definição do espaço da creche que, desde muito cedo, se associou a uma relação de cuidado. De fato, sua origem se remonta à França das últimas décadas do século XVIII, quando um pastor

passou a cuidar de crianças na aldeia de Ban de La Roche para que as mulheres pudessem trabalhar. Contudo, as primeiras creches estruturadas, como as de hoje, surgiram por volta de 1854, em Portugal e Nova Iorque, com os nomes de São Vicente de Paulo e Day Nurse, respectivamente (SANTANA, 1998).

Hoje, organizar o atendimento com qualidade em creche significa

[...] adequar o tempo e o espaço a esse atendimento, numa perspectiva psicopedagógica, considerando os aspectos do cuidar e do educar como dimensões essenciais ao desenvolvimento de crianças pequenas de modo que profissionais e crianças aprendam a conviver. (SOUZA, 1996, p. 66)

Também Kramer (1996) explica o espaço da creche em uma compreensão de Educação Infantil, onde a prática pedagógica conjuga as dimensões do cuidar e do educar como duas faces de uma mesma ação educativa. Assim, a função da creche é permitir que todas as crianças tenham igualdade de condições para desenvolver-se plena e satisfatoriamente. Para tanto, é imprescindível considerar que, desde seu nascimento, as crianças são indivíduos únicos e cidadãs com direitos. De acordo com esta autora, o período da Educação Infantil é um momento em que as crianças devem experimentar a prática da cidadania e beneficiar-se de ambientes formativos que incentivem o cultivo de atitudes saudáveis e o desenvolvimento de capacidades. O objetivo é possibilitar uma convivência e interação construtiva com outros cidadãos. Neste sentido, é preciso compreender a multiplicidade de interferências do cotidiano, sem desconsiderar a importância de realizar ações articuladas com outros setores da sociedade igualmente responsáveis por esse espaço educativo.

Como as crianças carregam marcas do contexto social do qual participam, podem também transformá-lo na medida em que são afetadas e se deixam afetar em sua inserção na Educação Infantil/Creche como sujeitos de direitos, por meio do conhecimento. No Brasil, a compreensão da função das instituições de Educação Infantil dialoga com essa nova compreensão da criança ao indicar que

[...] as instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) integram as funções de educar e cuidar, comprometidas com o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, intelectual, afetivo e social, compreendendo a criança como um ser total, completo, que aprende a ser e conviver consigo mesmo, com o seu semelhante, com o ambiente que a cerca de maneira articulada e gradual. Por isso, estas instituições precisam ter condições e recursos materiais e humanos voltados para o trabalho de cuidado e educação dessa clientela. (BRASIL, 1998b, p. 75).

Avançar em uma educação democrática é um caminho que “precisa ser construído de acordo com as concepções de homem, de mundo e de sociedade que queiramos fomentar”. (KRAMER, 2003, p. 109). Assim, parece que “na primeira etapa da educação básica os desafios são múltiplos, sendo a eles somados os problemas comuns aos demais níveis de ensino” (CAMPOS, 2011, p. 123).

Se, a partir do século XX, a criança passou a ser reconhecida como um ser social com direitos, tanto ao conhecimento quanto à criatividade, é fundamental reafirmar que a sociedade é responsável por promover o acesso da criança à educação, em um marco de respeito a seus direitos fundamentais e com critérios de qualidade para o seu atendimento biopsicossocial (CAMPOS, 2006). Para esta autora, negar um atendimento de qualidade à infância é desconsiderar toda a gama de conhecimentos produzidos pela cultura humana em favor das crianças pequenas. Elas nascem para os pais e também para a sociedade, que terão que apreender para poder interferir. As atuais transformações tecnológicas e ético-sociais convidam a pais, professores, família e escola a refletir sobre a criança e a infância não só em relação a fantasias, sentimentos ou intuições, mas com seriedade para encontrar seu próprio território (MASCIOLO, 2012).

De acordo com Campos e Rosemberg (2009), a Educação Infantil deve respeitar os tempos e espaços da brincadeira, momento em que a criança constrói e reconstrói saberes de forma lúdica, criativa e prazerosa. Para estes autores, trata-se de uma forma de linguagem fundamental para o seu desenvolvimento, pois através dela a criança aprende, expressa o que pensa, e cria e recria hipóteses sobre seus aprendizados. Em seus estudos, os autores mencionados apresentam critérios para o atendimento em creches, considerando as longas horas que diariamente crianças menores passam nestes lugares. Por este motivo, defendem um atendimento de qualidade, voltado para as suas necessidades fundamentais. Nessa perspectiva, destacam aspectos relativos à organização e funcionamento interno das creches, que consideram tanto as práticas adotadas no trabalho direto com as crianças, como a definição de diretrizes e normas, políticas, programas e sistemas de financiamento. Trata-se de um documento norteador de boas práticas. Também Zabalza (1998, p. 12) destacou em seus estudos “aspectos fundamentais de uma Educação Infantil de qualidade, a saber: a cultura da infância, os valores e crenças, programação de aula, organização dos espaços e tempos, a formação do corpo docente”.

Este estudo propõe compreender a cultura, linguagem, cognição e afetividade como elementos essenciais do desenvolvimento humano e, portanto, fundamentais para o trabalho em creches e pré-escolas. A partir deles é possível trabalhar a construção lógica, brincar com a imaginação e socializar experiências que facilitem às crianças o acesso à Arte, como linguagem expressiva e forma de conhecimento. Trata-se de um campo do conhecimento privilegiado que precisa ser experienciado em qualquer uma de suas manifestações.

Perceber e registrar as impressões sobre o mundo é um processo contínuo, que se modifica na medida em que há contato com diferentes linguagens, materiais expressivos e formas de intervenção de adultos e de outras crianças. O trabalho com as Artes Visuais busca aprofundar amabilidade e gentileza no que se refere ao respeito às peculiaridades e esquemas de conhecimentos próprios de cada faixa etária e nível de desenvolvimento. O pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança precisam ser trabalhadas em função de desenvolver suas capacidades criativas. Contudo, Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 12) ressaltam que:

[...] ainda é comum as aulas de arte serem confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas “sérias”, o momento para fazer a decoração da escola, as festas, comemorar determinada data cívica, preencher desenhos mimeografados, fazer o presente do Dia dos Pais, pintar o coelho da Páscoa e a árvore de Natal. Memorizam-se algumas “musiquinhas” para fixar conteúdo de ciências, faz-se “teatrinho” para entender os conteúdos de história e “desenhinhos” para aprender a contar.

Contrário a esta ideia do desenho apenas como ornamento de outras atividades, a Psicologia do Desenvolvimento assume que as produções das crianças são processos em construção, pois “a criança, enquanto etapa, enquanto vir a ser, também elabora desenhos em desenvolvimento – desenhos a meio caminho de se tornar desenho de adulto” (GOBBI; LEITE, 2002, p. 40). Outras disciplinas, como Sociologia, História e Antropologia, oferecem novas bases para compreender os desenhos como “registros elaborados por sujeitos datados, culturais, sujeitos-autores-desenhistas” (GOBBI; LEITE, 2002, p. 40). Para estes autores,

[...] assim como as brincadeiras têm sido alijadas do espaço escolar ou transformadas em recurso pedagógico, também a Arte fica condicionada, em muitas instâncias, a um processo regulador, de controle, mensuração, comparação, avaliação ou prontidão, destituindo-a de seu caráter de dimensão de prazer, de linguagem estética e poética. (GOBBI; LEITE, 2002, p. 46).

No âmbito educacional, a discussão sobre o desenho infantil se fundamenta em uma bibliografia específica que apresenta diferentes orientações: desde a concepção das etapas do desenvolvimento do desenho até a sua compreensão como ação consciente da criança. Neste último caso, a criança é compreendida como sujeito que nomeia sua produção artística. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) para as Artes Visuais, Gobbi e Leite (2002, p. 37) destacam que “o desenho é entendido como primeira forma de expressão da criança e ponto de partida para outras linguagens artísticas”. Ao observar a presença do desenho infantil em práticas progressistas, ressaltam que essa linguagem das Artes Visuais foi valorizada como forma de expressão infantil no âmbito social. Para estes autores,

A Psicanálise e a Psicologia há muito vêm se ocupando desta temática no sentido de procurar uma explicação ou um entendimento para além do grafismo ali presentificado. Mais do que as intenções do autor, procuram perceber as entrelinhas, o não-dito, as mensagens subliminares, questões inconscientes. (GOBBI; LEITE, 2002, p. 40).

Apesar destes estudos, o desenho infantil, como expressão de uma linguagem artística, continua em um status social menor que corresponde ao papel social restrito atribuído à criança. Esta perspectiva desconsidera que o sujeito-criança expressa, através da linguagem artística do desenho, seu modo de ver e compreender o mundo. Neste sentido, Gobbi e Leite (2002 apud MASCIOLI, 2012) entendem a educação como fenômeno cultural, na medida em que produz e transmite todos os aspectos da cultura de um povo. A partir de sua apropriação, os indivíduos criam conhecimentos, hábitos, crenças, experiências e valores. Isto é, a educação é o resultado da história de cada indivíduo e dos legados das pessoas que o antecederam.

O direito à Educação Infantil está garantido pela legislação brasileira no artigo 208, inciso IV, da Constituição de 1988, que reconhece o dever do Estado e estipula a obrigatoriedade de atendimento em creche e pré-escola a crianças de 0 a 6 anos de idade. Embora, exista um forte amparo legal concedido ao direito à educação, é cada vez mais frequente a busca dos pais por uma vaga na escola para seus filhos, através do acionamento da justiça (BRASIL, 1988). De acordo com um documento elaborado por representantes dos Conselhos de Educação, "o Estado tem deveres

também para com a educação das crianças pequenas, devendo criar condições para a expansão do atendimento e a melhoria da qualidade" (BRASIL, 1997, p. 3).

Com relação à qualidade do ensino, Maria Malta Campos, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, afirma que é de “responsabilidade dos municípios o compromisso de oferecer às crianças uma educação de qualidade, direito inerente a todos (as)” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 18). A forma que assume o Ensino Infantil foi definido por normativas específicas. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394), de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu novos parâmetros para a educação nacional. De acordo com eles, o atendimento de crianças em creches (até 3 anos e 11 meses) e pré-escolas (de 4 a 5 anos) forma parte da Educação Infantil, que se entende, por sua vez, como primeira etapa da educação básica. Esta deve ser desenvolvida de modo integrado e complementar à educação recebida da família. De acordo com o texto da lei,

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Ainda em seu artigo 30º, a lei estabelece que a Educação Infantil seja oferecida em:

- I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Desta forma, a LDBEN ampliou e garantiu o direito à educação de todas as crianças pequenas, desde o seu nascimento, o que representa uma conquista importante para a sociedade brasileira (BRASIL, 1996). De acordo com Rizzo (2000), a LDBEN mudou, o conceito de creche no Brasil, que passou a ser entendida como “um ambiente especialmente criado para oferecer condições ótimas, que propiciem e estimulem o desenvolvimento integral e harmonioso da criança sadia nos seus primeiros 3 anos de vida” (RIZZO, 2000, p. 49). Nesta perspectiva, a função da creche se amplia: ela deixa de ser um lugar para “guardar as crianças” e passa a ser um espaço onde cuidados e educação se combinam como fatores intrínsecos e necessários. Isto é, não devem existir dicotomias, uma vez que o banho, a alimentação, a troca de fraldas e as atividades de desenho, jogo simbólico e linguagem têm a mesma importância. Nota-se, que a creche se entende como



importante aliado da família na socialização e proteção da criança, na medida em que não pode ficar alheia às suas necessidades, anseios, expectativas, sonhos e conquistas.

Dois anos mais tarde, foram definidos os Princípios norteadores para as propostas pedagógicas de Educação Infantil. Segundo o documento,

Educar e cuidar pressupõe definir previamente para que sociedade isto será feito, e como se desenvolverão as práticas pedagógicas, para que as crianças e suas famílias sejam incluídas em uma vida de cidadania plena. (BRASIL, 1998c, p. 67).

Essas propostas Pedagógicas devem promover em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível (BRASIL, 1998b). Oliveira (1992) ressalta que cada Proposta Pedagógica exige a presença de determinados materiais para as atividades e brincadeiras: jogos, papel, tintas, argila, livros infantis, aparelhos de som e imagem, e outros recursos. Os espaços organizados devem estimular e ser convidativos para a participação das atividades educativas.

Ao fixar 2006 como o ano da Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), o Ministério de Educação (MEC) estabeleceu um novo marco que definiu diretrizes, objetivos, metas e estratégias para esse nível de ensino. De acordo com sua recomendação,

A prática pedagógica considera os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professores, pais, comunidade e outros profissionais; Estados e municípios elaborem ou adéquem seus planos de educação em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil; as instituições de educação infantil ofereçam no mínimo, quatro horas diárias de atendimento educacional, ampliando progressivamente para tempo integral, considerando a demanda real e as características da comunidade atendida nos seus aspectos socioeconômicos e culturais; as instituições de Educação Infantil assegurem e divulguem iniciativas inovadoras, que levam ao avanço na produção de conhecimentos teóricos na área da educação infantil, sobre infância e a prática pedagógica; a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais, norteie as propostas de formação; os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e as crianças participem da elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas. (BRASIL, 2006, p. 26).

Mais tarde, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2010, definiram a criança como

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

Para que isto possa acontecer, é importante que as Propostas Pedagógicas de Educação Infantil se definam com relação aos seguintes Princípios Norteadores (BRASIL, 2010):

- a) Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade;
- d) Diversidade de manifestações Artísticas e Culturais.

Esta definição, junto com a integração das creches e pré-escolas ao sistema de educação formal, exige repensar o próprio conceito de currículo na Educação Infantil para entendê-lo como projeto pedagógico com objetivos que considerem as especificidades do desenvolvimento de crianças pequenas. A ideia é articular o cuidado com uma ação educativa que, embasada na concepção de criança descrita nos documentos oficiais vigentes, priorize formas de trabalho que estimulem a curiosidade, a participação e a iniciativa. Atividades estas que precisam ajustar-se às possibilidades de aprendizagem das crianças e não ao contrário (BRASIL, 2010).

Segundo Sarmento e Cerisara (2003), as DCNEIs proporcionam o incentivo e a orientação de projetos educacionais pedagógicos voltados para a formação integral da criança. Segundo os autores, as Diretrizes permitem a autoria desses projetos por parte dos envolvidos na Educação Infantil, pois ao definir suas Propostas Pedagógicas, as Instituições de Educação Infantil devem reconhecer a importância da Identidade pessoal das crianças, suas famílias, professores e outros profissionais, assim como a identidade de cada Unidade Educacional (BRASIL, 1998b).

A partir de 2000, a Educação Infantil passou a ser entendida como uma necessidade da sociedade contemporânea. É nesse momento que se inicia a construção de espaços de socialização, de troca, de ampliação de experiências e

conhecimentos, e de acesso a diferentes produções culturais. No passado, as instituições públicas atendiam as crianças das camadas mais populares com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, enquanto as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil como preparação para o ensino regular (KRAMER, 2003).

Essa diferença na compreensão dos contextos de desenvolvimento é eliminada pelas próprias normativas e leis que regem a Educação Infantil no país. Assim, pode-se afirmar que “A principal transformação nesse período é que a Educação Infantil deixa de ser entendida como um privilégio e passa a ser um direito” (BRASIL, 1998a, p. 24). Como consequência, o processo de qualidade em que a Educação Infantil se insere resulta das políticas públicas adotadas no âmbito da educação básica. Estas apontam a uma melhor e mais eficaz adequação de espaço e conteúdo; se privilegia o caráter educacional e formativo e não sua função assistencial; e se ampliam e organizam os aspectos físicos e cognitivos da criança, potencializando suas dimensões humanas: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo etc. (BRASIL, 1998).

A instituição de educação infantil tem em suas prescrições legais uma nova finalidade que é a de atender a criança e não apenas a mãe que precisa ingressar no mercado de trabalho. Deixa assim de ser entendida como um “depósito de crianças que necessitam de assistências básicas”, concepção vigente durante um longo período de tempo, para realizar um trabalho que favoreça o desenvolvimento integral dos educandos (MASCIOLO, 2012, p. 91). Nesse processo, a Educação Infantil/Creche conquistou uma legitimidade legal que, embora adquirida com atrasos significativos, têm sido progressivamente ampliada. Nesta nova perspectiva, Rizzo (2000) indica que a creche se constitui como direito de todas as crianças. Ela passa a ser responsável, junto com a família “pela promoção do desenvolvimento das crianças, pela ampliação do conhecimento, de suas experiências, independentemente de sua origem socioeconômica” (RIZZO, 2000, p. 37).

Apesar de que o Brasil apresenta importantes avanços na compreensão e definição da Educação Infantil, que transitou desde o final do século XIX de concepções marcadas pela assistência e o protecionismo, até uma dimensão intencional na apropriação de saberes, a Educação Infantil/Creche precisa ainda de novas lentes para superar velhas práticas e concepções, que excluem nossas

crianças do acesso aos bens conquistados pela humanidade, negando-lhes a condição de sujeito de direitos, atual definição de infância e de criança na sociedade moderna (BRASIL, 2006). Também Kramer (2003, p. 24) enfatiza “a urgência em se propor formas para que as creches respondam às questões envolvidas no desenvolvimento das crianças e em como promover tais práticas de atendimento com garantia de qualidade”.

Nesse sentido, este trabalho busca, sob a ótica educativa e com base nas políticas públicas de Educação Infantil/Creche, compreender diferentes correntes teóricas da pedagogia, psicologia, filosofia, sociologia e antropologia, assim como analisar as concepções de criança encontradas nas práticas e no pensamento pedagógico da Educação Infantil brasileira, cuja história de cerca de cem anos, é relativamente recente. Com essa finalidade, foram revisadas pesquisas e estudos relacionados à dualidade entre o cuidar, educar e brincar, aspectos que deveriam formar parte de uma única ação. Segundo Mascioli (2012), a Educação Infantil, vinculada antes à política de assistência social, deveria desempenhar atividades relacionadas ao cuidar e desenvolver, de forma simultânea, um trabalho educacional. Entretanto, ainda, existe uma grande confusão entre profissionais da educação, sem experiência em Educação Infantil, que menosprezam essa modalidade e não compreendem que trocar, alimentar, acolher, descansar, entre outros, são também conteúdos pedagógicos essenciais para o desenvolvimento das crianças. Da mesma forma, muitas famílias desvalorizam os saberes dessa modalidade e, principalmente, das crianças, o que revela a falta de preparação de nossa sociedade para entender a infância como um lugar de necessidades e direitos.

Com base nos documentos oficiais existentes, citados neste estudo: Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (2010), Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil – PCNEI (2000), Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (1996), a criança deve ser considerada um ser social, um cidadão, sujeito de direitos, com capacidade de produção simbólica e construção de cultura.

## 2.1. Espaços pedagógicos da Educação Infantil/Creche

Se perdermos o coração da nossa infância, se deixarmos de guardar no nosso peito precário de adultos aquela chama que é ainda uma recordação de quando fomos divinos, de que maneira nós poderemos aproximar da infância, e como a vamos olhar, se os nossos próprios olhos morrem, também, com a morte do nosso coração? (MEIRELES, 1931<sup>1</sup> apud MASCIOLI, 2012, p. 253).

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se firma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, movimentos de mulheres, trabalhadores, grupos pela redemocratização do país, além de profissionais da educação.

A partir desse reconhecimento e das leis e normas aprovadas para regulamentar a Educação Infantil e Básica, o atendimento em creches passou a ser um direito das crianças menores. Esta mudança teve importantes consequências na própria definição da creche e de suas funções. Ela deixou de ser entendida apenas como espaço de cuidado para dar lugar a uma compreensão pedagógica sobre o seu papel. Assim, a creche sofreu significativas mudanças. Do primeiro jardim de infância público, instalado em São Paulo por Gabriel Prestes junto à “Escola Normal Caetano de Campos”, em 1896, às atuais creches públicas, o salto foi grande. Aquelas primeiras experiências, de influência norte-americana e difundidas por religiosos protestantes, se fundamentavam nos ideais pedagógicos de Froebel, Rousseau e Pestalozzi (OLIVEIRA, 2007).

Esse trânsito entre o olhar assistencialista e um voltado à educação nesse nível de ensino, significou também recolocar o tema do cuidado. Historicamente, no Brasil, este associou-se a ações de menor valor e responsabilidade, realizado por pessoas com baixo grau de instrução que, por ausência de domínio, não aprenderam outras funções ou ofícios (KRAMER, 2003). Para Tiriba (2008, p. 69), “a cisão entre o educar e o cuidar inclui também uma conotação hierárquica: na disputa por quem realiza a dupla função da Educação Infantil, as professoras se encarregam

---

<sup>1</sup> São indícios deixados por Cecília Meireles em suas produções escritas, no período de junho de 1930 a janeiro de 1933, publicados no Diário de Notícias do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, na página dedicada à Educação. Nesse acervo há cerca de 800 artigos arquivados na Biblioteca Nacional. O conjunto destas crônicas foi organizado por Leodegário A. de Azevedo Filho, publicado pela Editora Nova Fronteira, em 2001, em cinco volumes.

de educar (a mente) e as auxiliares de cuidar (do corpo) ”. Esta autora ainda esclarece que o “desprestígio sempre se acentua sobre o cuidar, dada a relação feita deste com a emoção, de valor humano inferior em comparação à razão” (p. 69).

Ao discutir possibilidades para o trabalho do dia a dia na creche, Oliveira *et al.* (1992, p. 76) definiram a funcionalidade do conceito de rotina, combinando nessa ação funções do cuidado e àquelas relacionadas com aprendizagens:

O estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias, a rotina, é útil para orientar a criança a perceber a relação espaço-tempo, podendo aos poucos prever o funcionamento dos horários na creche. Contudo, o acontecer de coisas novas, inesperadas, é fundamental para a ampliação das experiências infantis. As novidades podem ser planejadas, apoiando-se na estrutura orientadora da rotina. A criança age, com isso, num clima de maior segurança, estabilidade e consistência.

O atual modelo adotado por unidades de Ensino Infantil se fundamenta nessa mesma compreensão, de modo que o cuidado não se separa das outras atividades realizadas na creche. Estas, por sua vez, ocorrem em ambientes lúdicos, criados pelas crianças, onde são oferecidos alguns estímulos que elas exploram com liberdade. Na creche, cabe ao professor organizar o espaço físico e planejar ações intencionais que favoreçam um brincar de qualidade (ORTIZ, 2000). Outro meio de favorecer o exercício da escolha é organizar o ambiente em cantos de atividades. Desta forma, cada criança define onde brincar, com quem e por quanto tempo. Para ajudar na construção da identidade, o professor pode chamar cada um pelo nome e ressaltar a observação dos aspectos físicos individuais.

Colocar grandes espelhos nas salas, ter fotos de cada um junto dos cabides em que penduram as mochilas, identificar as pastas com o nome e um desenho, por exemplo, são ótimas maneiras de estimular a atenção para as próprias características e fazê-los perceber a diferença e semelhança em relação aos colegas. (ORTIZ, 2000, p. 53).

Também o contato com espaços mais verdes e naturais é muito importante para o desenvolvimento das crianças. “Desemparedadas”, as crianças podem experimentar o brincar de forma mais livre e imaginativa. Apesar disso, Maria Isabel completa que o pátio dos sonhos, repleto de árvores e verde, não é uma realidade para todas as instituições. Contudo, sempre existe a possibilidade de que as crianças entrem em contato com elementos naturais como água, terra, grama ou areia, fontes de inesgotáveis experiências sensoriais, sem que para isso sejam necessários espaços tão incríveis e inovadores (BARROS, 2018).

Um exemplo desta forma de ocupar o espaço é a sala-referência da rede municipal de Santo André. Trata-se de um espaço criado para atender grupos de crianças, com professores e Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADIs), responsáveis pelo cuidar e educar. Neste espaço, as crianças guardam seus pertences (mochilas) e entregam suas agendas aos profissionais, que podem realizar diversas vivências de aprendizagens dentro da rotina, tempos e outros espaços ou áreas que podem ser utilizadas para outras situações de aprendizagem. Cada sala-referência possui horários específicos para cada espaço pedagógico por turma e período.

## **2.2. A creche em Santo André e a unidade desse estudo**

Em 1553, a atual cidade de Santo André foi elevada à categoria de vila e nomeada Santo André da Borda do Campo. Alguns anos depois, em 1560, o vilarejo foi integrado como bairro à cidade de São Paulo.<sup>2</sup> Depois de um período de estagnação, a região voltou a crescer e, em 1889, ganhou o *status* de município com o nome de São Bernardo. O acelerado desenvolvimento da região obrigou a dividir a cidade em distritos, um dos quais surgiu em 1910, com o nome de Santo André (SANTO ANDRÉ, 2013). A Figura 2 mostra uma imagem do município de Santo André, que possui uma área territorial de 175.782 km<sup>2</sup> <sup>3</sup>, com uma população estimada em 716.109 pessoas,<sup>4</sup> segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017).

---

<sup>2</sup> Dados coletados no site da Prefeitura Municipal de Santo André, em 11 de novembro de 2018, às 11h11.

<sup>3</sup> Área da unidade territorial do ano de 2017, fornecido pelo site do IBGE.

<sup>4</sup> População estimada do ano de 2018, fornecido pelo site do IBGE.

FIGURA 2 - Vista de centro de Santo André (SP), 1998



Foto: Beta Garavello. Coleção: PMSA. Acervo: Museu de Santo André  
Fonte: Santo André, SP (2013)

O sistema educacional do município, particularmente as creches, foi organizado a partir das necessidades de famílias que precisavam de um local para o cuidado de seus filhos durante o período de trabalho, de acordo com informações entregues pela Gerente Administrativa do Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEIF) de Santo André. Estas unidades atendiam também crianças em situação de vulnerabilidade social, que precisavam da assistência educacional e do cuidado oferecido pelas creches (informação verbal).<sup>5</sup>

Inicialmente, a administração da cidade estabeleceu três equipamentos em terrenos particulares, onde se entregava um atendimento de caráter assistencialista, focado na organização de atividades com base em concepções higienistas e de cuidados com a saúde e a alimentação. Estas creches funcionavam sob a responsabilidade da Promoção Social de Santo André (PROSAN), com um reduzido quadro de funcionários técnicos constituído por profissionais com formação nas áreas de Serviço Social, Psicologia e Enfermagem, dentre outras. O município contava então com Unidades de Educação Infantil (pré-escola) para crianças maiores.

---

<sup>5</sup> Depoimento fornecido por J.B. no Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental da PMSA, em Santo André, em 11 de novembro de 2018.



Em 1979 foram implantadas as Associações Comunitárias Educacionais Assistenciais e Recreativas (ACEAR) destinadas a crianças carentes. Mais tarde, estas passaram a denominar-se Centro Educacional Assistencial e Recreativo (CEAR), com prestação de serviços mais pedagógicos e menos assistenciais. Inicialmente, as creches de Santo André se inspiraram nos modelos de creche da antiga Secretaria do Menor da cidade de São Paulo (SP), com projetos da renomada arquiteta Tomie Otake, caracterizados pelo uso de janelas em arco, com muito colorido e espaços padronizados, uma proposta inovadora para a época que não conseguiu consolidar-se.

Em 1987 criou-se a Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI, que atendia, prioritariamente, crianças a partir dos 6 anos de idade. Antes, a Educação Infantil na cidade de Santo André (1968) se potencializava por meio dos esportes, com o serviço de recreação infantil: os professores (as) eram atletas que, pedagogicamente, trabalhavam as diferentes modalidades de esporte. A quarta unidade de atendimento a crianças menores se instalou em 1990 como resultado da ação de um movimento da população de um bairro local, que reivindicava mais creches. A unidade, situada no bairro Suíça, foi nomeada Creche João de Deus. A partir deste momento, os ideais de educação e de atendimento à infância com foco na qualidade cresceram vertiginosamente.

Ainda, nos anos de 1990, visitas de uma equipe de profissionais de Santo André interessados em conhecer as propostas de atendimento da Secretaria do Menor, criaram a oportunidade de estabelecer parcerias para melhorar a formação dos profissionais de ensino. Também naquele ano foi criado o cargo de monitor de creche, por meio de concurso público, apenas com a exigência de diploma do ensino médio. Esta seleção possibilitou, pela primeira vez, o acesso de homens para esta atividade na rede, e de um contingente com formação superior diversa à pedagogia. A partir desse momento se realizaram importantes investimentos para a formação desses profissionais, cujas propostas de trabalho eram alinhados e coordenados em reuniões pedagógicas. Uma profissional da enfermagem foi a primeira a receber formação para conhecer quais os cuidados da rotina.

A gestão das creches era realizada, inicialmente, apenas pelas diretoras das Unidades Escolares, uma função gratificada que era designada por confiança, como ainda ocorre nos dias atuais. O período de atendimento era integral (12 horas) e o material utilizado era custeado pela Prefeitura. A rede municipal contava com três

coordenadoras que faziam a ponte entre a Secretaria de Educação e as Unidades Escolares. Naquele período a rede municipal já contava com nove creches.

Até 1997, Cultura, Esporte e Educação formavam parte de uma mesma pasta administrativa. A partir daquele ano, Educação deixou de ser um departamento e passou a denominar-se Secretaria de Educação e Formação para o Trabalho. Também naquele período foi celebrada uma parceria com entidades assistenciais que possibilitou a contratação de auxiliares de Educação Infantil, com curso de Magistério ou cursando Pedagogia. Essa parceria deu origem à Federação das Entidades Assistenciais de Santo André (FEASA).

A princípio, a denominação creche não era utilizada na rede de Santo André: as unidades de atendimento para as crianças de zero a três anos eram as Unidades Municipais de Educação Infantil (UNIMEIs). Suas diretoras recebiam formação profissional voltada para o atendimento com caráter educativo e pedagógico, e formavam os monitores em suas unidades. O cargo de monitor de creche foi extinto e aqueles que tinham magistério ou graduação em Pedagogia foram contratados como professores, enquanto os demais entraram em vacância e atualmente exercem a função de Agente de Apoio Educacional (AAE).

Em setembro de 2001, a Prefeitura Municipal de Santo André (PMSA) iniciou o “Projeto Sementinha”, cujo contrato encerrou em 2013. O programa começou com a formação de moradoras do Jardim Santo André, que participaram como professoras populares no projeto, desenvolvido inicialmente em Minas Gerais e trazido pela Organização Não Governamental (ONG) Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD). Esta ONG foi fundada em 1984 pelo professor e antropólogo Tião Rocha, em Belo Horizonte (MG), para atuar nas áreas de Educação Popular de Qualidade e Desenvolvimento Comunitário Sustentável, tendo a Cultura como matéria prima e instrumento de trabalho, pedagógico e institucional.

O projeto envolveu as Secretarias de Educação e de Integração Social, pois incluía crianças que estavam fora da escola e moradoras das próprias comunidades que atuavam como professoras, contratadas pelas frentes de trabalho da cidade. O objetivo do programa era oferecer um atendimento alternativo para crianças entre 4 e 6 anos que não estavam matriculadas em escolas infantis. As aulas eram realizadas em centros comunitários e espaços públicos de Santo André.

Em 2010, foi criado o cargo de Agente de Desenvolvimento Infantil (ADI), através de concurso público. Pela primeira vez foram selecionados profissionais para auxiliar o trabalho realizado pelos professores (as). Apesar de que a exigência de escolaridade mínima era de ensino médio completo, os profissionais selecionados eram de diferentes cursos superiores e estudantes de graduação, em caráter temporário de dois anos. Um novo concurso foi realizado em meados de 2013 para o cargo de Auxiliar de Agente de Desenvolvimento Infantil (AADI), o que provocou um grande transtorno nas relações interpessoais, pois desempenhavam as mesmas funções dos auxiliares, mas com condições inferiores de direitos e salários. Como resultado, criou-se uma parceria com a Faculdade Fundação Santo André para a contratação de estagiárias do curso de Pedagogia e, posteriormente, com outras Instituições ligadas ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Um dos principais problemas da rede municipal de Santo André (SP) está relacionado com o loteamento<sup>6</sup> de professoras, pois muitas delas escolhem como opção as creches por falta de outras opções. Em muitos casos, estes profissionais demonstram desconhecer características relevantes da faixa etária; enquanto outros assumem essa posição apenas por obrigação. Um dos fatores que incide nesta problemática é o campo de trabalho definido pelos concursos de ingresso: Ensino Fundamental I, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Infantil / Creche.

Saraiva (2009) pontua que, apesar das conquistas ocorridas para a qualificação do atendimento em creches municipais de Santo André (SP), algumas questões permanecem ainda sem resposta. Uma delas se refere ao fato de que muitas professoras pedem remoção, pois o concurso é apenas a porta de ingresso para a rede, sem nenhuma garantia de permanência. Por outro lado, a falta de funcionários, devido à ampliação da jornada de 27 para 30 horas, as exonerações, aposentadorias e atrasos nos concursos públicos para os cargos de professores (as) e de ADIs, que compõem os módulos nas creches, representam outro sério problema. Por estes motivos, as creches do município de Santo André (SP) vêm passando por um processo de transição. Em 2018, a rede de Santo André (SP) contava com 37 creches diretas, que atendiam cerca de 7.500 bebês, e 18 instituições conveniadas com uma lista de espera de aproximadamente 5.000 bebês.

---

<sup>6</sup> Processo que tem por objetivo designar os seus recursos humanos nos espaços institucionais da rede pública municipal de ensino com salas vagas, observando os princípios legais que norteiam os atos da Administração Pública.

O estudo realizado estabeleceu como universo de pesquisa a creche “Colorida” sobre a qual se realiza uma retrospectiva histórica sobre sua constituição, ainda muito recente. Trata-se de uma creche conveniada que, a partir de 2018, passou a ser municipalizada. A construção do prédio desta Unidade Escolar advém de uma parceria pública-privada, que se constituiu pela cessão de espaço público para edificação de um Shopping Center. Como contrapartida, a empresa comprometeu-se a construir a creche. Esse processo, iniciado em 2013, teve uma duração de três anos. Finalizada em 2015, inicia suas atividades em 2016.

A Secretaria de Educação decidiu abrir a creche, por meio de um convênio e não através do sistema de ensino municipal. Este convênio foi feito com uma instituição assistencial denominada “Lar de Maria”, que já possuía algumas unidades em outras localidades do município, e optou por realocar alguns de seus alunos no novo espaço. Para seu funcionamento, o município subsidiava metade das despesas, enquanto a instituição assistencial contribuía com os demais gastos, além de assumir a responsabilidade de administrar pedagogicamente o espaço.

O Lar de Maria desenvolveu seu trabalho durante um ano e, em 2017, manifestou seu interesse por finalizar a parceria. Assim, no início de 2018, o atendimento começou a ser realizado pela Secretaria de Educação que manteve a atenção em período integral de todos os alunos, de 0 a 3 anos e 11 meses, atendidos pelo Lar de Maria. As matrículas se ampliaram para o período semi-manhã e semi-tarde para responder à grande demanda. O processo de transição se iniciou no final de 2017 com duas reuniões de pais para informar, de forma transparente, o término da parceria, bem como algumas mudanças que ocorreriam quando a Secretaria de Educação iniciasse o atendimento.

No início de 2018 se integraram funcionários operacionais transferidos e professores vindos pelo processo de remoção de cargos para iniciar o atendimento às crianças. Durante o ano letivo de 2018, a creche iniciou suas atividades com crianças em período integral e, posteriormente, passou a receber transferências de outras creches da região para, finalmente, atender a lista de espera. Atualmente, os professores se encontram em processo de construção de um grupo de trabalho, que toma como princípios a humildade, a democracia e o respeito mútuo, e contam com a participação e envolvimento de toda a comunidade escolar. O corpo docente da Unidade Escolar é constituído, em sua totalidade, por mulheres com experiência

profissional na rede particular e pública, com formação acadêmica em diferentes áreas como Pedagogia, Artes Visuais, Psicologia e Educação Física.

Para a formação das turmas (salas-referência), as crianças foram divididas por faixas etárias: crianças de 4 meses a 1 ano e 2 meses são alocadas no berçário; crianças de 1 ano e 3 meses até 2 anos e 1 mês formam a turma inicial; crianças de 2 anos e 3 meses até 3 anos e 11 meses são alocadas no ciclo final. Definiu-se o atendimento de cada um desses grupos por meio de um cálculo que relaciona número de crianças com número de adultos responsáveis pelo grupo. Assim, para o módulo berçário foi designado um adulto para cada seis crianças; enquanto esta proporção sobre para um adulto por oito crianças no módulo inicial e um adulto para cada 12 crianças no módulo final.

A proposta é que cada sala-referência, em seu módulo, receba um determinado número de crianças, considerando o espaço físico e o número de profissionais que possam “garantir” um atendimento de qualidade. Embora algumas turmas tenham um número maior de crianças, o número de adultos profissionais não acompanha esta lógica, conforme apresentado no Quadro 1.

QUADRO 1 - Capacidade de atendimento da creche por ciclos

	Manhã	Tarde	Integral	Total
Berçário	24	24	20	68
1º ciclo inicial	24	24	20	68
1º ciclo final	24	24	20	68
<b>Total</b>	72	72	60	204

Fonte: Quadro elaborado pela autora desta pesquisa (2018).

Outro dado importante é de que as crianças são atendidas, em alguns momentos, somente pelas ADIs, pois os professores têm horários destinados para o planejamento, a Organização do Trabalho (OTs). A creche “Colorida” conta com seis salas de aula: duas salas de berçário; duas salas de primeiros ciclos iniciais; e duas salas de primeiros ciclos finais

O Quadro 2 apresenta a relação de adultos por grupo de crianças:

QUADRO 2 - Relação do número de adultos por grupo de crianças

Agrupamentos	Faixa etária	Adultos	Crianças
Berçário	0-1 ano e 7 meses	4	22
1º ciclo inicial	1 ano e 8 meses a 2 anos e 7 meses	3	22
1º ciclo final	2 anos e 8 meses a 3 anos e 11 meses	2	22

Fonte: Quadro elaborado pela autora desta pesquisa (2018).

Esta estrutura segue o Parecer CNE/CEB n.º 20/2009 do MEC, publicado no DOU de 09/12/2009, colegiado. De acordo com o documento,

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de 0 e um ano), 15 crianças por professor (no caso de crianças de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos). (BRASIL, 2009).

Considera-se a infraestrutura da Creche “Colorida” adequada para atender o I ciclo da Educação Infantil, que compreende a faixa etária dos 4 meses aos 3 anos e 11 meses, portanto, entendemos que, em seu projeto original, alguns aspectos estruturais não foram planejados para um espaço de Educação Infantil. Com o término de parceria, foram realizadas algumas adequações estruturais a partir de 2018 e estavam previstas reformas para esse mesmo ano. O Quadro 3 mostra a infraestrutura atual da Creche “Colorida”.

QUADRO 3 - Infraestrutura da Creche “Colorida”

Locais	Quantidade
Almoxarifado	2
Cozinha	2
Dispensa	1
Diretoria	1
Fraldário	2
Lactário	1
Parque infantil	1
Refeitório	1
Refeitório para bebês	1
Sala de professores	1
Sanitário para crianças	3
Sanitário para adultos	3
Secretaria	1
Solário	1
Pátio Superior	1
Pátio Inferior	1
Ateliê	1
Sala de Vídeo	1
Salas de aula	6

Fonte: Quadro elaborado pela autora desta pesquisa (2018).

Para realizar a inscrição para a matrícula é obrigatório ser residente no município de Santo André. Porém, é realizada uma classificação para aqueles lugares que apresentam mais crianças interessadas do que vagas. O objetivo é atender aos critérios estabelecidos e definidos pelo município por meio de leis, apesar de que toda criança tem direito à educação segundo a Constituição Federal de 1988 e o ECA. Essa classificação consiste em:

- a) ser munícipe;
- b) ter irmão na creche;
- c) ser beneficiário de bolsa família;
- d) idade (maior para o menor).

As crianças com deficiência não fazem parte desta classificação, pois, de acordo com a Lei Ordinária nº 8.233, de 14 de setembro de 2001, da vereadora Dinah Zecker, basta que estas crianças sejam municipais para ter acesso imediato a uma vaga, ainda que com essa matrícula seja ultrapassada a quantidade de crianças indicada por grupo (SANTO ANDRÉ, 2001). A Secretaria de Educação do município realiza uma projeção de vagas para o atendimento, que varia de Unidade Escolar para Unidade Escolar, considerando a estrutura física e o número de profissionais. A creche Colorida atende no berçário uma criança com H.D. de autismo e outra com deficiência física; no módulo inicial atende duas crianças com H.D. de autismo e no ciclo final uma criança com Síndrome de Down. Para investigação e avaliação foram encaminhadas ao CAEM<sup>7</sup> um total de seis crianças.

Atualmente, o trabalho na área de Educação Infantil no Brasil apresenta grandes dificuldades. As raízes do problema são múltiplas: desde a sua procedência assistencial à falta de maiores investimentos. Este trabalho aponta algumas consequências dessas dificuldades que se manifestam na organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil que, para Zabalza (1998), apresenta algumas particularidades. Neste sentido, é preciso diferenciar primeiro entre ambiente educativo, espaço físico e noção de espaço, segundo a perspectiva da criança. Também Zabalza (1998 apud HORN, 2007, p. 35) diferencia entre espaço e ambiente ao indicar que:

[...] o termo espaço se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizados por objetos, móveis, materiais didáticos, decoração. O termo ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem.

Nesta perspectiva, o espaço escolar possibilita a construção de conhecimento. Para Gandini (1999, p. 150), “o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo camadas distintas dessa influência cultural”. Horn (2007), por sua vez, afirma que o espaço nunca é neutro e a forma como se organiza transmite uma mensagem como reflexão cultural que se relaciona ao contexto social. A prática pedagógica em

---

<sup>7</sup> CAEM – Centro de Avaliação Educacional Multidisciplinar. Equipamento Municipal em parceria com o CADE (Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional), que atende as crianças encaminhadas pelas escolas em parceria ao atendimento das PAEI's (Professoras Assessoras de Educação Inclusiva), para avaliação multidisciplinar.



instituições de Educação Infantil implica refletir sobre as atividades diárias ofertadas pelo estabelecimento de ensino e sua relação com as necessidades das crianças.

De forma concomitante com a organização dos espaços educativos, a Educação Infantil/Creche precisa integrar o professor ao planejamento pedagógico, pois estes funcionam como mais um elemento educativo. Em geral, estes espaços recebem pouca atenção, uma vez que são concebidos como simples cenário, uma espécie de pano de fundo para as atividades pedagógicas. Neste sentido, importa compreender que o espaço escolar não se restringe às paredes da sala de aula. De acordo com Horn (2007), os espaços externos são considerados prolongamentos dos espaços internos e precisam ser utilizados em uma perspectiva pedagógica, de modo que todos os espaços escolares devem ser considerados.

Um ambiente adequadamente planejado pode oferecer situações desafiadoras, com possibilidades de movimentação, exploração e interação. O ambiente precisa ser acolhedor e convidativo.

No chão podemos colocar divisórias de diversos tamanhos e em diversas alturas, que possibilitem a visão de um lado para outro; caixas de papelão recortadas e transformadas; brinquedos, garrafas plásticas, bolas, bonecas etc. É importante que o chão ofereça desafios aos bebês. Isso pode ser conseguido com canaletas para eles passarem por dentro, morrinhos de diferentes alturas e muretas que os impeçam de seguir em frente e os façam buscar novos caminhos. No teto, podemos colocar móveis grandes e panos em diversas alturas e estampas. Podemos pendurar objetos sonoros e mordedores com elásticos, para que o bebê possa pegá-los. E nas paredes podemos pôr cortinas, espelhos, enfeites, murais etc. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 141).

O espaço comunica uma linguagem muito robusta que atua sobre a visão, audição, tato, olfato e paladar, constituídos como campos semânticos. Como qualquer outra linguagem, o espaço é um elemento constitutivo do pensamento e, portanto, se converte em ação pedagógica indireta que requer atenção. Assim, a maneira como o espaço escolar é organizado deve ser repensada para que este se transforme em promotor do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, principalmente, na Educação Infantil. Essa reflexão sobre o espaço precisa integrar a perspectiva das crianças, já que “do ponto de vista das crianças, não importa que a escola seja um direito, importa que seja agradável, interessante, instigante, que seja um lugar para onde elas desejem retornar sempre” (TIRIBA, 2008, p. 38).

De acordo com o RCNEI, a organização do espaço deve ser feita em cooperação com a criança que brinca, pois na organização dos brinquedos e espaços, ela imprime sua personalidade, seus desejos e sonhos, ao mesmo tempo em que reconstrói sua representação de mundo em pequena escala (BRASIL, 1998a). A organização do espaço na Educação Infantil precisa estar a serviço do desenvolvimento e da aprendizagem da criança e, nesse sentido, pode ser entendida como uma dimensão essencial na construção dos saberes das crianças que frequentam a Educação Infantil. Para Malaguzzi (1999, p. 108), “O espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele” (MALAGUZZI, 1999, p. 108).

### 3. AS ARTES VISUAIS NA CRECHE – UM BREVE HISTÓRICO

Não é o desafio que define quem somos nem o que somos capazes de ser, mas como enfrentamos esse desafio: podemos incendiar as ruínas ou construir, através delas e passo a passo um caminho que nos leve à liberdade. (BACH, 1978, p. 61).

Linguagem é todo sistema de signos que serve de meio de comunicação para expressar ideias ou sentimentos, através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais etc. Linguagem em Arte<sup>8</sup> é uma forma de o ser humano comunicar e expressar de forma verbal ou não suas emoções, sua história e sua cultura. As linguagens da Arte são: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro.

Todas as linguagens artísticas favorecem o desenvolvimento infantil, mas este estudo propõe um exame das práticas pedagógicas nas Artes Visuais, pela sua grande diversidade cultural e materialidades.

#### 3.1. Artes Visuais na Educação Infantil / Creche

A história da Arte acompanha todo o desenvolvimento da história da humanidade, seus primeiros vestígios se encontram no período pré-histórico. Sua importância para o desenvolvimento humano se expressa desde muito cedo com a incorporação de seu estudo em instituições de ensino. No Brasil, os jesuítas, pioneiros na implantação de um sistema formal de educação no país, foram também os primeiros a preocupar-se com o ensino de Arte (BRASIL, 1997).

Já no século XX, entre as décadas de 1920 e 1970, as escolas brasileiras se sustentavam na estética modernista, com base na tendência escolanovista. Os professores da época estudavam novas teorias sobre o ensino de Arte, divulgadas tanto no Brasil como no exterior. Esta busca por novas perspectivas permitiu um rompimento com a rigidez estética, marcadamente reprodutivista, da escola tradicional. A partir de então, verificam-se diversas tentativas de trabalhar Arte não só dentro das escolas, mas também fora delas. Era um momento de crescimento dos movimentos culturais<sup>9</sup>, que já anunciavam a chegada das vanguardas.<sup>10</sup> Neste

---

<sup>8</sup> Quando se trata da área curricular, grafa-se Arte; nos demais casos, arte. Mas neste estudo a Arte e as Artes Visuais estão em destaque e, por isso, será grafada sempre em maiúsculo.

<sup>9</sup> Entre outras, é importante citar as influências do norte-americano, John Dewey; do suíço, Emile Jacques Dalcroze; do artista vienense, Franz Cisek; do austríaco, Viktor Lowenfeld; do inglês, Herbert Read e dos brasileiros, Augusto Rodrigues e Noemia Varela.

sentido, a "Semana de Arte Moderna de São Paulo", de 1922, se transformou em um símbolo do pensamento modernista e de toda essa transformação cultural. Nela participaram artistas de diferentes modalidades: Artes plásticas, música, poesia, dança, etc.

Em 1948 se funda, no Rio de Janeiro, a primeira "Escolinha de Arte do Brasil", por Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lucia Valentim, com a intenção de propor atividades para que o aluno desenvolva a auto expressão e uma prática em alguma modalidade artística. O trabalho da escolinha deu início ao "Movimento de Escolinhas de Arte", que entre 1950 e 1970 se estende à Bahia e Recife (BRASIL, 1997). Neste período também se produz uma aproximação entre as manifestações artísticas ocorridas fora do espaço escolar e aquelas ensinadas dentro dele: é a época dos festivais da canção e de novas experiências teatrais, quando as escolas passaram a promover festivais de música<sup>11</sup> e teatro com grande mobilização dos estudantes.

A partir da década de 1970 e até os anos 1980, os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística assumem a responsabilidade de educar seus alunos em todas as linguagens artísticas, o que inicia a formação do professor polivalente em Arte. Na década de 1990, duas importantes inovações pavimentam o caminho para o atual modelo de ensino em arte: na Espanha, Fernando Hernández defende o estudo da chamada cultura visual que, muito além das Artes Visuais clássicas, deveriam trabalhar, de acordo com ele, *videoclipes*, *Internet*, histórias em quadrinhos, objetos populares e da cultura de massa, rótulos e *outdoors* nas salas de aula. No Brasil, Ana Mae Barbosa formula a metodologia da Proposta Triangular<sup>12</sup> que, inspirada em ideias norte-americanas e inglesas, recupera conteúdos e objetivos que tinham sido abandonados pela escola espontaneísta. Para esta educadora, o professor deveria apoiar-se em suas classes no tripé o fazer

---

<sup>10</sup> Faz-se referência às modalidades artísticas ligadas às imagens, sons, movimentos, cenas. A arte literária não está diretamente abordada neste texto porque se apresenta nos currículos escolares, vinculada ao ensino de Língua Portuguesa.

<sup>11</sup> São as influências do húngaro, Zoltan Kodály; do alemão, Karl Orff; do belga, Edgard Willems; dos brasileiros, Antônio de Sá Pereira, Liddy Chiafarelli Mignone, Gazzy de Sá e do alemão naturalizado brasileiro, H. J. Koelheutter.

<sup>12</sup> As ideias de integração entre o fazer, a apreciação e a contextualização artística são indicações da "Proposta Triangular para o Ensino da Arte", criada por Ana Mae Barbosa e difundida no País por meio de projetos, como os do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo e o Projeto Arte na Escola da Fundação lochpe.

artístico, a história da Arte e a leitura de obras. Ana Mae tinha sido aluna do professor Paulo Freire e passou-se se interessar por educação a partir desse contato. Contudo, é preciso sublinhar que Freire, criador de um método para alfabetizar adultos através da leitura de imagens, nunca se referiu diretamente a Arte. No entanto, Barbosa (2003, p. 39) indica que

A metodologia de análise deve ser de escolha do (a) professor (a) e do fruidor, o importante é que obras de Arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação acerca do contexto histórico, social, antropológico etc.

Para Barbosa (2003, p.14) “os poderes públicos precisam propiciar meios para que os (as) professores (as) desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte”. Sem a experiência do prazer da Arte por parte de professores e alunos/crianças, nenhuma teoria de Arte-Educação pode ser reconstrutora. Assim, o professor precisa ser conhecedor dos conteúdos que transmite. De acordo com ele (2003, p. 15),

A falta de uma preparação pessoal para entender Arte antes de ensiná-la é um problema crucial, nos levando muitas vezes a confundir improvisação com criatividade. Ele precisa estar fundamentado para explicitar e discutir seus instrumentos, métodos e procedimentos de avaliação com a equipe da escola. (BARBOSA, 2003, p. 57).

No Brasil, a obrigatoriedade do Ensino da Arte se estabelece com a LDBEN nº 9.394/96, em seu artigo 26, inciso 2º, que determina seu ensino “na Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, legitimando a Arte enquanto Área Curricular”. Por outro lado, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para as séries iniciais do Ensino Fundamental relativo à área Curricular Arte, apontam a educação em Arte como forma de propiciar o desenvolvimento do pensamento artístico, além de proporcionar, a muitos indivíduos, uma relação afetiva com o meio em que vivem.

Os PCNs, também, apresentam a Arte como uma das possibilidades de valorização do ser humano, através de suas diferentes formas de manifestação, porém, percebe-se que no contexto atual do ensino, uma série de elementos compromete o desenvolvimento efetivo do que está previsto nos textos oficiais (IDEM, 1997). Apesar de que a lei brasileira considera o ensino da arte, Barbosa (1995) aponta que de nada adianta uma lei que possibilite e estimule a reorganização dos currículos no que se refere à Arte, sem uma lei que possibilite a

utilização de recursos humanos adequados para operar essas novas estruturas curriculares.

A forma como o ensino da Arte vem sendo tratado na maioria das escolas brasileiras, uma espécie de suporte para as demais disciplinas, nega seu caráter específico enquanto área do conhecimento humano. Surge então a pergunta de qual é hoje seu lugar nas escolas? Mais ainda, existe este lugar? Sabe-se que as várias modalidades e formas de expressão artística têm pouca relevância no desenvolvimento das atividades escolares. Neste sentido, Ferraz e Fusari (1992, p. 16) questionam a importância desse espaço também na Educação Infantil e propõem que “o fundamental é entender que a Arte se constitui de modos específicos da atividade criativa dos seres humanos”. Desta afirmação, se desprende que a capacidade de criar é intrínseca ao homem, mas dentro da história da educação, esta área do conhecimento humano não tem sido reconhecida como tal. Portanto, faz-se necessário que o ensino da Arte seja discutido dentro das especificidades inerentes à sua área.

Carrancho (2006), por sua vez, defende o papel que a Arte pode desempenhar na escola e reivindica o espaço que não está reservado a ela na matriz curricular, embora o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil seja claro a este respeito:

É aconselhável que os locais de trabalho, de uma maneira em geral, acomodem confortavelmente as crianças, dando o máximo de autonomia para o acesso e uso dos materiais. Espaços apertados inibem a expressão artística, enquanto os espaços suficientemente amplos favorecem a liberdade de expressão. (BRASIL, 1998a, p. 110).

Em geral, os espaços definidos pelas escolas para o ensino da arte não são adequados para a aplicação desta disciplina. Por exemplo, as aulas de dança e teatro são realizadas em espaços improvisados, que não apresentam condições para aulas de qualidade. Barbieri (2012) ressalta que cada um dos lugares em que se entra para trabalhar, estudar ou brincar, tem uma forma de convidar e acolher. Isso se dá pela materialidade do mobiliário, pelas texturas e cores do ambiente, assim como por suas proposições de configuração e ocupação.

Por outro lado, o tempo disponibilizado para as aulas de Arte é, em geral, mínimo se comparado com outras matérias. Este se resume a 45 minutos semanais, o que é notoriamente insuficiente para uma disciplina tão rica e abrangente. Esta realidade frisa com a forma de organizar a grade curricular que, como o próprio nome indica, aprisiona a rotina escolar em tempos fragmentados. Outro problema central é a falta de parceiros para a realização das aulas, uma forma de obter melhores resultados.

No âmbito da Educação Infantil, o processo de iniciação artística é construído a partir de atividades lúdicas e se apresenta no fazer infantil como ponto de partida para a construção do conhecimento em arte. De acordo com Ostetto (2000, p. 44), “Ter espaço para brincar é condição para a apropriação e o desenvolvimento de gostos e atitudes que, respondendo ao convite da imaginação, atribuem às coisas outros sentidos”. A autora questiona por onde começar, o que considerar para garantir vivências éticas e estéticas nos espaços de Educação Infantil, em diálogo com a Arte? As possibilidades a este respeito são múltiplas: as histórias contadas pelas crianças, seu repertório e corpo; a diversidade de materiais (tecidos, linhas, madeira, pigmentos etc.); ou pelo contato direto com os quatro elementos da natureza, (água, terra, fogo, ar). De acordo com ela, não existe um único ponto de partida, tampouco um caminho exclusivo. Em sua perspectiva, para que “o professor amplie territórios de fazeres e saberes expressivos no campo da Arte, é fundamental que ele tenha clareza de que pode contribuir para o processo da criança, potencializando sua expressão criativa” (IDEM, p. 44).

Iavelberg (2003) também problematiza sobre os conteúdos e formas de ensino utilizados no ensino da Arte nas escolas. Sobre isto, indica.

O que as crianças precisam aprender nos cursos de Arte, em primeiro lugar, é a viver Arte. Quando digo viver Arte me refiro a ter uma prática artística criadora, a desenvolver um percurso de criação próprio, com uma marca pessoal, ainda que alimentado pela cultura, pela diversidade de culturas. A capacidade de desfrutar do universo da Arte com competência também é decorrência da aprendizagem. Não se trata apenas de um saber espontâneo. Nesse processo, a criança desenvolve uma relação com a Arte análoga àquela experienciada pelas pessoas que participam do universo da Arte. O artista não deve ser aquela pessoa idealizada, de quem a criança vai conhecer uma ou duas obras, saber o nome de cor, ele deve ser alguém mais próximo, cujo trabalho acrescenta algo na vida dela. A Arte adquire, assim, um significado como objeto da cultura e também um significado pessoal, um sentido específico que toca cada criança de uma maneira particular. (IAVELBERG, 2003, p. 43).

É, também, na Educação Infantil que as crianças ampliam seu conhecimento sobre a Arte e, é nesse período que elas têm conhecimento das múltiplas linguagens e expressões. Isso significa que o “pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição devem ser trabalhadas de forma integrada, favorecendo o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças” (BRASIL, 2006, p. 18).

A Arte, não pertence às creches, pré-escolas e escolas e não deve ser subserviente ou ficar a serviço de outros interesses. Ela vem abrir as portas e janelas das instituições educacionais para mostrar a vida de outra forma - estética e poética – e favorecer o transbordamento das múltiplas linguagens da criança, favorecendo o acesso e estimulando as diferentes formas de expressões artísticas. (p. 28).

Para Bessa (1970), o melhor estímulo direto para iniciar as crianças nas atividades artísticas é ampliar suas experiências e vivências. Desse modo, elas encontrarão mais possibilidades de autoconhecimento e de relacionamento com o meio ambiente. À medida que se tornam mais seguras e independentes, podem expressar-se com maior facilidade. O contato com materialidades diversas fertiliza processos criativos. Ter contato com papéis de tamanhos, cores, formas e texturas diferentes; pintar com os dedos, melear, lambuzar suportes variados; usar o pincel grosso, fino, bucha, espuma ou brochas; ou, ainda, andar pelo quintal e recolher folhas, pedras, areia, água, formigas e besouros são estratégias importantes que possibilitam pensar na arte como lugar da aventura, da imaginação, da experimentação, dos territórios sem fronteiras que franqueiam passagem e, ao mesmo tempo, potencializam a apropriação e a construção de novos conhecimentos. Segundo Holm (2007, p. 12),

Pode-se criar de várias maneiras: brincar ao mesmo tempo que se cria um desenho. Sentir outros materiais e outros lugares. Experimentar. Ao traçar caminhos novos e desconhecidos, a criança desenvolve sua sensibilidade e adquire uma consciência maior de todos os sentidos. Isso é fantástico. A arte dos pequenos deve ser vista em um contexto amplificado. Como um todo.

O processo de criação abre possibilidades de construir, reconstruir, fazer sempre de novo ou repetir várias vezes as mesmas ideias que povoam a mente, o imaginário e a fantasia. Assim, trabalhar com Arte na infância é propiciar um tempo-lugar de criação, em que pedras podem ter nome de gente ou construir casas e cabanas com galhos secos, panos coloridos, papelão. Por isso, é preciso garantir



momentos para explorar novos caminhos, acolher outras possibilidades, por meio das quais as ideias ganham formas, cores e espaços imprevisíveis. Afinal: “Estar num processo artístico significa não se fechar a nada. Significa perguntar: que uso posso dar a isso tudo?” (HOLM, 2005, p. 83).

Assim, é primordial que haja um espaço na creche destinado a Arte, a fim de tornar esse espaço humanizador. É preciso considerar que a linguagem das Artes Visuais abrange atividades trabalhadas a partir do imaginário, da autoria e da expressão. Neste sentido, a normativa brasileira acompanha esta ideia de que “A imaginação tem grande importância na construção do aprendizado, pois, através dela, a criança cria e transforma o real, conforme suas necessidades e desejos” (BRASIL, 1998c, p. 85). Finalmente, importa relevar que

[...] a qualidade na Educação Infantil é um conceito que precisa ser construído, considerando variantes extremamente importantes, como valores; tradições e culturas de determinado grupo; conhecimentos; contextos histórico, social e econômico, nos quais cada instituição está inserida (THIES; ALVES, 2013, p. 16).

Isto é, precisa-se repensar não apenas o lugar da Arte nos atuais modelos educacionais, mas também a forma como o conhecimento é, em geral, construído. Isto ultrapassa as fronteiras de uma disciplina e recoloca a reflexão sobre as formas de socializar os aprendizados, a maneira de criar conexões entre as diferentes áreas do saber sem hierarquizações, assim como sobre o papel do professor e as formas de interação com seus estudantes.

Em seu livro “Professora sim; tia não”, Freire (2009) apresenta cartas dirigidas a quem ousa ensinar, colocando como condições necessárias para o desenvolvimento do diálogo a escuta, a tolerância e a amorosidade. Essa escuta vai além da capacidade auditiva. Trata-se de uma escuta ativa, pois quando se aprende a escutar, paciente e criticamente o educando, pode-se passar a falar com ele e não falar para ele. Desta forma, o professor abandona o papel de detentor da verdade. Essa qualidade de escuta requer do professor o desenvolvimento da tolerância nobre e séria que ensina:

A conviver com o diferente. A aprender com o diferente e respeitar o diferente; qualidade que o professor necessita, e que precisa ser desenvolvida entre as crianças, favorecendo a prevenção de problemas de discriminação, violência e exclusão. (FREIRE, 2009, p. 59).

Como afirma Holm (2005, p. 48), “é importante conservar nas crianças sua fantástica capacidade de pensar diferente”. Neste processo compreender a criança é essencial no processo educativo. Larrosa (2002) aponta que, si por um lado, o conceito de infância é algo capturado, algo que os saberes podem explicar e nomear, um objeto de intervenção e acolhida, sobre o qual se conhecem suas necessidades, características e demandas, algo sobre o quê, em certa medida, se tem o controle; por outro lado, e, ao mesmo tempo, pela impossibilidade de dizer de si mesma, a infância é “um outro”, um outro que as vontades de saber e de poder não conseguem abarcar; um outro que escapa de qualquer objetivação. Para este autor,

A infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. Isso realmente é aceitar a criança como um outro. (LARROSA, 2002, p. 186).

Segundo o RCNEI, “a criança é um ser social e histórico e que está em processo de formação. E por isto é preciso tomar como meta alguns objetivos gerais, de modo a articular o processo educativo e as necessidades das crianças. ” (BRASIL, 1998a, p. 47). Para Barbieri (2012), trabalhar com as crianças a linguagem da Arte na Educação Infantil, as auxilia em seu processo de descoberta como criança que imagina, cria e descobre novos saberes. Com elas, a Arte e o brincar se vinculam e contribuem para incentivar sua criatividade e imaginação.

Barbieri (2012) assegura que o principal objetivo não é que as crianças valorizem a estética,<sup>13</sup> mas que compreendam que materiais diferentes podem ser transformados e utilizados várias vezes na criação de novos elementos. As linguagens artísticas têm uma estrutura que lhes dá significação e faz com que possam ser diferenciadas de outras linguagens. Ao se referir ao estado da Arte,<sup>14</sup> Larrosa (2002) e Barbieri (2012) entendem que experienciar e vivenciar essa linguagem são práticas que podem ser assemelhadas com um “ateliê de percurso<sup>15</sup>”

---

<sup>13</sup> A Estética é conhecida como a filosofia da arte, ou estudo do que é belo nas manifestações artísticas e naturais. A estética é uma ciência que remete para a beleza e também aborda o sentimento que alguma coisa bela desperta dentro de cada indivíduo.

<sup>14</sup> Refere-se ao lugar onde a Arte acontece.

<sup>15</sup> Ateliê de percurso: a proposta é livre e as crianças podem escolher entre diversos tipos de materiais e linguagens para a realização de investigações e experiências diferentes em um curto espaço de tempo.

ou “espaço interativo<sup>16</sup>”, ou seja, a escola como um grande ateliê que permite não apenas ampliar as possibilidades de conhecimento das crianças sobre si e sobre os outros, mas também sobre o mundo que lhes é apresentado. Larrosa (2002, p. 21) compreende essa experiência da Arte como

[...] algo que nos toca, que nos deixa marcas, que nos atravessa. Para tanto, devemos estar dispostos, abertos e sensíveis para que algo nos aconteça e no alcance. É viver e sair diferente de como éramos antes. Contudo, a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

De acordo com Barbieri (2012), esses estados da Arte ou deslocamentos podem ser vivenciados em qualquer momento do dia, em situações cotidianas e não exclusivamente com as obras de Arte. São estados que se relacionam com os movimentos do pensamento, do sentimento, das emoções, das ideias, da percepção e do olhar. Durante o fazer artístico as crianças podem criar suas produções. É um período de exploração e de conhecimento das diversas possibilidades de criação. O professor pode enriquecer este momento apresentando aos alunos diferentes tipos de materiais como lápis preto, lápis de cor, lápis de cera, giz, carvão, canetas, tintas, etc. e usando suportes diversos como caixas, latas, tipos de papéis, papelões, retalhos de tecidos, plásticos, lixas, terra, etc. (HORN, 2004).

Tardif (2002), por sua vez, aponta que os saberes adquiridos durante a trajetória “pré-profissional”, isto é, quando ocorre essa socialização primária, sobretudo a socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes que serão mobilizados e utilizados em seguida, no momento da socialização e do próprio exercício profissional. Nesse processo de aprendizagem nas artes, a criança traça um percurso de criação e construção individual, que envolve escolhas e experiências pessoais, aprendizagens, relação com natureza, motivação interna e / ou externa. Sobre isto, Rizzi (2002, p. 64)

---

<sup>16</sup> Espaço interativo: ação de incentivo à profissionais, oferecendo bolsas de estudo, participação em exposições e ações de mídia, entre outras atividades. O espaço Interativo de trabalhos artísticos é um espaço para arte, cultura, fruição e formação artística.

[...] acredita ser a arte importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza. Por ser uma experiência que permite a integração da experiência singular e isolada de cada ser humano com a experiência da humanidade.

Pensar a experiência da arte no espaço escolar implica refletir sobre o ambiente, conteúdos, formas de interação e encontro com a natureza, entre outros. O ambiente, por exemplo, pode ser compartilhado e pensado esteticamente além da sala de aula, como espaço para troca de experiências, seja por meio de mostras eventuais ou cotidianas. O espaço se conquista e essa apropriação depende de sua concepção. É preciso perguntar-se, cotidianamente, o que toca no encontro com a arte e de que maneira podem-se provocar encontros que mobilizem sentidos para as experiências estéticas. Só é admissível seguir viagem com a arte e junto com as crianças quando o foco está na sensibilidade humana, na essência, no que faz pensar e sentir, integrando polaridades. HOLM (2007, p. 11) ressalta que:

Definitivamente, o importante é que não haja limitações. É essencial abrir-se a todas as possibilidades. Amplie o espaço, deixe que as coisas aconteçam. No momento de criar, é condição essencial estar junto. Uma oficina de arte é aquilo que se faz dela. Não gaste tempo e energia com excesso de organização, mas com o que é essencial estar junto. Uma oficina de arte pode funcionar em qualquer lugar. A oficina é o lugar onde você está.

Por outro lado, Tiriba (2005) comenta que, em Artes Visuais, a Natureza é uma excelente aliada, pois é possível utilizar elementos naturais para desdobrar propostas educativas, que respeitem a diversidade cultural e promovam um enriquecimento permanente do universo de conhecimentos. Assim, torna-se relevante adotar estratégias educacionais que permitam às crianças usufruir da natureza, observar e sentir o vento, brincar com água e areia, atividades que se tornam especiais se considerarmos que as crianças ficam, na maior parte do tempo, em espaços internos nas instituições de Educação Infantil. Ao criar condições para que as crianças desfrutem da vida ao ar livre, aprendam a conhecer o mundo da natureza em que se vive, compreendam as repercussões das ações humanas nesse mundo e sejam incentivadas em atitudes de conservação e respeito à biodiversidade, estar-se-á difundindo uma concepção de educação em que o ser humano é parte da natureza e não seu dono e senhor absoluto (BRASIL, 2007).

### 3.2. O professor como mediador da aprendizagem em Artes Visuais

Crianças e professores são os sujeitos da aprendizagem, o que torna fundamental a sua interação com a finalidade de criar, fazer juntos e estabelecer uma parceria e convivência produtiva, pois dessa forma é possível desenvolver a criatividade (BRASIL, 1998a). Nesse processo, o papel do professor como mediador é central. Seu trabalho não pode ser compreendido apenas como o de um promotor da acumulação de conhecimentos pelo aluno, mas como alguém que cria condições para que esse aluno possa desenvolver a capacidade de colocar-se ante a realidade para pensá-la e atuar nela. Sua ação como educador o coloca em uma posição de mediação entre o individual e o social, entre o aluno e a cultura social historicamente acumulada, garantindo desta forma seu acesso ao saber escolar (LIBÂNEO, 1993).

Segundo Libâneo (1998), o processo de ensino e aprendizagem tem como referência o sujeito que aprende, seu modo de pensar, sua relação com o saber e como constrói e reconstrói conceitos e valores. Isto é, a formação de sujeitos pensantes implica estratégias de ensino para desenvolver competências do pensar e do pensar sobre o pensar. Agrega-se, portanto, em termos de um pensar crítico, a capacidade de problematizar, ou seja, de aplicar conceitos como forma de apropriação dos objetos de conhecimento, a partir de um enfoque totalizante da realidade (LIBÂNEO, 1993). Ao contrário, um professor

[...]mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação com o que leu e o que vem ocorrendo em seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo. (FREIRE; SHOR, 1996, p. 27).

Esse conhecimento não se constrói apenas pela oralidade, mas através do uso de diferentes linguagens. Algumas delas são as linguagens oral e escrita, que tem grande importância na interação entre criança e professor; e a linguagem corporal, que permite à criança expressar-se sobre o ambiente em que vive através de gestos e posturas corporais (BRASIL, 1998a). Freire e Shor (1996, p. 106) concluem que

Ensinar é, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me foi possível separar a aula em dois momentos, o ensino do conteúdo e a formação ética dos educandos. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor.

Nesta construção do conhecimento, as Artes Visuais assumem um papel central na medida em que criam oportunidades de auto expressão e proporcionam à criança a possibilidade de novas descobertas, como destacou Ferreira (2015) em sua monografia “A importância do ensino de Artes Visuais na educação infantil”, apresentada para o Programa de Pós-graduação em Artes, da Universidade Federal de Minas Gerais. De fato, as crianças pequenas expressam, por meio das atividades artísticas, questões abstratas e complexas que não conseguem transmitir para os adultos através de outras linguagens. A opção pelas Artes Visuais possibilita a criação e produção de espaços interativos, com o uso de uma diversidade de materiais e suportes para fins pedagógicos.

Esta forma de construção de conhecimento exige mais do que um professor, um educador. Nesta perspectiva, Alves (1980, p. 11) se perguntava em seu livro “Conversas com quem gosta de ensinar”,

Educadores, onde estarão? Em que covas terão se escondido? Professores há aos milhares. Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança. (ALVES, 1980, p. 11).

E respondia:

Os educadores [...] possuem uma fase, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” *sui generis*, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. (ALVES, 1980, p. 13).

No caso dos professores de Educação Infantil, a maioria é formada em Magistério e/ou Pedagogia e são polivalentes, isto é, trabalham com todas as áreas do conhecimento e não tem uma preparação específica em Arte. Esta realidade tem suscitado importantes debates entre estudiosos do tema, uma diferença que não se expressa apenas no âmbito da pesquisa, mas também nos próprios documentos oficiais. Por um lado, a exigência de que o professor de Educação Infantil seja polivalente se manifesta oficialmente quando se afirma que:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (BRASIL, 1998, p.41).

Segundo Duarte (2007), a formação do professor polivalente tem se revelado deficitária, sendo difícil que apenas um profissional possa trabalhar com todas as áreas. Para este autor, esta realidade acaba por fazer com que os professores desenvolvam atividades que não conhecem bem, apenas para cumprir as formalidades da instituição. No caso de Arte, o professor é muitas vezes leigo: não compreende exatamente o significado da Arte e desconhece metodologias adequadas. Como essa é uma realidade comum às outras disciplinas, o Referencial curricular para Educação Infantil aponta à necessidade de que os “professores precisam constantemente participarem de ações, que envolvam o Desenvolvimento Educacional Docente quando se almeja uma educação de qualidade” (BRASIL, 1998a, p. 39). Em uma visão diferente, Barbosa (2001, p. 48) afirma que a chamada “polivalência é, na verdade, uma versão reduzida e incorreta do princípio da interdisciplinaridade”.

Desde a oficialidade a solução a este problema tem sido dada com o Desenvolvimento Educacional Docente do professor. Gatti e Barreto (200), depois de realizar uma breve retrospectiva histórica sobre a formação de professores no Brasil, destacaram que esse processo é amplo e complexo, pois não envolve apenas os investimentos e responsabilidades dos gestores, mas de todos os envolvidos na educação da primeira infância. Nele, a escola é concebida como lócus de conhecimento na ação-reflexão-ação, para um saber de eterno pesquisador. Huberman (2000) também releva que a escola é vista como lócus do Desenvolvimento Educacional Docente do professor, o lugar onde se evidenciam os saberes e a experiência dos professores. Para ele, é nesse cotidiano que o profissional da educação aprende, desaprende, estrutura novos aprendizados, realiza descobertas e sistematiza novas posturas em suas práxis. Para este autor trata-se de uma relação dialética entre desempenho profissional e aprimoramento da sua formação.

Freire e Shor (1996), tomando como premissas norteadoras a inconclusão do ser humano, o engajamento político e o compromisso ético, defendem uma prática educativo-progressista a favor da autonomia das crianças. Prática essa que só se viabiliza com um Desenvolvimento Educacional Docente coerente com seus pressupostos. Para estes autores, o exercício da docência exige:

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional. (FREIRE; SHOR, 1996, p. 14).

Assim, interessa entender “como os professores que compõem a creche estabelecem relações entre teoria e prática, a fim de identificar os desafios no processo educativo” (BRASIL, 1998a, p. 18). Contudo, no âmbito da Arte, a especificidade do ensino perde contorno no modelo de formação adotado para os professores de Educação Infantil. De acordo com os RCNEIs, o ensino da arte deve realizar-se “como uma linguagem que tem estrutura e características próprias, cuja aprendizagem se dá por meio de articulações dos seguintes aspectos: Fazer artístico, Apreciação e Reflexão” (BRASIL, 1998a, p. 89). No entanto, a realidade do ensino da Arte nos níveis de Educação Infantil aponta a que muitos professores de séries iniciais assimilam os conteúdos desta matéria de forma superficial, o que tem resultados catastróficos e mostra uma diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de Arte. Como o professor não tem formação específica na área, não se faz diferenciação dos conteúdos por ciclo ou série. De maneira que cabe a ele promover uma variação nas modalidades artísticas que serão trabalhadas (BRASIL, 1997). O problema da falta de formação específica se revela na

[...] avalanche de cursos chamados emergenciais. Em sua grande maioria pagos e que são justificados pelo prazo estabelecido pela LDB, de dez anos desde a sua publicação, para que todas tenham formação específica em nível superior, podendo ser aceito magistério, em nível médio. Mais uma vez o governo delega a essas professoras a responsabilidade em sua formação, sem assumir como sua a tarefa de fornecer as condições objetivas para que elas se profissionalizem. (CERISARA, 2002, p. 334).



Os documentos oficiais tratam da formação do professor de forma indefinida ao afirmar sobre a Arte que “[...] não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (BRASIL, 1997, p. 24). Esta concepção sobre a Educação Artística evidencia que o sistema educacional enfrenta dificuldades de base na relação entre teoria e prática. Essa dificuldade transpareceu em novo documento quando se perguntava:

Então o que ele (a) ensina na Educação Infantil? Por que ele (a) tem que dar conta do ensino da Arte na Educação Infantil, já que para ensinar Arte é indispensável que o professor tenha vivência com a linguagem artística, conhecimentos teóricos e práticos de Arte, bem como saber promover a experiência estética? (BRASIL, 1998a, p. 41).

Que conhecimento os professores, formados em Magistério e Pedagogia, poderiam lançar mão para tentar trilhar esse caminho? Sem formação em Arte e sem conhecimentos específicos em Artes Visuais, os desafios aumentam. A solução parece estar na busca constante de elementos que possibilitem a construção de novas estratégias e propostas para o trabalho com Artes Visuais. Neste caminho, leituras e buscas individuais, assim como a experiência construída cotidianamente ajudam. Para Lavelberg (2003, p. 12):

É necessário que o professor seja um estudante fascinado por Arte, pois só assim terá que ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes.

Campos (2006), por sua parte, assinalou determinados aspectos que podem contribuir com a formação dos profissionais de Educação Infantil, tais como a necessidade de:

- a) uma formação permanente que alimente a prática docente, permitindo o confronto do conhecimento teórico com a real situação vivida com as crianças;
- b) uma estrutura de apoio na instituição, que dê condições aos profissionais para lidar com o estresse, prevendo momentos de descanso e rodízio de funções;
- c) interação com vários “outros” e não só com a criança, incluindo o desempenho de seu papel na dinâmica da equipe de trabalho, em seu

relacionamento com as famílias e os profissionais de outras agências educativas e sociais;

- d) aprender a refletir sobre sua prática, construindo um projeto educativo próprio, utilizando a documentação, a avaliação, a pesquisa e a observação.

Esses aspectos, segundo a autora citada, podem contribuir para uma concepção de formação de professor para a Educação Infantil que tenha como referência primordial a especificidade do atendimento das crianças da primeira infância.

Por outro lado, Saviani (2009) ressalta que a formação dos professores não pode dissociar-se das condições de trabalho da carreira docente. Para ele, nesse âmbito

[...] devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. (SAVIANI, 2009, p. 153).

A precarização das condições de trabalho é um problema que, embora permaneça silenciado na sala de aula e na escola, se revela no cotidiano escolar. Para Cavaco (1999, p. 158),

As contradições que se jogam na escola atravessam a todos os níveis das relações interpessoais, geram desconforto e mal-estar, provocam desconfianças e autolimitações, mas mantêm-se ocultas nas rotinas da sala de aula ou na animação dos corredores e espaços de convívio: o caráter difuso dos seus efeitos, por vezes, é culpabilizante e não facilita a apropriação pelos professores de outro conhecimento mais aprofundado da sua realidade profissional, dos mecanismos do seu funcionamento e das vias da sua transformação. (CAVACO, 1999, p. 158).

Bertonceli e Martins (2016) apontam que a valorização ou precarização devem considerar-se em função das diversas faces que envolvem as relações de emprego, como o salário, as horas de planejamento e estudo, formação, número de alunos, carga horária, estrutura física, materiais didáticos e pedagógicos, regime de trabalho, rotatividade, saúde dos profissionais e outros aspectos concernentes ao trabalho docente. Já Alves (2007) assume que o problema da precarização

[...] é um processo social de conteúdo histórico-político concreto, de natureza complexa, desigual e combinada, que atinge o mundo do trabalho, principalmente setores mais organizados da classe do proletariado. É difícil falarmos de precarização de trabalhadores proletários que sempre viveram à margem da seguridade social e da legislação previdenciário-trabalhista. (ALVES, 2007, p. 115).

Para este autor, o professor de Educação Infantil é um profissional que se enquadra neste contexto de marginalização social. Explica, ainda, que diante dos impasses formativos da carreira do professor em decorrência da falta de investimentos ocorridos historicamente no Brasil, após a década de 1990, as políticas educacionais, influenciadas por organismos multilaterais, se orientam a atender a necessidade do mercado, com profissionais capazes de lidar com os desafios do mundo do trabalho de maneira reflexiva (ALVES, 2007).

Há que se considerar que a existência de espaços de reflexão partilhada, suscitados nas RPSs e nas OTs, raramente, permitem um questionamento das dificuldades e uma condição para o desenvolvimento profissional, pois elas acabam sendo meramente informativas e não dialógicas, reflexivas e formativas, segundo sua verdadeira intenção pedagógica. Daí a importância de pensar a formação dos novos professores, assim como o desenvolvimento profissional daqueles que já estão trabalhando, o que consiste, então, em ajudá-los a construir outros caminhos e práticas. É uma reflexão necessária, pois o desenvolvimento profissional é um processo que se constrói, assim como a identidade profissional. A construção biográfica de uma identidade profissional e, conseqüentemente, social se faz em relações de trabalho, através de participação em atividades coletivas, organizações e na identificação com seus pares. Disto dependem as identidades de quem se ajusta às relações ou é ajustado por elas. (DUBAR, 2005).

Se bem não se pode desconsiderar a importância da formação docente na qualidade da educação, é preciso reconhecer também que ela sozinha não realiza as mudanças necessárias no contexto da educação brasileira. No atual quadro, este problema se constitui como um dos fatores de precarização do trabalho docente na Educação Infantil. Sua solução passa necessariamente por maiores investimentos públicos, comprometimento político, condições dignas de trabalho e salários apropriados. No entanto, apesar das condições desfavoráveis de trabalho que se apresentam na atualidade e dos desafios históricos inerentes à atividade docente, os

professores de Educação Infantil expressam uma imagem otimista sobre a profissão que escolheram exercer.

Como educar em Arte na Educação Infantil? Os professores de Arte passaram a buscar o reconhecimento e valorização de seu conteúdo, e com isso a Arte ganhou novos rumos. O que se percebe, ao analisar a história do ensino da Arte no Brasil, é que o mesmo passou por várias transformações. No passado, reduzia-se o conteúdo a um ensino mecanizado.

A didática do ensino da Arte manifesta em geral em duas tendências, uma que propõe exercícios de repetição ou a imitação mecânica de modelos prontos. Outra, que trata de atividades somente auto estimulantes (sic). Ambas favorecem tipos de aprendizagem distintas que deixam um legado empobrecido para o efetivo crescimento artístico do aluno. (BRASIL, 2000, p. 94).

Hoje, no entanto, há uma grande preocupação em reconhecer a Arte como disciplina indispensável na formação do ser humano. Barbieri (2012), por exemplo, enfatiza que o compromisso do professor é justamente criar possibilidades para que as experiências estéticas sejam ricas e não acabem transformando-se em equações prontas, que empobrecem o universo da criança. Segundo Kramer (2003), o importante é entender que a prática precisa ser libertadora para permitir à criança superar desafios em um caminho de descobertas e reflexões, em que ela possa experimentar, sentir e criar.

Segundo as DCNEIs, as práticas pedagógicas que compõem as propostas curriculares da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira para garantir experiências que:

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão gestual, verbal, plástica, dramática e musical; possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; [...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; [...] propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras. (BRASIL, 2009, p. 4).

Para Martins (2008), são muitas as maneiras de aprender e ensinar, muitas as infâncias, adolescências e identidades, portanto, nenhuma abordagem pedagógica por si é capaz de dar conta dessa multiplicidade e riqueza. Os modos de ensinar, historicamente contingentes, se refletem nas práticas pedagógicas, através

de interações, nem sempre consensuais, entre indivíduos que influenciam e, às vezes, prescrevem práticas docentes. Imagens são mais que um conjunto de elementos (linhas, ponto, contraste, cor, etc.); são mais que uma forma ou pensamento plástico. Elas existem como pensamento político, histórico, cultural e solicitam a compreensão de que não são autônomas, estão sempre vinculadas a regimes de interesse e de poder. Como aponta Hernández (2007, p. 31), “Nada começa do zero: as tendências em ensino da Arte se entrecruzam e transitam por espaços de diálogo”.

Ao tratar sobre a seleção de conteúdo em Arte e sobre a postura do professor, Ferraz e Fusari (1992, p. 69) evidenciaram que “para desenvolver um bom trabalho de Arte o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e práticas de vida de seus alunos”. Esses conhecimentos imprescindíveis para a prática pedagógica são, para estes autores, a base para a construção de pilares para uma educação em Arte.

Além da definição dos conteúdos, o educador precisa considerar que toda e qualquer atividade lúdica no ambiente escolar deve incorporar o seu planejamento, com intencionalidade, objetivos claros e estratégias que se integrem à proposta pedagógica e ao currículo escolar. Também, todo o material a ser utilizado deve ser, previamente, separado e os espaços educativos organizados de tal maneira, que contemplem as propostas educativas. Neste mesmo sentido, as PCNEIs indicam a necessidade de que o professor programe suas atividades, de acordo com o tempo disponível. Esse planejamento deve considerar na medição do tempo o fato de que cada criança possui uma personalidade, isto é, cada uma aprende no seu tempo certo: alguns mostram mais facilidade e desenvoltura para realizar as atividades propostas, outros são mais lentos e precisam de um tempo mais prolongado. Contudo, o educador não pode perder de vista que:

Todas as crianças têm condições de se expressar através das linguagens visuais: cada uma do seu jeito, com seu ritmo, deixando suas próprias marcas e, por isso, devem ter suas produções artísticas respeitadas e valorizadas. (BRASIL, 2006, p. 33).

Para a organização do tempo, o RCNEI propõe que o professor trabalhe considerando (BRASIL, 1998a):

- a) atividades permanentes, que acontecem, diariamente, na rotina das crianças, como desenhar, pintar, modelar e colar;
- b) sequências de atividades, orientadas e planejadas pelo professor para promover uma aprendizagem específica e bem definida;
- c) projetos, que tenham como objetivo um produto final e gerem novas aprendizagens. Esta atividade envolve diferentes conteúdos, no caso dos projetos em Arte permitem uma pesquisa na creche e, embora os conceitos não sejam trabalhados com simplicidade e êxito, o fato das crianças adquirirem experiência com atividades artísticas faz com que elas tenham, mais tarde, facilidade para entrar em contato com a História da Arte ou com conceitos teóricos. Por exemplo, práticas educativas como mosaicos e pontilhismo permitem compreender melhor o conceito do ponto.

Apesar da diversidade de fatores que circulam a educação escolar, acredita-se, atualmente, que o contexto particular de cada escola e de cada professor pode apontar as possibilidades de transformação nos rumos da qualidade do ensino (BRASIL, 2013). Torna-se essencial um novo fazer educativo, que supere uma educação que reproduz e reforça a exclusão social. Neste sentido, o investimento no Desenvolvimento Educacional Docente é fundamental como espaço para o diálogo, a reflexão e aquisição de novos conhecimentos (BRASIL, 2006).

## 4. SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ARTES VISUAIS

[...] uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta... não aponta 'o' lugar, 'a' resposta, pois se traz 'a' resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir. (MASCIONI, 2012, p. 140).

A Arte como qualquer campo de conhecimento tem uma história e um repertório próprio, que podem ser vivenciados pelas crianças em situações de ensino mediadas pelo professor. Apesar disto, o lugar da Arte na Educação Infantil é questionado enquanto construção de linguagens mediada pelo acesso a produções culturais e como campo de conhecimento com conteúdo próprio. Ao se referir às representações da Arte, Rocha (2005, p. 31) afirma que,

Muito da produção artística tem sido deixada de lado, não por questões de mérito ou valor, mas por razões de preconceitos sociais e políticos, uma vez que as estruturas do poder político e social atingem a Arte da mesma forma que as demais instituições culturais. No que se refere ao valor estético, como tal, pois, sujeito a transformações ao longo de sua história, ele assume diferentes diretrizes ideológicas que exigem serem situadas no seu tempo e devidamente explicitadas.

Refletir sobre as situações de trabalho com linguagens artísticas na Educação Infantil implica observar que, o conhecimento de Arte pode assumir diferentes dimensões, embora em sua essência ele não seja fragmentado, mas focalizado de acordo com o contexto de vivências e/ou experiências com linguagens artísticas na escola.

### 4.1. Artes Visuais no ato educativo

Ao longo da história da Arte, essa unidade do construir – representar - exprimir, mostra-se em várias ênfases, maneiras, tendências e períodos. Ao mesmo tempo, “a verdadeira concretização da Arte se faz no contato com as pessoas, quando o ato criador se completa” (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 20). No Brasil, o ensino da Arte utilizou diversos métodos, a maioria deles importados, sem que fosse feita a devida adequação. Hoje, ele apresenta concepções sobre a importância das Artes Visuais, baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Artes e na

LDBEN, documentos que caracterizam as diferentes linguagens presentes nas Artes Visuais no processo de aprendizagem como desenho, pintura, recorte e colagem e a modelagem. Ferraz e Fusari (1999, p. 51) ressaltam que “é importante encontrar uma maneira de organizar o trabalho das Artes Visuais, que contribua e ao mesmo tempo desafie por melhores condições na qualidade do que está oferecido na Educação Infantil”.

#### **4.2. As materialidades nas Artes Visuais: desenho, pintura, recorte e colagem e modelagem**

Depois de discutir sobre as Artes Visuais e algumas de suas múltiplas linguagens, esta seção aborda a importância de trabalhar com tais linguagens na educação de crianças pequenas, as que podem ser produzidas como combinação de diferentes elementos (cores, formas, linhas e textura).

Desde a pré-história o homem modelou animais e pintou no fundo das cavernas cenas que representavam aquilo que desejava que acontecesse na realidade. Nesse percurso, ele usou todas as matérias disponíveis para produzir esculturas e pinturas. Essa forma de focar as Arte Visuais era, até pouco tempo atrás, figurativa e representativa, pois o objetivo era reproduzir a realidade. Somente a partir do século XX essa forma de pensar a Arte se transformou e esculturas e pinturas passaram a ser criadas sem a intenção de representar formas reais (BONA, 2005).

Diante desses desafios, como ofertar vivências com essas linguagens na educação das crianças? Primeiro, é preciso refletir sobre a condição da criança, constituída histórica e culturalmente como um ser humano, de pouca idade, que sonha, deseja e tem objetivos. Em definitiva, criança é um ser social de direitos, que produz cultura e história. De acordo com esta compreensão, o uso da linguagem por meio da Arte na Educação Infantil não pode ser entendido apenas como mero entretenimento. Como indica o RCNEI:

A presença das Artes Visuais na Educação Infantil, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e prática pedagógica existente. Em muitas propostas as práticas de Artes são entendidas apenas como meros passatempos. Em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados? Outra prática corrente considera que o trabalho deve ter uma conotação decorativa, servindo para ilustrar temas de datas comemorativas, enfeitar as paredes com motivos para os pais, etc. Nessa situação é comum que os adultos façam grande parte do trabalho, uma vez



que não consideram que a criança tem competência para elaborar um produto adequado. (BRASIL, 1998a, p. 87).

O mesmo documento ressalta que o contexto educativo deve ser capaz de propiciar o acesso a elementos culturais, que contribuam para o desenvolvimento e para a interação das crianças na sociedade. Sobre isto, também o RCNEI indica que:

A Arte da criança, desde cedo, sofre influência da cultura, seja por meio de materiais e suportes com que faz seus trabalhos, seja pelas imagens e atos de produção artística que observa na TV, em revistas, em gibis, rótulos, estampas, obras de arte, trabalhos artísticos de outras crianças, etc. Embora seja possível identificar espontaneidade e autonomia na exploração e no fazer artístico das crianças, seus trabalhos revelam: o local e a época histórica em que vivem; suas oportunidades de aprendizagem; suas ideias ou representações sobre o trabalho artístico que realiza e sobre a produção de arte à qual têm acesso, assim como seu potencial para refletir sobre ela. [...] Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. (BRASIL, 1998a, p. 87).

A aprendizagem com base em atividades artísticas, na Educação Infantil, deve garantir oportunidades para que entre 0 a 3 anos elas ampliem seus conhecimentos na manipulação de diversos objetos e materiais, com a finalidade de explorar suas características e propriedades. Neste processo ativo, as crianças integram a comunicação e a expressão, que se manifestam a todo o momento, quando ela rabisca e desenha no chão, na areia ou no papel; quando utiliza materiais encontrados ao acaso (gravetos, folhas, pedras) e monta uma escultura; ou ainda quando pinta objetos e até mesmo seu próprio corpo.

A criança utiliza as artes visuais para expressar-se, ao mesmo tempo em que elas permitem aguçar sua sensibilidade, desenvolver aspectos cognitivos e apropriar-se de elementos culturais. Escultura, desenho, colagem e pintura são formas de linguagem que expressam, comunicam e atribuem sentidos às sensações, sentimentos, pensamentos e à realidade, por meio da organização de diferentes elementos, como linhas, formas, pontos, tridimensionalmente estruturados ou não, além de volume, espaço, cor e luz (BRASIL, 1998a). Tem se observado que possibilitar momentos em que a criança pode expressar-se e colocar-se dentro de uma produção artística é, também, fazer com que ela se envolva e se sinta parte da obra, se sensibilize com a sua construção e com a dos outros, sejam estas crianças, adultos ou artistas consagrados.

Os RCNEIS enfatizam, no entanto, que esse processo de trabalho com as Artes Visuais requer atenção com relação à faixa etária e às possibilidades concretas de que ela seja parte de suas criações:

O trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimentos próprios a cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhadas de forma integrada, visando a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças. No processo de aprendizagem em Artes Visuais a criança traça um percurso de criação e construção individual que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagens, relação com a natureza, motivação interna e/ou externa. O percurso individual da criança pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional; porém, a criação artística é um ato exclusivo da criança. É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece. No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens. O ponto de partida para o desenvolvimento estético e artístico é o ato simbólico que permite reconhecer que os objetos persistem, independentes de sua presença física e imediata. Operar no mundo dos símbolos é perceber e interpretar elementos que se referem a alguma coisa que está fora dos próprios objetos. Os símbolos reapresentam o mundo a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura. (BRASIL, 1998a, p. 91).

A interação entre criança e Arte é especialmente perceptível no trabalho com Artes Visuais, quando se produz esse vínculo com a obra, a materialidade e os diversos suportes. Essa comunicação entre a imaginação e a linguagem enriquece o pensamento da criança, tornando-a mais ágil, sensível e plena, influenciando diretamente nas suas produções artísticas. Neste percurso, o professor pode contribuir na ampliação dos repertórios das crianças, atentando para a necessidade de não subestimar seu potencial criador, pois elas são capazes de compreender tudo aquilo que vale a pena ser compreendido.

Com sua ação, o professor se transforma no principal agente que viabiliza a participação das crianças nas escolas. A partir do Desenvolvimento Educacional Docente,<sup>17</sup> ele pode criar estratégias para inventar e reinventar na escola que, desta maneira, se transforma em um lugar propício para às Artes Visuais, onde a criança tem direito às mais variadas formas de expressão e apropriação de sua história. Como assinala Hume (1994, p. 128), “os objetos sensíveis estão dispostos a ambiência, mas, para serem vistos como ‘fenômeno estético’ é necessário que o

---

<sup>17</sup> No capítulo anterior, explicou-se que o objetivo do Desenvolvimento Educacional Docente é melhorar a qualidade e condições de trabalho do professor.

sujeito receptivo lance sobre ele olhares estéticos”. Isto é, os objetos sensíveis estão dispostos, mas para serem percebidos esteticamente é preciso um olhar com intencionalidade estética. Isso significa estabelecer relações para interligar sensações, percepções, imaginação e conhecimento estético. Na experiência estética são atribuídos significados aos fenômenos sensíveis a partir da articulação entre as vivências individuais e os saberes culturais já produzidos acerca daquele fenômeno. Para isso resulta essencial a mediação cultural do outro, entendida como a tarefa de professores de aproximar indivíduos ou grupos de indivíduos às obras da cultura, potencializando a experiência estética e a formação cultural (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2007). Com a finalidade de aprofundar sobre essa experiência estética, esta seção considerou para análise quatro tipos de linguagens nas Artes Visuais utilizadas com as crianças no cotidiano escolar. Estas são desenho, pintura, modelagem e recorte/colagem.

O desenho é uma das manifestações semióticas, isto é, uma das formas através das quais a função de atribuição da significação se expressa e se constrói. Ela se desenvolve em concomitância com outras manifestações, por exemplo, o brinquedo e a linguagem verbal (PIAGET; INHELDER, 1973). Inicialmente, a criança entende o desenho como uma ação sobre uma superfície; sente prazer em “rabiscar”, explorar e descobrir as cores e novas superfícies. É a chamada fase da garatuja (Figuras 3 e 4). Para potencializar essa descoberta, todos os espaços da creche precisam ser pensados para favorecer a expressão através da oferta de diversas materialidades, como giz de lousa, palitos coloridos, carvão, giz de cera, lápis de cor e canetinhas, entre outros, de acordo com as propostas artísticas descritas no planejamento e semanário. A proposta neste momento é o desenho livre no parque com giz de lousa. Nessa atividade, apenas foi entregue o material, as crianças resolveram de forma lúdica e prazerosa o que lhe foi proposto.

FIGURA 3 - Crianças desenhando no parque, com giz de lousa



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018)

Nota: Atividade realizada na Creche "Colorida", em Santo André (SP).

A Figura 3 mostra crianças na sala referência, ou seja, de aula, espalhadas em diversos cantos com propostas pedagógicas variadas: desenho, pintura, recorte, colagem e modelagem. Este grupo de crianças, extremamente envolvido, optou pelo desenho e uso de palitos de sorvete coloridos para seu processo criativo. De acordo com os estímulos oferecidos à criança, é natural uma evolução do desenho que passa a expressar maior autonomia, espontaneidade, criatividade e ousadia por parte delas.

FIGURA 4 - Crianças desenhando na sala de aula, com palitos coloridos de sorvete



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018)

Nota: Atividade realizada na Creche "Colorida", em Santo André (SP).

Com as novas experiências de mundo que a criança adquire as garatujas evoluem e ganham formas definidas com maior ordenação. O papel não é mais apenas uma superfície para os rabiscos infantis. Ele passa a ser uma superfície, na qual a criança expressa o que vive diariamente, ou seja, suas alegrias e tristezas, os passeios que mais lhe interessaram e a dinâmica familiar, inclusive os conflitos vividos dentro de casa (CUNHA, 1999). Segundo este autor, os registros resultam de olhares sobre o mundo, assim, se o olhar é desinteressado e vago, as representações serão obscuras e monótonas.

[...] a criança desde bebê mantém contato com as cores visando explorar os sentidos e a curiosidade dos bebês em relação ao mundo físico, tendo em vista que, nesse período, descobrem o mundo através do conhecimento do seu próprio corpo e dos objetos com que eles têm possibilidade de interagir. (CUNHA, 1999, p. 18).

Desenhar, além de ser algo prazeroso para a criança, é extremamente importante dentro do cotidiano escolar. De acordo com o RCNEI:

Por meio de diferentes gestos em um plano vertical (ou pelo menos inclinado), a criança aprende a segurar corretamente o giz e o lápis. Para que a criança adquira um traço regular, precisará trabalhar com certa rapidez, sobre uma grande superfície colocada à sua altura. A criança que não domina bem seu gesto será solicitada a trabalhar, sobretudo, com o ombro e o cotovelo: fará então desenhos grandes. Somente mais tarde, quando os movimentos altura do ombro e do cotovelo tornarem-se desenvolvidos, faremos diminuir as proporções dos desenhos, exigindo assim da criança um trabalho mais específico do punho e dos dedos. (BRASIL, 1998a, p. 106).

Para ajudar no desenvolvimento motor da criança, o professor pode explorar superfícies diferentes, como lixa, papelão, papel branco, madeira, chão, entre outros. No ato de desenhar, a criança expressa seu lado afetivo através de uma manifestação orgânica da emoção: o papel e o lápis servem para expressar seus sentimentos no desenho, sua relação com a família, amigos e escola. Através dos traços feitos pela criança, até mesmo pelas cores usadas, o professor consegue perceber o que acontece com ela e identificar as causas de suas dificuldades escolares, por exemplo. Por este motivo, o desenho tem uma significação muito mais ampla na Educação Infantil e merece ser tratado como mais do que simples rabiscos. O desenho precisa ser valorizado como um importante auxiliador no desenvolvimento da criança.

A pintura, por outra parte, pode ser definida com a Arte da cor. Se no desenho o que mais se utiliza é o traço, na pintura o mais importante é a mancha de cor. Segundo Coll e Teberosky (2004, p. 30), “Ao pintar, vamos colocando sobre o papel, a tela ou a parede cores que representam seres e objetos ou que criam formas”. Na Educação Infantil, a pintura possibilita conhecer e vivenciar novas materialidades; permite que a criança comece a aprimorar sua coordenação motora; conheça novas cores e desenvolva novas formas, através de sua imaginação. A pintura, trabalhada com crianças, tem objetivos que excedem o simples prazer de manipular materiais e suportes. É um meio de exploração sensorial e uma possibilidade de utilizar diversas brincadeiras, o que tem grande influência no desenvolvimento de sua criatividade e imaginação.

A Figura 5 mostra uma atividade em que propôs, como desafio pedagógico, entregar às crianças pincéis, rolinhos e tintas guache para elas pudessem desenhar o que mais gostam de comer na creche, tanto na colação, como no almoço e jantar. Durante a atividade as crianças verbalizavam o quanto era legal esse trabalho coletivo. Queriam mostrar a seus familiares o painel construído e exposto em frente ao refeitório.

FIGURA 5 - Crianças pintando na sala de aula, dando forma ao painel parede, da escada do ateliê



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018)

Nota: Atividade realizada na Creche "Colorida", em Santo André (SP).

Uma característica essencial da pintura é o que pode ou não ser feito com ela, através do jogo de cores. A criança não constitui um conceito de cor olhando simplesmente algo colorido, mas durante repetidas ações de comparar, nomear e transformar. Elas descobrem a cor nas relações que estabelecem entre as três cores básicas (azul, vermelho, amarelo) e a formação de todas as outras. Ao descobrir essas possibilidades, o lado sensível e imaginário da criança se aguça, o que a ajuda a formar-se como ser completo, criativo e concentrado.

O objetivo da pintura é cultivar e conhecer diferentes movimentos gestuais com a finalidade de produzir marcas gráficas e manusear diferentes materiais. A vivência artística se desenvolve em diferentes texturas e espessuras, e em variados suportes gráficos. Ao observar as possibilidades oferecidas pelos materiais, a criança faz escolhas do que pretende utilizar.

A Arte tridimensional ou modelagem é uma atividade basicamente sensorial. Através dela, a criança tem a possibilidade de melhorar sua motricidade e ampliar sua capacidade de criatividade, pois pode ser usada em diferentes momentos da aula ou em qualquer outro ambiente em que a criança esteja. As figuras 6 e 7 retratam uma proposta artística de modelagem que começou como uma gostosa brincadeira. O convite era para que as crianças montassem um rosto com argila e o uso de alguns suportes, como rolo de macarrão para amassar e espremedor de batata para construir os cabelos. A ajuda do adulto para manipular tais objetos se deve à necessidade de força física. Muitas crianças pediam ajuda para os funcionários que circulavam no entorno, convidando-os a participar da brincadeira.



FIGURA 6 - Modelagem com argila, realizada no pátio inferior, com espremedor de macarrão e palitos de churrasco



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018)

Nota: Atividade realizada na Creche "Colorida", em Santo André (SP).

FIGURA 7 - Massa de modelar, realizada no pátio superior, com espremedor de alho, macarrão, forminhas e palitos de sorvete



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018)

Nota: Atividade realizada na Creche "Colorida", em Santo André (SP).

Com a massa de modelar o convite é bem dinâmico, pois os suportes oferecidos são forminhas com diversas temáticas, palitos de sorvete e churrasco, talheres plásticos, espremedor de alho para os cabelos que serão criados e macarrão para completar o esquema corporal dos membros superiores e inferiores do corpo, além da mistura das cores das massas e todas as possibilidades que tais



materiais podem oportunizar. É um momento de grande concentração, atenção, criação e alegria.

No Blog “Tempo de Creche”, as autoras Rosset, Rizzi e Webster (2017b) afirmam que a modelagem e o desenho são conversas entre a bidimensionalidade e a tridimensionalidade, ou seja, quando desenham, pintam ou modelam, as crianças trabalham a representação de narrativas que, por definição, estão a serviço da linguagem. As crianças não têm uma narrativa pronta quando começam a desenhar ou modelar, elaboram elas enquanto desenham ou modelam. Nota-se que a materialidade das massas de modelar e da argila dão “dicas” para que as crianças possam construir essas narrativas. Elas podem se transformar completamente se um tubarão feito de massinha, por exemplo, ficou com cara de casinha. Nesse sentido, a narrativa, às vezes, caminha em função do material. A modelagem permite à criança expressar-se livremente, ao mesmo tempo em que promove maior habilidade na coordenação motora.

Ainda, as diferentes formas de expressão permitem à criança comunicar com seus pares e os adultos as experiências vividas e os conhecimentos adquiridos. Elas têm o privilégio de aprender através de suas comunicações e experiências concretas. Desta forma, se promove o desenvolvimento intelectual da criança, através de uma focalização sistemática na representação simbólica. Arte significa ter mais linguagens significativas, diferentes formas de ver e representar o mundo.

Em geral, as Artes Visuais podem ser mediadas de forma transdisciplinar. Para explorar toda a sua potencialidade é preciso planejar atividades que considerem:

- a) planos, bases e cores das massas, associando a modelagem a outros materiais, como: sucatas e materiais não estruturados;
- b) materiais comuns e do cotidiano;
- c) materiais que produzem marcas;
- d) folhas e elementos naturais;
- e) brinquedos, que podem ter uma utilização diferente da usual. Mudar a forma de apresentar o material promove pesquisas diferentes.

Pela modelagem, também, é possível perceber o quanto é importante para a criança expressar seus sentimentos, o que leva os professores a uma reflexão sobre a utilização da modelagem para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor da criança.

A Colagem (*collage*) é uma modalidade de expressão das Artes Plásticas proposta, inicialmente, pelo movimento cubista. A justaposição e sobreposição de figuras levam a criança a aprimorar suas noções de orientação espacial, a partir da percepção das partes em relação ao todo. A técnica de colagem é muito divertida. É uma atividade que potencia a imaginação e a criatividade: antes de começar a colar, as crianças devem fazer uma série de escolhas e tomar decisões sobre o material a ser utilizado. Através desta técnica, as crianças aprendem sobre simetrias, formas e figuras geométricas, como mostra a Figura 8. Este tipo de atividade auxilia, também, no “desenvolvimento da coordenação motora fina, percepção visual e imaginação e, ainda, promove o conhecimento e valorização da própria cultura e de outras. A junção desses materiais forma uma figura, denominada mosaico” (COLL; TEBEROSKY, 2004, p. 64).

A Figura 8 apresenta uma proposta em que o recorte foi oferecido com tesoura e diferentes texturas de papéis. A finalidade era que as crianças pudessem perceber a intensidade e proporção do movimento de preensão com tesoura para melhorar sua coordenação motora. A colagem foi direcionada com cores e formas diferentes naqueles lugares onde era necessário dividir e organizar de acordo com o que tinha sido solicitado. As crianças responderam coletivamente de forma pontual e assertiva.

FIGURA 8 - Atividade coletiva de recorte com tesoura e colagem de papéis picados coloridos



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018)

Nota: Atividade realizada na Creche "Colorida", em Santo André (SP)

### 4.3. A natureza como materialidade das Artes Visuais

O contato com a natureza é o grande aliado no crescimento e desenvolvimento da criança, pois promove saúde física, mental e ajuda no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais durante a infância. Como estímulo ao contato com a natureza e, principalmente, como uma parceria com a Arte, o programa do Alana<sup>18</sup> “Criança e Natureza”<sup>19</sup> publicou “Desemparedamento da Infância: a Escola como Lugar de Encontro com a Natureza”, um escrito inovador para discutir como estabelecer um contato leve e prático com a natureza no cotidiano escolar (CRIANÇA E NATUREZA, 2018).

Um maior aproveitamento desse contato com espaços abertos requer uma requalificação dos tempos e das rotinas escolares. Possibilitar um tempo maior do que os quinze minutos de recreio para usufruir dos pátios escolares, é essencial para que a criança possa, com liberdade, aproveitar do inusitado. Nessa proposta torna-se imprescindível pensar novas composições dos espaços externos das escolas para possibilitar encontros, inventar esconderijos, assumir riscos e enfrentar desafios. É uma forma de desfrutar cotidianamente da beleza da natureza e de refletir sobre a diversidade e conexão com os ambientais naturais e mistos (BARBIERI, 2012).

O desemparedamento das crianças é essencial [...], afinal o lugar de aprender e viver é o lado de fora, valorizando a dimensão lúdica e brincante com a exploração de materiais diversos, naturais e não naturais, incluindo o afeto e o encantar-se pela natureza, através do brincar livre e autônomo. (BARROS, 2018, p. 45).

---

<sup>18</sup> O Alana é uma organização de impacto socioambiental, que promove o direito ao desenvolvimento integral da criança e fomenta novas formas de bem viver. Para tanto, estruturou-se em três frentes: Instituto Alana; AlanaLab; e Alana Foundation. O Instituto – uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos – nasceu com a missão de “honrar a criança” e é a origem de todo o trabalho do Alana, que começou em 1994, no Jardim Pantanal, zona leste de São Paulo. O Instituto conta hoje com programas próprios e com parceiros, que buscam a garantia de condições para a vivência plena da infância e é mantido pelos rendimentos de um fundo patrimonial desde 2013.

<sup>19</sup> O “Criança e Natureza” tem como objetivo criar condições favoráveis para que crianças, em especial as que estão inseridas em contextos urbanos, cresçam e se desenvolvam em contato direto com ambientes naturais. O programa trabalha para influenciar e realizar ações intersetoriais, que resultem numa infância rica em natureza, através de estudos, pesquisas e experiências, que comprovem os benefícios desta relação. Também busca influenciar políticas públicas que favoreçam o contato das crianças, e a rede em que ela está inserida, com áreas verdes.

O “Programa Criança e Natureza” propõe “resgatar o contato com a natureza em uma sociedade tão desigual e, predominantemente urbana” (BARROS, 2018, p. 12), onde as crianças permanecem um longo período de até 11 horas dentro das escolas e, depois, ao retornar às suas casas, permanecem presas em apartamentos e nos passeios ao Shopping. O programa é um convite para usufruir de práticas artísticas que tenham a natureza como elemento primordial em espaços para além das salas de aula e do uso de materiais industrializados. Nesta mesma linha de pensamento, a arquiteta Ana Beatriz Goulart de Faria considera que “os espaços de nossas escolas têm sua história ligada à história da educação brasileira”, onde prevalece a ideia que só se aprende com corpo parado, atento e concentrado (FARIA, 2011, p. 37).

Segundo Tiriba (2005, p. 208), “as crianças têm verdadeiro fascínio pelos espaços externos porque eles são o lugar da liberdade”. É fundamental ouvir as crianças em suas diversas formas de linguagem. Por isso é preciso reconhecer e escutar suas outras formas de expressão: além da palavra, elas usam gestos, grafismos e narrativas. Barros (2018) destaca que a própria Constituição Federal assegura, em seu artigo 227,

Que as crianças têm o direito de experimentar, aprender, brincar, explorar, se esconder e se encantar com a e na natureza, e que os esforços para isso de fato aconteçam devem ser de responsabilidade dos diferentes setores da nossa sociedade, incluindo as escolas. (BARROS, 2018, p. 33).

Ainda, este mesmo autor ressalta que

Para pensarmos no desenvolvimento integral das crianças, em suas múltiplas potencialidades, social, emocional, intelectual e espiritual, é necessário superarmos essa concepção” de educação formal. Se faz urgente a compreensão que “outros saberes e dimensões, tais como a arte, a ética, a cidadania, a sensibilidade e a natureza, tornam-se tão importantes quanto o conhecimento científico. (BARROS, 2018, p. 29-30).

Sobre isto, Toledo (2014, p. 38) lança uma provocação ao afirmar que “os documentos por si só não geram mudanças. Eles expressam políticas e ajudam a materializá-las, mas não mudam a prática”. De fato, essas mudanças exigem repensar a própria prática docente e a organização escolar. Algumas sugestões de espaços que podem ser utilizados para promover esse contato com a natureza são as áreas naturais, horta, jardim, composteira, anfiteatro, água, pedras, terra, materiais soltos, campo aberto, brinquedos e equipamentos, materiais não

estruturados, elementos naturais, entre muitos outros. A escola é um lugar para experimentar em movimento, sentir-se, significar-se, interessar-se, brincar e ser feliz. Propiciar práticas promissoras que busquem integrar a natureza no fazer educativo, em seus espaços e tempos, representa um desafio. O professor pode em Artes, brincar com alguns elementos da natureza, como a água e a luz, que com a ajuda de líquidos coloridos e outros materiais, possibilitam novas descobertas e situações de encantamento. A natureza se descobre assim como elemento integrador e desafiador. Barros (2018), ao referir-se a experiências que mostrem diferentes possibilidades de conciliar escola, Arte e natureza, apontou que “Não temos a dimensão e o conhecimento de toda essa riqueza e, por isso, nossa intenção é trazer sugestões que provoquem reflexão sobre a ressignificação de nossas práticas educativas” (BARROS, 2018, p. 88).

Por sua vez, Barbieri (2012, p. 115) ressalta que “a natureza é o nosso lugar de origem, ela é um manancial de possibilidades para a formação estética”. De acordo com esta autora, a natureza comporta em si desafios físicos e estéticos que mobilizam as crianças a se aventurar. Lama, areia e pedras com seus formatos, cores, pesos e temperaturas; plantas com suas folhas, flores, sementes, troncos, talos e raízes de diferentes texturas, cheiros, cores e tamanhos; insetos com seus ruídos peculiares; e os diferentes relevos e topografias conformam um universo de possibilidades para observar e investigar com brincadeiras que lembram que somos parte da natureza e podemos nos religar a ela (BARBIERI, 2012). Segundo a autora,

O contato com a natureza nos reconcilia com nosso ser e por isso é muito importante conhecer diferentes ambientes. Propiciar espaços para a alegria em territórios de liberdade pressupõe propostas divertidas, misteriosas, ou seja, tudo está interligado. Várias aprendizagens estão em movimento quando trabalhamos com as crianças para que observem a natureza: aprender a ver, ouvir, fazer perguntas, buscar respostas, perceber que tais respostas não são definitivas. (BARBIERI, 2012, p. 120).

A escolha pela perspectiva ecológica nas atividades artísticas se deu pelo fato de que, muitas vezes, as escolas não possuem tinta guache, massa de modelar, pincéis ou outras matérias, os que podem ser produzidos com elementos da natureza e, também, com materiais de larga escala. Esta produção serve também para motivar as crianças desde pequenas a refletir sobre a sustentabilidade e a situação de nosso planeta. Para Holm (2015, p. 9),

A atividade artística e a brincadeira são partes do mesmo.  
Entremos a fundo nesse conceito.  
A Arte está neste exato momento.  
As crianças são muito boas para isso. Ouça o que elas têm a dizer!  
Esqueça as formalidades e o desejo de sucesso.  
Remova as camadas superficiais da aparência.  
De que se trata a Arte no fundo?

A Arte nada mais é do que o simples impulso que contém todas as possibilidades e questionamentos. Para este autor, “O abstrato e as grandes perguntas, todas as possibilidades, se encontram na simplicidade, ou seja, o conceito de Arte no contexto do trabalho coletivo entre as crianças e os adultos” (HOLM, 2015, p. 9). Assim, Arte e Natureza se conjugam na construção de espaços para a brincadeira e a poesia, pois enquanto a natureza brinca junto com as crianças, os experimentos viram brincadeiras, o que realmente são.

Nas atividades ao ar livre utilizamos no processo criativo o vento, o sol e a chuva, energias da própria natureza, enquanto no processo criativo são usados materiais reutilizáveis e não estruturados, de forma que aquilo que tinha sido descartado é renovado e aproveitado novamente. Pensar e criar brincadeiras, jogos e atividades artísticas permite que a experiência aconteça. As vivências ocorrem por meio dos materiais não convencionais e o resultado é uma produção sustentável. A roda da sorte artística acontece com um pouco de tudo dos materiais que foram separados para novas descobertas e saberes.

Qual é essa proposta? Explorar as muitas possibilidades do lugar, das relações físicas e sensoriais que ocorrem na interação entre as crianças, os adultos e aquilo que trouxemos conosco. Enfim, trata-se da Arte do equilíbrio, onde os locais ocupados são deixados sem nenhum rastro de destruição. Essa experiência sensibiliza sobre o que é material e o que é lixo. Ensina como transformar esse lixo em luxo, dando uma vida mais útil e duradora, transformando a experiência em aprendizado, tornando transversais brinquedo e brincadeira. Arte é interação e depende da ação conjunta, da mesma forma que o brincar revela sempre o impulso artístico pela exploração e imaginação.

Enfim, com propostas voltadas para uma reflexão sobre a rotina das crianças e as experiências do dia a dia, é possível superar dificuldades com criatividade e desemparedar a infância. Conforme afirma Lea Tiriba (2010, p. 9), essa reorganização de tempo e lugares deve “investir nos espaços que estão para além

dos muros escolares, podendo ser explorados como ambiente de aprendizagem em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos”.

Por outro lado, a opção pela transdisciplinaridade considera que se trata de um princípio do qual decorrem várias consequências práticas, tanto com relação às metodologias de ensino, como sobre a proposta curricular e pedagógica. Nesta proposta, embora cada um dos campos guarde suas especificidades, se estabelece entre eles um intercâmbio permanente que forma novos campos. A transdisciplinaridade implica uma atitude de curiosidade, intuição e reciprocidade do espírito humano ao vivenciar um processo que envolve uma lógica diferente, uma maneira complexa de pensar a realidade, uma percepção mais apurada dos fenômenos. Desde esta perspectiva, os professores não deixam de lado aspectos teóricos e conhecimentos específicos de suas áreas de atuação, mas apostam por sua problematização em conjunto com uma prática contextualizada. Trata-se de aulas práticas e aplicáveis que, apoiadas em uma dinâmica de jogos e brincadeiras, estimulam o desenvolvimento do raciocínio com desafios capazes de instigá-las a ser mais atenciosas, criativas, dinâmicas e condutoras de suas próprias criações.

As figuras 9, 10 e 11 pretendem ilustrar como é possível desenvolver atividades na linguagem das Artes Visuais com materiais não estruturados e elementos da natureza, apoiando-se, ao mesmo tempo, na transdisciplinaridade.<sup>20</sup> Esta forma de trabalho beneficia o desenvolvimento da criança, na medida em que sua vontade de aprender cresce e seu interesse aumenta, pois ela realmente consegue aprender o que está sendo ensinado. Enfim, como a Arte, a diversão e as brincadeiras são acontecimentos que deveriam ser levados muito "a sério" na Educação Infantil/Creche.

A Figura 9 mostra os diferentes objetos que as crianças recolheram no parque da Unidade Escolar. Esses materiais foram depois apresentados em uma exposição realizada na sala de aula, próxima à porta de entrada, para que pais e/ou responsáveis pudessem conhecer os “tesouros” encontrados no parque pelos pequenos Piratas do Caribe, brincadeira com a que as crianças se dispuseram para fazer essa coleta. A composição foi montada pelas crianças como um mapa do

---

<sup>20</sup>A ideia de transdisciplinaridade surgiu para superar o conceito de disciplina, que se configura pela departamentalização do saber em diversas matérias. Ou seja, considera que as práticas educativas foram centradas num paradigma em que cada disciplina é abordada de modo fragmentado e isolada das demais, ou seja, transdisciplinaridade como um fluir de ideias.

tesouro, na ordem em que foram encontrados os objetos no parque e no ateliê. Seu objetivo era construir pistas e etapas pelas capturas dos materiais para chegar ao tesouro dos piratas.

FIGURA 9 - Atividade coletiva em cantos temáticos da sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018)

Nota: Atividade realizada na Creche "Colorida", em Santo André (SP).

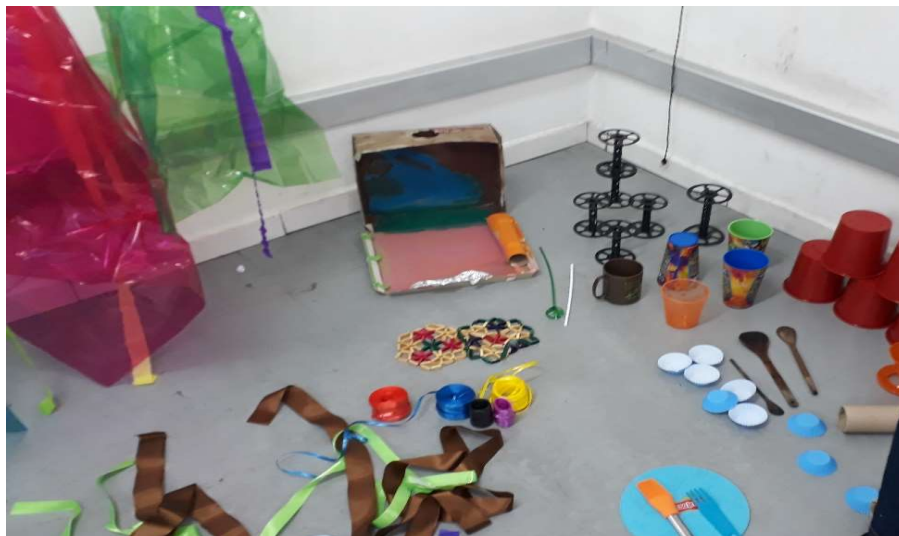
A Figura 10 mostra diversos objetos recolhidos pelas crianças nos espaços da Unidade Escolar. A partir deles, os pequenos brincaram de mercado e construíram pequenas esculturas<sup>21</sup> e instalações<sup>22</sup> que montaram próximas à porta, para que seus pais e/ou responsáveis conhecessem os objetos da nossa casa. A construção demandou grande trabalho, pois cada criança tinha sua própria lógica para organizar os objetos. Algumas delas se irritaram com a construção coletiva e reivindicavam sua escolha pessoal como a mais adequada. Para chegar a um consenso foi necessária a mediação da professora.

<sup>21</sup>A **escultura**, a grosso modo, é a arte de transformar matéria bruta (pedra, metal, madeira etc.) em formas espaciais com significado. Quando dizemos “formas espaciais”, queremos dizer formas em terceira dimensão, isto é, com volume, altura e profundidade.

<sup>22</sup>A instalação é uma forma de arte que utiliza a ampliação de ambientes que são transformados em cenários do tamanho de uma sala. Pintura, escultura e outros materiais são usados conjuntamente para ativar o espaço arquitetônico. O espectador participa ativamente da obra e, portanto, não se comporta somente como apreciador.



FIGURA 10 - Atividade de livre escolha em cantos temáticos da sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018)

Nota: Atividade realizada na Creche "Colorida", em Santo André (SP)

A Figura 11 apresenta outro momento em que as crianças recolheram diversos objetos pela Unidade Escolar e convidaram seus pais e/ou responsáveis, no horário da saída, a interagir com esses objetos. Eles foram convidados para brincar de grandes artistas. Esta atividade trabalhou com a construção de materiais, pintura, escultura, colagem e desenho. A partir desta experiência as crianças descobriram um mundo novo possível de ser vivenciado através da Arte e do uso de materiais do dia a dia, como papelão, plástico, caixas e outros disponíveis na escola. Estas vivências permitem às crianças expressar-se e aprender com seus sentidos, desenvolvendo a criatividade, a sensibilidade, o conhecimento, a autonomia, a autocrítica, a autoestima, as relações saudáveis com os colegas, o respeito às suas ideias, o prazer em realizar, a segurança, o protagonismo e o prazer estético.

FIGURA 11 - Atividade dirigida em cantos temáticos da sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018)

Nota: Atividade realizada na Creche "Colorida", em Santo André (SP).

Favorecer o desenvolvimento da sensibilidade das crianças, o fluxo de sua nascente intenção criadora e potencializar suas habilidades para dar forma a suas ideias e iniciativas são alguns objetivos da proposta de exploração da argila. Este é um elemento polimórfico que pode multiplicar-se em infinitas formas a partir da intenção de quem a manuseia. O uso da argila pelas crianças proporciona ricas experiências sensoriais, assim como possibilidades ilimitadas para modelar e dar forma aos elementos que habitam seu imaginário e sua realidade, viabilizando oportunidades de aprofundamento na relação das crianças com esse material e suas possibilidades lúdicas, estéticas e poéticas.

A exploração e expressão com argila pode ser desenvolvida com as crianças especialmente em dias de calor, a partir de uma série de encontros com o barro e a água, variando os elementos no planejamento das atividades de um encontro para o outro. Por exemplo, na organização dos ambientes, apresentação dos materiais e experiências e desafios propostos. Essas atividades duram o tempo que costuma durar o próprio material, que endurece com o manuseio, e podem estender-se por 30 a 50 minutos, um tempo que precisa ser flexível caso as crianças estejam muito envolvidas.

Com base nas figuras acima, destacamos, especificamente, os tipos de materiais, pois há que equilibrar o uso de materiais naturais e industrializados. Quanto mais naturais sejam estes, maior é a colaboração com práticas pedagógicas

que visam uma educação ética, calcada em produções artísticas e na construção de novas aprendizagens com as crianças. Fazer um uso criativo e belo do que é simples, reaproveitável, sustentável; daquilo que faz parte do contexto de vida das crianças e que não foi pensado para ser brinquedo, mas que em suas mãos ganham propriedades imaginativas incríveis.

Assim, é importante que as crianças desfrutem de ambientes convidativos, acolhedores, bonitos, arejados, confortáveis, seguros e organizados funcionalmente; que ofereçam e ampliem as experiências com vistas ao desenvolvimento humano, afetivo, motor, lúdico, estético, cognitivo, social, linguístico, criativo, político e expressivo. Nestas propostas, o professor oferece, para a exploração das crianças, uma seleção de materiais de largo alcance como, por exemplo, recicláveis de todo tipo, caixotes, tocos de madeira de tamanhos e formatos diversos, tecidos, materiais com texturas e formatos variados. Por não apresentarem uma funcionalidade definida ou restrita, tais materiais se configuram como elementos maleáveis que estimulam a autoria das crianças. A partir deles, elas podem observar suas características e explorar intervenções no espaço; combinar elementos a partir de critérios como cor, tamanho, simetria e assimetria etc.; e realizar construções tridimensionais, entre outras. Os materiais também podem assumir formas simbólicas e configurar-se como objetos fantasiosos para compor o faz de conta, estimulando a imaginação das crianças no desenvolvimento dos enredos em jogos de papéis.

A exploração de materiais de largo alcance pode ser realizada em espaços internos (sala de grupos de crianças, refeitório, área interna comum etc.) e externos (jardim, tanque de areia, quadras poliesportivas, pátios ou solários), a depender da ambientação desejada para os diferentes materiais. Espaços externos podem contextualizar a oferta de elementos naturais como cantinhos diversos para brincar com água, no jardim, em um dia de calor, ou sementes e grãos no tanque de areia. Em espaços internos mais circunscritos como a sala, as construções com pequenos objetos para exploração podem ser dispostas sobre o chão ou a mesa.

A brincadeira de faz de conta é considerada um poderoso instrumento de desenvolvimento da capacidade imaginativa e criativa da criança. Além disso, é o instrumento privilegiado de inserção e criação de cultura, fundamental para o desenvolvimento infantil. Através dele, a criança entra em contato com regras e desenvolve a linguagem verbal, pois a imaginação permite que ela se comunique,

construa narrativas e expresse desejos. As creches são, neste sentido, espaços privilegiados para que as crianças realizem brincadeiras de faz de conta, já que a possibilidade de interação entre elas favorece o desenvolvimento da própria brincadeira e da aprendizagem de viver em grupo.

Brincar é uma atividade aprendida na cultura que possibilita às crianças constituir-se como sujeitos em um ambiente que muda continuamente e onde os significados são recriados de forma constante. Essa é uma condição para que construam uma cultura de pares, um conjunto relativamente estável de rotinas, artefatos, valores e interesses que elas produzem e partilham na interação com companheiros de sua idade. A imaginação e a criação são os fios condutores que unem a brincadeira e a arte. Brincar é para a criança uma forma de viver e de aprender a conviver, um modo sem paralelo de expressão plena da infância.

A proposta com os cantos temáticos ou diversificados caracteriza-se pela organização em cantos do ambiente que as crianças utilizam regularmente, com materiais que favorecem o desenvolvimento de sua imaginação. Organizados, de preferência com a ajuda das crianças, os cantos podem conter objetos que compõem temas ou sugerem ações e papéis sociais que as crianças observam e imitam em suas brincadeiras.

## 5. O CAMINHO PERCORRIDO: A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

### 5.1. Procedimentos metodológicos

O estudo de caso é um método que possui um conjunto de elementos referentes a classificação, planejamento, coleta e análise dos dados, os que precisam ser detalhados para entender como os resultados foram obtidos. Este estudo teve como objetivo compreender como se desenvolvem as práticas educativas de professores em Artes Visuais, em uma Unidade Escolar do município de Santo André (SP), na modalidade de Educação Infantil, ou seja, na creche (ANEXO).

Em 2018, esta Unidade Escolar, uma escola municipal, recebia crianças de 4 meses até 3 anos e 11 meses de idade, portanto, se tratava do primeiro ciclo da Educação Infantil/Creche. No total, funcionavam seis turmas por período, com turmas semi-mistas, nos seguintes horários de atendimento: período integral das 7h às 18h; semi-manhã das 7h às 13h; e tarde das 12h às 18h, que também atendia em meio período.

Um fator importante para decidir pela realização da presente investigação está relacionado à proposta curricular do município. Esta contempla o trabalho em Arte, embora não possua professores desta disciplina na Educação Infantil. A formação dos professores de referência é polivalente, isto é, trabalham todas as disciplinas. Esta investigação sustenta a necessidade de que os professores sejam especializados nesta área. Como isto não corresponde à realidade do município, se propõe que professores especializados em Arte assessorem pedagogicamente os educadores de Educação Infantil (CHIZZOTTI, 2006) por meio de formações através das Equipes Gestoras. A ideia foi compreender como as Artes Visuais são um bom instrumento para favorecer o desenvolvimento das crianças.

Chizzotti (2006) destaca a importância da fundamentação teórica no estudo qualitativo. Para este autor a análise significativa dos dados coletados é o que torna uma pesquisa qualitativa sem deixar de atender ao rigor e à objetividade que uma investigação exige. O autor ainda ressalta a necessidade de que o estudo seja conduzido com neutralidade, embora a autora deste estudo entenda que seu pertencimento a um grupo social específico em um contexto histórico, político e econômico sejam determinantes em sua visão de mundo.

Também Chizzotti (2006) destaca o crescente uso da etnografia em investigações. Esta ciência social se consolidou como descrição do conhecimento cultural do meio em que se situam os informantes, através da observação e da análise dos significados atribuídos às suas ações e práticas. Por meio das técnicas etnográficas de observação, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia, descrever as ações e representações de seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados.

Segundo André (2005), o estudo de caso na Educação começou a ser aplicado nas décadas 1960 e 1970, apenas como estudos descritivos de uma determinada unidade: uma escola, um professor, uma sala de aula. O marco principal deste tipo de pesquisa, na área educacional, foi a Conferência internacional realizada em Cambridge, Inglaterra, em 1972. Para esta autora, apoiada no aporte teórico Wolcott<sup>23</sup> (1975 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986), o estudo de caso não é um método específico de pesquisa nem uma escolha metodológica, mas uma forma particular de estudo e uma escolha do objeto a ser estudado.

Wolcott (1975 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 14) chama a atenção para o fato de que o uso da etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo. Da mesma maneira, as pesquisas sobre a escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola.

A etnografia como "ciência da descrição cultural" envolve pressupostos específicos sobre a realidade e formas particulares de coleta e apresentação de dados. O estudo aqui apresentado refere-se às Artes Visuais e a tudo que está exposto nos espaços físicos da Unidade Escolar para indagar como essas atividades visibilizam as práticas artísticas. Para Martins (2008), o sucesso do estudo de caso depende de sua importância e eficiência, além de que seja suficiente e relatado de maneira atraente. Esta estratégia é importante quando a investigação se caracteriza pela originalidade, criatividade e ineditismo. Outro ponto importante é a escolha criteriosa do tema-problema de pesquisa, que não pode ser pautado em ideias vagas ou propostas ingênuas. Peres e Santos (2005), por sua parte,

---

<sup>23</sup> Texto extraído da obra: Wolcott HW. Criteria for an ethnographic approach to research in education. **Human Organization**, 34:111-128, 1975 apud LUDKE; ANDRÉ. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 1986.

destacam três pressupostos básicos que devem ser considerados quando se opta pelo estudo de caso qualitativo: o conhecimento está em constante processo de construção; o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas.

De acordo com Stake (1994), o estudo de caso qualitativo se caracteriza por não ser um método específico, mas um tipo de conhecimento. Em suas palavras, o “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado” (STAKE, 1994, p. 236). O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor.

A preparação da pesquisa constitui a primeira etapa do trabalho, momento que precisa da atenção do pesquisador. Para Martins (2008, p. 74), “o protocolo é um instrumento orientador e regulador da condução da estratégia de pesquisa”. De acordo com André (2005), o desenvolvimento do estudo de caso se realiza em três fases:

- 1) a fase exploratória, momento em que o pesquisador entra em contato com a situação a ser investigada para definir o caso, confirmar ou não as questões iniciais, estabelecer os contatos, localizar os sujeitos e definir os procedimentos e instrumentos de coleta de dados;
- 2) a fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo;
- 3) a fase de análise sistemática dos dados.

Traçadas como linhas gerais para condução desse tipo de pesquisa, estas fases podem conjugar-se, em alguns momentos, ou até mesmo sobrepor-se entre elas de acordo com as necessidades que surjam no desenrolar da pesquisa. Dentre os vários autores que discutem o uso do estudo de caso em educação (ANDRÉ, 2005; ALVES-MAZZOTTI, 2006; STAKE, 1995; YIN, 2001), há dois traços comuns: a particularidade que merece ser investigada e multiplicidade de aspectos que caracteriza o caso, o que requer o uso de múltiplos procedimentos metodológicos para desenvolver um estudo em profundidade.

O campo de estudo desta pesquisa foi o município de Santo André (SP), uma escolha que considerou o acesso da autora a esse campo de estudo por ser professora da Unidade Escolar, o que de fato facilitou a aproximação com o campo (ANEXO). O problema de pesquisa nasceu de uma situação da prática da escola e, porque ao ter sido reintegrada ao sistema escolar municipal, seu funcionamento

apresenta características únicas e peculiares que a diferenciam de outras Unidades Escolares: espaço físico e professores novos concursados. A partir de 2018, a Creche “Colorida” deixou de ser conveniada e passou a ser reestruturada. Nesse contexto, abria-se a possibilidade de usar diferentes espaços físicos e pedagógicos para as atividades de Arte, especificamente das Artes Visuais. O objetivo do estudo foi examinar o uso e o modo em que as Artes Visuais eram trabalhadas, considerando o espaço projetado para este fim que, por suas características, se transformou em um elemento motivador para o estudo proposto.

A Secretaria de Educação da PMSA atende 37 creches e os professores são polivalentes. A Unidade Escolar pesquisada fica próxima a um Shopping e a uma grande indústria. Ao todo, a creche atende 204 crianças, a maioria delas de origem andreense. Seus pais, em sua maioria, pertencem às regiões sudeste e nordeste, enquanto os avós são, em sua maioria, de origem nordestina, mas moram na cidade há muitos anos. Para atender essa demanda, a instituição conta com 12 professoras de sala- referência, duas professoras de flexibilização e duas professoras substitutas, uma por período. O quadro funcional da escola está composto também por uma diretora; um assistente pedagógico; uma secretária escolar; uma professora readaptada, responsável pelos serviços da secretaria; três estagiárias de Pedagogia por período; três merendeiras; quatro funcionárias no quadro de servente geral e uma Professora Assessora de Educação Inclusiva. Diariamente, as crianças convivem com essa estrutura. Trata-se de uma escola pequena, com apenas seis salas por cada período: dois berçários, dois iniciais e dois finais.

A escola é de dois andares (superior e inferior), tem um parque descoberto; um ateliê; uma sala de vídeo; um refeitório e um lactário. Conta com brinquedos e espaço para a ludicidade. Há, também, uma sala para os professores; uma secretaria; uma sala de direção; dois depósitos; estacionamento, com apenas três vagas em frente à escola e duas na lateral do estabelecimento; dois banheiros para funcionários e três banheiros para as crianças; dois trocadores, sendo um para as crianças do inicial e final e um para o berçário.

O estudo foi realizado em cinco fases. Primeiro foram estudadas temáticas advindas da literatura sobre as Artes Visuais que auxiliaram na compreensão dos documentos. A revisão bibliográfica incluiu livros, artigos de periódicos e sites. Esta literatura serviu para a fundamentação teórica e definição de conceitos, assim como para conhecer pesquisas realizadas antes sobre o ensino das Artes Visuais na



Educação Infantil. O material selecionado foi submetido a procedimentos de pré-análise, isto é, uma leitura flutuante para selecionar os documentos que poderiam estar diretamente vinculados ao objeto de estudo desta investigação. Nesse processo foram lidos diversos documentos disponíveis que estivessem relacionados com as linguagens artísticas e de conteúdo para a Educação Infantil. Durante a análise, e depois de explorar o material, aplicaram-se procedimentos de inferência e interpretação de resultados. A seleção de textos privilegiou aqueles publicados pelo município e que foram apontados como base para a sua elaboração, isto é, documentos editados pelo Governo Federal. Depois de realizar a seleção do material e considerando os temas das Artes Visuais, se estabeleceram os objetivos específicos.

A segunda fase consistiu na análise dos documentos oficiais da escola e da Secretaria de Educação, entre eles o PPP, o Regimento Interno, a matriz curricular da Unidade Escolar de Santo André (SP), o Semanário dos professores, com foco nas Artes Visuais, o Plano de Ensino e a Ata de registros das participações nas RPSs e OTs, para conhecer as propostas pedagógicas. Durante a terceira fase foi preparado o material para orientar uma construção efetiva do roteiro de observação, apoiada na definição de uma matriz de objetivos para delimitar o interesse do presente estudo, conforme indicado no Quadro 4.

QUADRO 4 - Matriz de objetivos

Objetivos	Itens preliminares
1. Compreender e identificar qual o conhecimento que possuem a respeito dos documentos oficiais e a forma como estas informações são usadas na orientação das práticas pedagógicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qual o entendimento que os professores possuem a respeito da metodologia da Arte?</li> <li>▪ Qual a compreensão que possuem sobre o ensino das Artes Visuais na Educação Infantil/Creche?</li> <li>▪ Que compreensões possuem com relação à Proposta Curricular do Município?</li> <li>▪ Como compreendem a linguagem das Artes Visuais, com base nos documentos oficiais?</li> </ul>
2. Identificar a compreensão que os professores possuem a respeito da linguagem das Artes Visuais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qual a formação do professor e o conceito que tem de Arte e do homem?</li> </ul>
3. Identificar os conceitos que os professores têm a respeito da Arte	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O que são Artes Visuais? Qual a função do seu ensino no contexto escolar da Educação Infantil?</li> </ul>
4. Identificar como compreendem as Artes Visuais na Educação Infantil.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qual o conceito que possuem a respeito das linguagens artísticas?</li> <li>▪ O que entendem por Artes Visuais? Qual a relação do seu ensino com as propostas pedagógicas estabelecidas na Educação Infantil?</li> </ul>

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2018)

Na quarta fase, foram observados os espaços educativos da Unidade Escolar referente à temática das Artes Visuais. Procurou-se interpretar os sentidos do uso das diferentes linguagens (desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem e elementos da natureza). O Quadro 5 apresenta o Roteiro de Observação.

QUADRO 5 - Roteiro de Observação das atividades de Artes Visuais

Conteúdo	Objetivos
Desenho	Marcas gráficas. Técnicas variadas com diversos suportes e materialidades. Organização espacial e temporal. Ponto, linha, cor, forma, volume e luz.
Pintura	Texturas e espessuras. Cores. Percepção Visual. Coordenação Motora.
Modelagem	Forma. Volume. Textura. Criatividade. Coordenação Motora Global. Tridimensional e Bidimensional.
Recorte e colagem	Texturas, coordenação viso-motora. Superfícies, planos, formas e volumes.
Elementos da natureza	Frottage com folhas. Cologravuras. Criação de brinquedos com materiais não estruturados. Extração de tintas por sementes, folhas, terra, flores, legumes. Impressão. Carimbo.

Fonte: Quadro elaborado pela autora desta pesquisa (2018)

Durante a quinta fase estabeleceu-se uma comparação entre o conteúdo dos documentos e as observações feitas nas atividades expostas. Os dados relacionados e extraídos das observações dos espaços educativos, mais especificamente, as paredes da Unidade Escolar, serviram para analisar práticas educativas em Artes Visuais que apontem divergências e/ou convergências com os documentos oficiais. A finalidade foi comparar a análise documental para verificar se há coerência entre a teoria e a prática com relação ao Plano de Ensino e os Semanários dos professores. Em posse dessa análise, estes dados foram confrontados com elementos da literatura que pudessem contribuir para o propósito deste estudo. A seleção e registro de práticas, assim como a análise de documentação pedagógica, foram realizadas em consideração às potencialidades que essas práticas apresentam em sua inserção no campo das Artes Visuais, no contexto do trabalho pedagógico da Educação Infantil / Creche. A pergunta que guiou esta análise foi de que maneira o registro de práticas em Artes Visuais e a documentação vêm sendo estabelecidos no cotidiano do trabalho pedagógico para a Educação Infantil e qual a relação entre documentação pedagógica e a construção de boas práticas no contexto de um PPP em ação?

A análise das observações de práticas de professores polivalentes, com crianças do I ciclo da Educação Infantil / Creche (crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses) apontou para a relação entre as vivências estéticas e artísticas das crianças e o desenvolvimento das possibilidades de leitura e expressão em linguagens artísticas. Por outro lado, os documentos examinados evidenciaram formas de pensar as práticas pedagógicas que orientam os professores na promoção de vivências significativas vinculadas às experiências educativas, por meio das Artes Visuais. Desta forma, busca-se garantir situações de aprendizagem no processo de criação ao fazer uso de diversas materialidades. Concluiu-se que existe uma boa relação entre o planejamento das atividades com os objetivos e conteúdos propostos para o ensino das Artes Visuais, o que indica boa qualidade das práticas educativas.

Por outro lado, os registros reflexivos se baseiam no desenvolvimento e no processo de criação. Eles são utilizados pelos professores para reorganizar seus semanários, propondo novas ações e atividades sequenciadas. Trata-se de um processo muito pessoal, realizado por cada professor dentro de um contexto investigativo, com fazeres e resultados diferentes para uma mesma proposta e linguagem artística. Isto ocorre porque o Assistente Pedagógico, formado em Artes Visuais, monitora o grupo constantemente para sugerir o material mais adequado, produzir junto com o grupo e compartilhar os saberes adquiridos.

Esse processo de criação e de possíveis construções artísticas, isto é, o próprio processo de aprendizagem, é documentado pelas atividades expostas na Unidade Escolar. Contudo, o entendimento sobre o ensino das Artes Visuais ocorre de acordo com a trajetória pessoal e pedagógica de cada professor polivalente e se expressa na forma de compartilhar saberes e fazeres, de acordo com suas especificidades e maneira de registrar as práticas que são socializadas com o Assistente Pedagógico e grupo de professores nas RPSs. Nessas reuniões se discutem e constroem saberes artísticos, por meio de um exame das práticas em Artes Visuais de cada docente.

A expressão “registro de práticas” deriva das produções de Madalena Freire, que em seu livro “Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos”, apresenta o registro como instrumento metodológico do trabalho docente ao lado de outros, a saber, planejamento, observação e reflexão (FREIRE, 1996b). O conceito de documentação pedagógica surgiu da experiência desenvolvida em Educação Infantil, na cidade italiana de Reggio Emilia, coordenada pelo pedagogo Loris

Malaguzzi. O foco é a sistematização dos percursos, a elaboração da experiência e a criação de instrumentos que permitam compor um repertório diagnóstico. Godoi (2006) destaca que todas as práticas são construídas a partir das concepções internalizadas de professoras e professores da infância e, sendo a avaliação um dos componentes da organização do trabalho, estritamente ligada à produção do conhecimento, faz-se necessário atentar para os valores que serão considerados nos momentos de observação e registro.

A documentação pedagógica na Creche Colorida se encontra em construção, pois os professores têm realizado experimentações durante o processo do fazer artístico ao propor e selecionar algumas atividades em Artes Visuais, como as observadas nas paredes da escola. Os conteúdos presentes nessas atividades são desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem e os elementos da natureza. Depois de expor as produções das crianças, as professoras guardam os trabalhos em pastas individuais, com o objetivo de devolvê-las às famílias. Trata-se também de uma forma de divulgar a proposta pedagógica desenvolvida na Unidade Escolar. Estes materiais, tanto quando são expostos como quando retornam às casas, são acompanhado de um cartaz explicativo e um pequeno texto descritivo sobre a proposta da atividade.

A escola trabalha com projetos pedagógicos para cada turma com base na proposta geral da Unidade Escolar. Esta produção é desenvolvida e acompanhada pelo Assistente Pedagógico durante todo o ano letivo. Para Hernández e Ventura (1998), trabalhar com projetos pedagógicos é uma modalidade de trabalho disposta a partir da flexibilidade, que favorece a dispêndio de estratégias de organização e transforma os conteúdos em conhecimentos próprios. Sobre a aplicação do currículo oficial, Hernandez e Ventura (1998, p. 69) apontam a que “o professorado e as crianças devem perguntar-se sobre a necessidade, relevância, interesse ou oportunidade de trabalhar um ou outro determinado tema”. O trabalho com Projetos sinaliza a necessidade de mudanças na concepção de ensino e aprendizagem e na postura do professor. Nesta perspectiva, também Hernández e Ventura (1998, p. 49) enfatizam que o trabalho com projetos “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola”.

De acordo com Mello (2002), a documentação pode favorecer o alcance de objetivos diversificados: promover o trabalho realizado pela instituição; conferir visibilidade ao projeto educativo; configurar fonte informacional para os envolvidos

no trabalho educativo e outros, assim como oferecer informações para a apreciação do trabalho realizado pelo professor, pelos alunos e por outros; constituir um corpus textual e/ou imagético do realizado, experimentado e vivido, uma memória das mediações e elaborações.

As informações descritas contemplam as propostas do PPP que se desdobram nos projetos pedagógicos e nas atividades organizadas e planejadas. Estas orientações divergem do processo de construção de atividades quando realizado por produtores com entendimento e domínio do ensino das Artes. O fato de que esses documentos se baseiam em um conhecimento restrito, limita saberes e práticas educativas importantes para a aprendizagem artística.

Por fim, compreende-se o uso do registro, da documentação e da avaliação como práxis que atua para a transformação, mudança e criação. Entende-se também como espaço de desenvolvimento e acesso à cultura e ao saber acumulado historicamente. Por meio do PPP, as atividades são elucidadas em relação à aprendizagem e ao ensino oferecido em Artes Visuais. Com frequência, os professores utilizam o planejamento para organizar e sistematizar os conteúdos, mas nas Artes Visuais se constata que elas estão presentes na rotina escolar da Unidade Escolar de forma transversal. Neste caso, tanto o PPP como o Plano de Ensino e Semanários se orienta pelo eixo norteador da Educação Infantil. Os resultados da análise dos documentos apontaram que o planejamento desenvolvido pelos professores da Creche “Colorida” segue o que está especificado no PPP, assim como as atividades desenvolvidas que se orientam pela prática e pelos saberes contemplados no planejamento, plano de ensino, semanário e registro reflexivo.

A Arte na Educação Infantil foi concebida como campo de conhecimento que se compõe de diversas linguagens, significadas e contextualizadas pelas crianças em situações de leituras das representações artísticas em Artes Visuais, Literatura, Teatro, Música, Dança, Circo. É um fazer prazeroso e criativo de atividades que envolve essas linguagens e conhecimentos. Os significados atribuídos às linguagens artísticas no contexto da escola investigada apontaram para a necessidade de considerar outros desdobramentos, por exemplo, seria possível construir um referencial mais amplo de leitura de boas práticas e saberes educativos para o ensino de Arte na infância. A dinâmica da escola precisa ser observada como ponto

de partida para entender as intenções subjacentes às intervenções dos professores no trabalho com Arte na infância.

A partir das observações realizadas foi possível perceber conceitos pré-estabelecidos no exame das imagens expostas nas paredes da Unidade Escolar. Com a exposição das produções das crianças, se espera criar oportunidades para que elas possam externar seus pensamentos e suas interpretações, assim como tornar seu olhar mais atento, algo fundamental na apreciação artística. Nesse processo, o professor assume o papel de mediador, preparando a criança para a fruição. Se a imagem traz uma importante contribuição no processo de desenvolvimento de uma leitura crítica do mundo e está sempre presente na formação do ser humano, as produções didáticas devem contemplar estratégias para ler a imagem. Os documentos analisados, embora façam uso de inúmeras imagens, não apresentam estratégias para essa prática no cotidiano escolar.

O posicionamento da escola, no contexto particular de atuação dos professores com relação aos saberes do campo da Arte, influencia as intervenções dos docentes. Da mesma forma, o conjunto de professores pode também induzir os posicionamentos da escola. Na dinâmica pedagógica da escola estudada, o Desenvolvimento Educacional Docente é garantido pelas RPSs em um período de 3 horas e pelas OTs que têm uma duração de uma hora e se realizam três vezes por semana. Estes encontros tratam de temas de estudos definidos pela equipe de professores e pelo Assistente Pedagógico, a partir das necessidades/desejos que surgem do trabalho com as crianças. O propósito é ampliar o repertório de saberes de atividades artísticas na Educação Infantil, articulando processos de mediação com sensibilidade e intencionalidade, nas três dimensões da Arte: Arte como linguagem; Arte como expressão da cultura e Arte como conhecimento.

Ao repensar os rumos do ensino de Arte no cotidiano do trabalho com as crianças, tanto o Assistente Pedagógico como os professores da escola, se depararam com outras questões e desafios para os quais era necessário construir alternativas de forma coletiva. Um deles foi compreender o conceito de Estética e Arte, uma necessidade que surgiu depois de meditar sobre a intencionalidade por trás das ações promovidas pelos professores. A partir dessa dificuldade, o grupo passou a refletir sobre o entendimento contemporâneo acerca de Arte e Estética como “decorrente de um processo histórico e da forma como se deu a inserção da Arte na Educação Infantil” (ROCHA, 2005, p. 31).

O Assistente Pedagógico realizou, constantemente, considerações a respeito da relação entre Arte, atendimento à infância e as possibilidades de acesso à cultura. As crianças vivenciam os fazeres expressivos que compõem as linguagens artísticas desde muito pequenas, quando experimentam o prazer de imprimir marcas e/ou dialogam corporalmente com a música, dançando em resposta aos sons que ouvem ou ao imitar gestos e falas para presentificar o outro. Dessa forma, as crianças, mesmo as menores, interagem com a Arte em seu entorno e estabelecem diálogos lúdicos, que lhes são possíveis naquele momento. Essas falas precisam ser compreendidas pelos adultos como produção de sentido por parte das crianças.

O período de observações possibilitou também uma reflexão sobre a proposição de “experiências estéticas na Educação Infantil” para repensar questões referentes à construção do olhar estético e artístico no trabalho com crianças. Concluiu-se sobre a necessidade de melhorar o Desenvolvimento Educacional Docente como forma de intensificar práticas e saberes através da análise da própria prática docente. O resultado poderia ser uma construção coletiva sobre formas de ensino das Artes Visuais na Unidade Escolar. Compreende-se esse processo formativo como uma possibilidade de mudar paradigmas no próprio fazer pedagógico e nas práticas educativas, algo que deveria ocorrer de forma gradativa e de acordo com o percurso pessoal e profissional de cada docente. Essas ressignificações resultaram das provocações educativas em Artes Visuais realizadas pelo Assistente Pedagógico. Ele mudou o foco das ações e propôs ações formativas durante as intervenções realizadas no contexto educativo da Unidade Escolar.

No Brasil, é comum que na maior parte das instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, de Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, a autoria se sobreponha à criação nas aulas de Arte. Esta opção deixa em segundo plano as formas de expressão individual/subjetiva da criança. Os trabalhos e propostas relacionados à Arte, utilizam esta matéria como forma de ilustração e/ou estratégia pedagógica para tornar os conteúdos mais agradáveis e lúdicos. Isto é, a Arte fica a serviço dos conteúdos (LEITE, 2004).

Também o espaço é uma dimensão do planejamento. Ele deve proporcionar acolhimento, dar segurança e confiança para favorecer o desenvolvimento da criança. Pensar na construção e/ou organização dos espaços na Educação Infantil significa estabelecer uma marca da relação pedagógica. Deve ser um lugar onde possam ser vivenciados e explorados os mais variados materiais, respeitando a



individualidade de cada um. As observações realizadas e apresentadas neste estudo tiveram como eixo central as seguintes questões: O que as crianças estão criando em Artes Visuais no espaço da Educação Infantil? Como a presença das Artes Visuais se deu nas atividades expostas nas paredes da Unidade Escolar? Quais as consequências dessa influência mediadas pelos professores? De que maneira os professores podem ampliar as possibilidades de trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil?

Sobre a prática pedagógica e o uso de materiais diversificados, Zabalza (1998, p. 53) ressalta que “uma sala de Educação Infantil deve ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação”. Os materiais diversificados são aqueles que oportunizam a imaginação e a fantasia da criança. Se pudesse medir o potencial lúdico de um objeto, seria possível afirmar com facilidade que quanto mais possibilidades de brincar e jogar ele oferece, maior é seu potencial lúdico! Para o autor, os dias atuais pedem aos pais e professores, família e escola que projetem uma nova imagem da criança e da infância,

[...] permeada com fantasia, sentimento, intuição, mas, também, com ‘corporeidade’, com ‘linguagens’, ‘lógica’, cultura antropológica’; com sangue social, com vontade de conhecer o próprio território de vida e a própria região histórica [...]. (ZABALZA, 1998, p. 68).

Ao observar os espaços da escola e o que as paredes contam, denunciam ou inclusive deixam de informar, enquanto propostas pedagógicas em Artes Visuais, propôs-se uma reflexão sobre as múltiplas linguagens e formas de expressão humana, assim como sobre as possíveis contribuições que estas podem entregar para a construção curricular e as atuações pedagógicas na Educação Infantil.

A Arte e a estética são vistas como uma parte central da maneira como as crianças percebem e representam seu mundo. A arte não é vista como uma parte separada do currículo, mas ao invés disso é vista como uma parte integral da aprendizagem cognitiva/simbólica plena da criança em desenvolvimento. O trabalho das crianças não é casualmente criado, mas é o resultado de uma exploração guiada de temas e eventos relevantes para a vida das crianças e da comunidade mais ampla [...]. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 254).

O modelo curricular de Reggio Emilia, por exemplo, considerou essas múltiplas linguagens como cerne da OT da Educação Infantil, e promoveu uma educação capaz de valorizar a criança e o arcabouço cultural pertencente à infância.

Conforme Horn (2007), para que um ambiente educativo promova a educação e o cuidado de forma integrada, deve estar planejado dentro da multiplicidade de linguagens e de experiências sensíveis e significativas. Isto é, esse ambiente deve ser pensado em função das coisas que o rodeiam (cores, formas, movimentos, texturas, sons, ritmos, cheiros, sabores, etc.) e de acordo com a possibilidade de promover a exploração de objetos, sons e imagens harmoniosos, confortáveis, seguros e desafiadores.

Ao ter como componente do planejamento a organização dos espaços, percebe-se que a intervenção das crianças nesse processo muda sua relação com os objetos. Estes são ressignificados e deixam de ser elementos com pouca ou nenhuma importância. Esse contato com materiais do cotidiano da escola abre novas possibilidades de criação para as crianças. Como parte da observação das produções artísticas das crianças, foram fotografados os momentos em que estas foram elaboradas, no intuito de documentar e analisar essas situações de ensino e aprendizagem. A partir de sua análise, buscou-se conhecer o repertório cultural que fundamenta essas diferentes formas de expressão (desenho, pintura, colagem e modelagem tridimensional) presentes na exposição das atividades pela Unidade Escolar.

O cerne das observações cuidadosas se situou na forma como as crianças se aproximam das Artes Visuais e estabelecem uma relação com os aspectos estéticos e artísticos do conhecimento. A partir dessas perguntas foram analisadas as atividades expostas e seus repertórios. Nesse percurso, a importância do trabalho do professor se destacou pela intencionalidade de sua ação. Os resultados mostravam uma preocupação por criar um acesso para o conhecimento e a ampliar as experiências culturais e estéticas das crianças.

Durante o trajeto pelo espaço físico da Unidade Escolar, e na observação do que dizem as paredes sobre as práticas em Artes Visuais, foram encontrados varais de atividades (Figuras 12 a 14). A primeira (Figura 12) mostra um varal, instalado do lado de fora da sala de aula, em um espaço baixo, com pregadores de roupas em que as crianças penduraram os objetos encontrados durante a atividade no parque, intitulada Folhas secas.

FIGURA 12 - Varal de atividades: Folhas Secas



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018)

A professora explicou às crianças a importância de que não arrancassem as folhas e flores. Elas disseram que faltava a cor verde, porque elas tinham morrido. Por isso resolveram colar por cima delas um papel transparente e brilhante verde, o celofane. Disseram, também, que não iriam arrancar mais as que tinham vida e ficariam apenas com as que caíssem no chão, as mortas.

As propostas sensoriais exploravam texturas, movimentos, temperaturas, dimensões, peso e relação corporal com os materiais, por meio de experiências táteis, utilizando o corpo como suporte. Os pequenos ficavam deitados ou sentados no chão, ou então, sentados ou em pé, em mesas que complementavam suas propostas. Esses elementos nutriam seu imaginário, estimulavam o faz de conta, e promoviam oportunidades de interação lúdica entre elas, por exemplo, ao contar histórias antes de apresentar o material; na estruturação do ambiente e dos materiais para viabilizar brincadeiras em grupo e acrescentar elementos como potes e ferramentas; ou, ainda, nas propostas de interação com a argila para ampliar as possibilidades do grupo etc.

A Figura 13 mostra uma escultura montada com o tronco da árvore que caiu após a chuva. Os elementos da composição foram: folhas, tecidos, CDs, fitas, plásticos, flores e brinquedos do dia a dia.

FIGURA 13 - Varal de atividades: Escultura



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018)

As crianças ficaram tristes com o tronco de árvore que se partiu e ficou exposto no parque. Queriam plantá-lo novamente quando surgiu a ideia dele ter um novo lugar na escola. As crianças entenderam que não seria possível fazer a árvore voltar à vida e resolveram então criar uma grande representação com os elementos da natureza. O vento foi o primeiro a ser lembrado, assim como a forma como ele muda a ordem dos objetos. Era o que tinha acontecido com as tartarugas plásticas onde as crianças brincam e guardam de forma aleatória brinquedos e objetos não estruturados. Também quiseram mostrar o que tinha acontecido com os objetos que a água da chuva molhou e modificou depois de ficar expostos ao sol.

Depois, com cola, tesoura e pedaços de objetos nos potes do Ateliê montaram uma composição com base na história do livro paradidático “A limpeza de Teresa”, da Editora Ática, que tanto apreciam. Agora, o tronco fica permanentemente em frente ao parque. As crianças sempre param para observar e contar a seus responsáveis o que a chuva fez com ele e porque precisou sair do parque para morar fora dele, em frente ao lugar onde antes estava.

O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo. Para elaborá-lo, o professor se pergunta por onde quer seguir com as crianças? O que pretende? Quais são os seus objetivos? As respostas revelam suas intenções e traduzem sua proposta de trabalho. Também transparecem suas concepções e valores: a formulação de um objetivo, a seleção de um conteúdo (uma atividade, uma música, uma brincadeira, um livro, uma imagem), a utilização desta ou daquela

forma de trabalho, estão permeadas, senão determinadas, pela sua visão de mundo, concepção de criança e compreensão de processo educativo. Não há neutralidade no ato de planejar, ele envolve uma seleção sobre o que incluir, o que deixar de fora, onde e quando realizar isso ou aquilo. Estas escolhas derivam de crenças, princípios, fundamentos (OSTETTO, 2000).

Em seu trabalho, Buoro (2002) destaca a necessidade de mostrar à criança que a Arte é uma necessidade humana, que forma parte da cultura. Apresenta a produção artística de diferentes períodos e propõe seis momentos para uma leitura de imagem:

1. Descoberta de percursos visuais sobre a imagem, percebendo toda estruturação da composição e possibilitando o afloramento de questões e significações pertinentes e imanentes ao texto visual;
2. Percepção das relações entre a obra focalizada e a produção anterior realizada pelo artista produtor;
3. Momento de pesquisar: tenta aproximar-se mais do significado visual, sendo então convidados a sair em busca das respostas que surgirão nesse processo e que permanecem até então suspensas;
4. Comparação ou diálogos entre obras da mesma época e produção atual;
5. Construção de texto verbal com registro do percurso empreendido, o qual abarque a significação do texto visual lido;
6. Abordagem do conceito de produção artística como construção de linguagem e trabalho humano. (BUORO, 2002, p. 127-128).

A Figura 14 mostra um painel localizado em um espaço alto da parede, próxima à sala de aula das crianças, que dá acesso ao piso superior (escada do ateliê). Trata-se de um trabalho coletivo, realizado com tinta guache, onde as crianças desenharam, conforme suas escolhas de cores, com diferentes suportes: brochinhas, pincéis, escovas, buchas e a própria mão. Quando passam em frente ao painel, sempre param para contar quem desenhou ou quais são os alimentos que mais gostam. Contam que se não comerem, vão ficar fraquinhos, magrinhos e encolher.... É uma associação que fazem com as músicas da rotina da alimentação e dos cuidados com a higiene, como lavar as mãos, comer devagar, mastigar bem e de que não podem falar quando comem.

FIGURA 14 - Painel parede, tinta guache



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018)

Buoro (2002) também compara obras de diferentes períodos e se pauta no apreciar, no conhecer e no fazer. De acordo com ele, o processo se centra em quatro etapas (descrição, análise, interpretação e julgamento) e se desenvolve de acordo com cinco categorias (descrição, análise, interpretação, fundamentação e revelação). Estas estratégias para a leitura de obra de Arte expõem uma metodologia diferente de outras, na medida em que não estabelece passos e envolve uma reflexão sobre como educar para compreender, ao mesmo tempo em que relaciona os níveis desta compreensão.

Também Franz (2003) defende o ensino de Arte em uma perspectiva da educação para a compreensão, que se fundamenta na teoria de Fernando Hernandez, cultura e educação visual, por meio de projetos pedagógicos. Em seus estudos, aponta para as diferentes maneiras de abordar a educação em Artes Visuais. Para ela, não se trata apenas de identificar, mas de dar tempo, espaço e entregar um contexto cultural para que as crianças possam adquirir um nível elevado de interpretação. Trabalhar com a comparação de obras de Arte é uma estratégia didática imprescindível quando se trata de leitura de imagem.

Desenvolver estudos de obras de arte dentro de uma perspectiva compreensiva, estejam estas em museus ou em outros espaços, é uma forma de introduzir os alunos no tipo de investigação que realizam os especialistas (críticos de arte, historiadores, curadores, etc.), isto é, examinar, observar atentamente, buscar evidências sobre o contexto, etc.; é também envolve-los profundamente com as exposições de arte, ensinando-lhes a fazer as perguntas sobre as obras, levando-os a refletir e a interpretar a arte mais seriamente. (FRANZ, 2003, p. 158).

As figuras 15 e 16 são de duas instalações, localizadas no piso inferior, onde se encontra o acesso para a entrada da creche. Estes trabalhos foram desenvolvidos com as crianças, professora, ADI e Assistente pedagógico da Unidade Escolar. A Figura 15 mostra um desenho realizado em um plástico grosso, com canetinhas. É uma tela com celofane transparente e luz amarela.

FIGURA 15 - Instalação, desenho com canetinhas



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018)

A Figura 16 apresenta a caixa de um eletrodoméstico, onde as crianças respingaram cores, influenciados pelos trabalhos do artista Jackson Pollock.

FIGURA 16 - Instalação, desenhos livres com tinta guache



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018)

Para Hernandez (2000), as obras se relacionam com mudanças nas noções de Arte, cultura, imagem, história e educação, produzidas nos últimos tempos e se vinculam também à noção de “mediação” de representações, valores e identidades.

[...] as imagens são mediadoras de valores culturais e contêm metáforas nascidas da necessidade social de construir significados. Reconhecer essas metáforas e seu valor em diferentes culturas, assim como estabelecer as possibilidades de produzir outras, é uma das finalidades da educação para a compreensão da cultura visual. (HERNANDEZ, 2000, p. 133).

Hernandez (2000) apresenta uma proposta para organizar o ensino da compreensão da cultura visual, centrada em obras de Arte, temas e projetos. Através dela, ele busca instigar a criança a pesquisar, refletir e debater sobre Arte com um registro deste processo em um portfólio, constantemente retomado para avaliação. Centrada no tema, esta proposição insere os elementos do meio “para incorporar os elementos estéticos presentes, com a finalidade de ensinar a olhar esteticamente, aprender a utilizar procedimentos de representação interpretação do meio e valorizar as intervenções ambientais” (HERNANDEZ, 2000, p. 196).

A Figura 17 expõe um registro fotográfico do percurso realizado pelas crianças para o circuito de atividades artísticas. Nele, aparecem as crianças da creche e as oficinas, escolhidas por elas, onde participaram. O circuito é organizado cada 15 dias, momento em que as crianças circulam livremente pela escola, independente de sua sala referência, e escolhem as salas temáticas que querem visitar. Ocorre que nem sempre elas se interessam por participar de todas as propostas do circuito. Algumas vezes ficam apenas em uma, ocasião em que é necessária a mediação do professor para que ela se interesse por visitar as demais salas.

Os painéis parede se localizam ao lado da escada que dá acesso ao piso superior e às salas de aula. Escutar as explicações das crianças sobre o que fizeram é muito interessante.



FIGURA 17 - Painéis parede desenvolvidos no circuito de atividades artísticas



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018)

A Figura 18 é uma foto tirada no momento em que a professora explicava as cores. Com a junção dos papéis celofanes, surgiram novas cores e esses papéis presos tomaram vida para sair do varal e transformar-se em capas de super-heróis, cada criança escolheu a cor que queria para brincar. Processo e resultado buscaram ampliar os repertórios das crianças com relação à criação e trabalhar as relações que as crianças estabelecem entre elas para realizar o trabalho. O acesso à Arte se produz quando as linguagens artísticas são usadas para fins diversos, assim como quando o professor promove uma reflexão sobre um conteúdo específico, uma forma de ampliar o repertório estético e artístico das crianças. Nestes dois casos se oferecem à criança oportunidades de experiências estéticas e de significação da Arte em suas diferentes representações.

FIGURA 18 - Varal de cores



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018)

Conforme Martins (2008), o importante para a criança é o fazer pensando e pensar fazendo para recortar, colar, pintar, desenhar ou modelar. Desta forma, procura-se estimular a criança a criar dentro dos padrões de seu conhecimento, o que se revela nas apresentações de seus trabalhos nas aulas. Enfim, a Arte pode e deve ser explorada como um instrumento criador que contribua para sanar dificuldades que as crianças apresentam em seu processo de aprender e compreender o mundo que as rodeia.

Para planejar, então, é necessário que o professor conheça o coletivo infantil em creches e pré-escolas, focando em sua particularidade de ser criança, seus universos múltiplos e os diversos modos de ser e viver a infância. Destaca-se a

essencialidade de ouvir o que as crianças têm a dizer, mais do que dizer o que devem fazer. É importante questionar-se sobre de que maneiras as crianças conhecem e expressam o conhecimento do mundo? Para responder, é preciso investigar, olhar tudo ao redor com atenção, estar aberto e disposto para perceber e acolher o novo e o imprevisível que se revela nos saberes e fazeres das crianças. O que buscam saber sobre o mundo a sua volta? Quais são suas preocupações? Que perguntas fazem? Para onde está direcionada sua curiosidade? É necessário escutar e acolher os questionamentos que as crianças fazem em seus choros, balbuceios, gestos, palavras, ações e brincadeiras. A escuta é uma “metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção)” (RINALDI, 2012, p. 124). Para este autor,

A escuta não é fácil. Exige uma profunda consciência e a suspensão de nossos julgamentos e, acima de tudo, de nossos preconceitos; demanda abertura à mudança. Requer que tenhamos claro em nossa mente o valor do desconhecido e que sejamos capazes de superar a sensação de vazio e precariedade que experimentamos sempre que nossas certezas são questionadas. (RINALDI, 2012, p. 125).

As crianças constroem possibilidades de representação na linguagem das Artes Visuais, um processo que ocorre mediado pela cultura. Como é possível que a Arte, essencialmente transgressora, entre na escola com suas grades curriculares, horários rígidos, conteúdos programáticos, inclusive nos níveis de creche e Educação Infantil? Atualmente, a proposta é desenvolver a livre-expressão das crianças, mas sabe-se que, na maioria das escolas, a Arte se entende como um apêndice, algo de fora, supérfluo, menos importante, uma preocupação já apontada neste estudo.

A função da Arte no espaço da Educação Infantil é disponibilizar um contato com os objetos da cultura. Assim, é preciso pensar conteúdos e formas para viabilizar esse acesso de maneira concreta e abstrata, em situações que provoquem reflexões sobre o mundo. Trata-se de favorecer uma aproximação das crianças às linguagens artísticas e, como apontado por este estudo, especificamente, à linguagem das Artes Visuais. O professor pode contribuir na ampliação dos repertórios das crianças sem subestimar sua capacidade criadora. Elas compreendem tudo aquilo que vale a pena ser compreendido nesse processo de diálogo com práxis pedagógicas.

O processo artístico envolve uma variedade de possibilidades de criação. Os materiais usados são transformados e utilizados para que outros materiais sejam criados e readequados, em uma ação de respeito com o meio ambiente. É um convite para a brincadeira e lugares de descobertas. Um apelo à criatividade que pode e deve usar elementos da natureza, cujas materialidades são suscetíveis de ser transformadas em resposta à curiosidade das crianças ou aos desafios propostos a ela.

A Arte mexe com a cognição, com a sensibilidade e com o afeto, por isso nos afeta e afetamos ao mesmo tempo em que ensinamos e aprendemos. Os documentos pedagógicos analisados, assim como os resultados obtidos pela observação dos trabalhos apresentados nas paredes da Unidade Escolar, nos remetem a situações significativas que resultaram na elaboração de um Plano de Ação. O objetivo foi buscar formas de ampliar o repertório das Artes Visuais na creche, com base em suas diferentes formas de expressão (desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem e elementos da natureza), presentes nas atividades observadas.

A escolha das temáticas determinou-se em função da relevância que assumiram nos trabalhos apresentados nos espaços da Unidade Escolar e por tratar-se de situações significativas, que exigem um planejamento atento e cuidadoso para abarcar todas as necessidades e expectativas que as crianças precisam vivenciar em Artes Visuais. Tanto o resultado como o processo foram pensados para ampliar os repertórios das crianças nos momentos de criação e concretização das atividades propostas. Entende-se que o acesso às Artes Visuais ocorre quando a criança vivencia e experimenta atividades, e quando o acesso a conteúdo específico forma parte dos objetivos do professor. Desta forma, o repertório estético e artístico se amplia para as diferentes formas de representação e de materialidades.

As Artes Visuais disponibilizam às crianças o contato com objetos culturalmente construídos, seja de maneira concreta ou abstrata, em situações que colocam em jogo formas de pensar o mundo e maneiras de aproximar-se da natureza. O objetivo foi potencializar esses processos criativos, resolver problemas, ampliar seu conhecimento, aprender a respeitar a diversidade, brincar ao ar livre, plainar, voar e conhecer novos saberes artísticos. Favorecer o acesso das crianças a esses objetos culturais requer que se pensem conteúdos e formas para viabilizar

esse acesso, com a intencionalidade e a preocupação de organizar situações de ensino e de aprendizagem que aproximem a criança aos conhecimentos construídos através do ensino das Artes Visuais.

Ao refletir sobre as práticas e saberes dos professores, entendeu-se que as crianças puderam ampliar seus processos imaginativos a partir de um planejamento comprometido, organizado e articulado com as necessidades das turmas. Desta forma, as crianças tiveram a possibilidade de viajar pelo desconhecido, conhecer o novo, compreender fatos, dar novos significados e sentidos ao antes experimentado, ampliar suas experiências e aguçar sua imaginação por meio das Artes Visuais.

## **6. PRODUTO EDUCACIONAL: PLANO DE AÇÃO EM ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 21).

Com base no cruzamento das informações obtidas dos documentos oficiais da escola e as atividades artísticas das crianças expostas nas paredes da Creche Colorida, elaborou-se um Plano de Ação, com o intuito de colaborar com as professoras para qualificar as propostas em Artes Visuais e ampliar as possibilidades educativas no processo de criação das crianças. A construção deste plano considerou que a prática pedagógica ocorre por meio de uma ação planejada e refletida do professor. No dia a dia da sala de aula, a escola realiza seu maior objetivo: fazer com que as crianças aprendam e adquiram o desejo de aprender cada vez mais e com autonomia. Para atingir esse objetivo, é preciso focar a prática pedagógica na relação professor-criança, o que significa observar as crianças de perto, conhecê-las, compreender suas diferenças, demonstrar interesse por elas, entender suas dificuldades e incentivar suas potencialidades.

O Plano de Ação Educativa articula as metas aos objetivos, fundamentos, conteúdos e estratégias metodológicas, considerando contexto escolar, condições e o ambiente educacional, sujeitos envolvidos, assim como a qualidade, habilidade e experiência dos professores e a importância de um processo de avaliação e acompanhamento individualizado. O Plano de Ação representa um elemento importante na prática do professor, porque se constitui como ferramenta de passagem entre a teoria e a prática, na medida em que organiza o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, antecipa a ação do professor e expressa como o espaço e o tempo podem se concretizar em um espaço cultural gerador e socializador do conhecimento (BRASIL, 2007).

A escola é o espaço de vivência e convivência, onde se estabelecem relações sociais entre todos os sujeitos que dela fazem parte. Este ambiente educativo se constitui como espaço das diversidades, das diferenças e dos conflitos entre gerações. Os princípios de cooperação e solidariedade, de satisfação com a escola, de comprometimento e participação, de respeito nas relações escolares, de combate

à discriminação, disciplina, respeito aos direitos das crianças e dignidade humana, devem pautar as relações estabelecidas no ambiente educativo. Estes princípios visam a promoção de uma cultura que valorize e fortaleça processos participativos de ensino e aprendizagem, orientados pelo respeito aos direitos de crianças e adolescentes (BRASIL, 2007)

Holm (2005, p. 9) afirma que “Se dermos às crianças a mesma liberdade no processo artístico que lhe damos em suas brincadeiras, as crianças chegarão à excelência no aprimoramento do processo criativo”. A proposta que segue procura demonstrar que é possível inserir **Artes Visuais na Educação Infantil** de forma lúdica e em parceria com a natureza, pois sabe-se que nem sempre as creches contam com materiais industrializados para as atividades artísticas.

Ao propor as atividades artísticas é importante considerar:

- a) atividades diversificadas: são propostas de atividades que acontecem, simultaneamente, escolhidas livremente pela criança e que possibilitam trabalhar de acordo com seu próprio ritmo;
- b) atividades individuais: o professor trabalha individualmente com a criança, o que favorece acompanhar o raciocínio da criança e fazer intervenções de acordo com seu nível;
- c) atividades coletivas: são realizadas por todo grupo, visando objetivos comuns, favorecendo a troca de pontos de vistas e opiniões;
- d) atividades independentes: são atividades realizadas de forma individual, em pequenos grupos ou em grupos maiores, sem intervenção direta do professor em um curto espaço de tempo.

Para a Educação Infantil / Creche, podem ser trabalhados os seguintes objetivos:

- 1) mostrar o mundo em que vivem com a ajuda de diferentes materiais e objetos, explorando possibilidades de utilização e mesclando texturas e cores;
- 2) ampliar as formas de expressão e comunicação das crianças ao dispor materiais gráficos e plásticos em superfícies variadas que vão muito além do lápis e papel;
- 3) apresentar as transformações provocadas pelas misturas de materiais e cores, e como cada um pode ser utilizado com um conjunto diferente de gestos;

- 4) estimular as crianças a reconhecer pinturas, desenhos e outros objetos gráficos criados por elas e pelos colegas.
- 5) vivenciar a produção artística da ideia até a forma final;
- 6) proporcionar situações que envolvam apreciação de objetos artísticos, a fim de despertar a sensibilidade artística nas crianças, assim como a criatividade, o senso estético e o conhecimento histórico;
- 7) mostrar às crianças que elas podem expressar suas ideias e sentimentos a partir de imagens feitas por elas ou já existentes, como fotografias e ilustrações.

Seguem sugestões de estratégias e recursos didáticos que se desdobram do Plano de Ensino e do Semanário dos professores, assim como propostas de uso de materialidades em Artes Visuais:

- 1) **Pintura livre:** a pintura infantil pode ser apresentada às crianças desde muito cedo. As aulas podem misturar pintura a dedo, com guache e aquarela, o que permite maior percepção sensorial e as ajuda a entender as texturas e o espaço a ser pintado, entre outros. Além disso, é possível disponibilizar materiais para **atividade de pintura**, como pincéis, esponjas e muito mais. Com criatividade, as crianças obtêm resultados sempre diferentes. A pintura livre se refere a que ela é pensada exclusivamente pela criança, sem um método estabelecido pelo professor ou alguma outra imagem de referência. O interessante é mostrar como elas podem fazer isso, ensinando formas de pintar e materiais que podem ser utilizados;
- 2) **Referência de artistas:** atividades realizadas a partir de outras obras de Arte. Nesse contexto, o professor deve explicar às crianças sobre um ou mais artistas, como pintores e escultores. É preciso sugerir uma discussão sobre suas obras de forma bem descontraída, com a finalidade de descobrir quais são as percepções, opiniões e sentimentos das crianças em relação a elas. Uma dica é propor uma releitura de obras famosas, contextualizando-as para os dias de hoje ou de acordo com o estilo de vida de cada criança. É uma forma de introduzir conteúdos clássicos e, ao mesmo tempo, instigar a imaginação;
- 3) **Pintura de muros e/ou calçadas:** é essencial refletir sobre a possibilidade de mostrar um mundo fora da sala de aula às crianças. Explore o jardim, o pátio, a calçada frente à escola ou promova passeios, que envolvam Arte com as



- crianças. Uma ideia bacana é escolher um muro ou calçada para que as crianças trabalhem coletivamente na pintura dos mesmos;
- 4) **Arte em jogos:** outra atividade bem legal, e que pode envolver crianças de todas as idades, são os jogos. Eles podem ser criados juntamente com as crianças e sempre com a incumbência de proporcionar uma atividade coletiva. A Arte pode participar dessa aula divertida ao pedir que as crianças pintem, desenhem, colem e recortem os itens necessários;
  - 5) **Recorte e colagem:** crianças já podem utilizar tesouras sem ponta para realizar atividades de recorte e colagem, o que também é uma forma de expressão artística. Já as crianças menores, de até 3 anos, devem utilizar somente cola. Os recortes devem ser feitos com o apoio da professora e auxiliares. Quem quiser apostar nesse tipo de atividade em sala de aula, pode aproveitar para ensinar sobre mosaicos;
  - 6) **Autorretrato:** o conceito de autorretrato é bem antigo, pois perpassa pelos primórdios da história humana com registros que os homens faziam sobre si mesmos nas paredes. Depois, surge com muito mais força e complexidade no Renascimento, quando a maioria dos artistas se engajou em fazer uma pintura de seu próprio busto. Em períodos posteriores, artistas como Rembrandt e Frida Kahlo também pintaram seus autorretratos. A professora precisa contextualizar as obras que apresenta às crianças, assim como a expressão necessária para que elas possam autoconhecer pontos de vista físico e sentimental;
  - 7) **Texturas:** é essencial levar para a sala de aula inúmeros materiais que podem ser usados para **Artes Visuais**. Além das tintas, é possível trabalhar com lantejoulas, barbante, algodão, variados papéis e muitos outros. Estes materiais permitem à professora ensinar com mais qualidade, pois as crianças aprendem mais sobre texturas, o tato de cada uma delas, as formas de misturá-las e o resultado que cada uma proporciona, etc.;
  - 8) **Sucata:** além dos materiais típicos de papelaria, é muito importante mostrar às crianças que elas podem utilizar itens reutilizáveis para criar objetos artísticos. Caixas de leite, creme dental, rolos de papel higiênico, copinhos de iogurte são exemplos de materiais aproveitados em sala de aula para criação de pinturas, esculturas e brinquedos. Essa é uma ótima ideia para apresentar

às crianças, noções de cidadania, falando da importância da reciclagem e da reutilização de objetos que temos em casa em prol do meio ambiente;

- 9) **Modelagem com massa de modelar e argila:** massa de modelar, a famosa "massinha", é um item adorado pelas crianças. Sua facilidade de manuseio faz com que elas criem o que quiserem ou representem algo solicitado em sala de aula. Além dela, a argila também pode ser apresentada a elas, mas de uma forma esporádica, com o intuito de promover aulas diferenciadas e especiais. Pode ser uma ideia para ensiná-las sobre esculturas, artistas famosos, capacidade de criar suas próprias formas, entre outros conteúdos;
- 10) **Fotografia:** a fotografia também se enquadra como uma Arte Visual e pode ser levada para crianças. A aula pode ser bastante divertida e didática, realizada com o intuito de mostrar a instantaneidade das fotos hoje em dia e qual a diferença com as câmeras de antigamente. Além disso, é possível ensiná-las sobre as perspectivas e posicionamentos, porque a luz pode influenciar, o que uma fotografia pode retratar e como guardar um momento que já passou, etc. É uma maneira de dar uma ênfase multidisciplinar à aula.
- 11) **Contextualização - Leitura da obra de arte:** contextualização da obra de arte. Conhecer/analisar a história da obra e o contexto de sua produção, bem como o artista e época em que foi produzida, relacionando-a com o contexto atual, pensando a obra de arte de uma forma mais ampla, para, conseqüentemente, ampliar o conhecimento em arte;
- 12) **Apreciação:** apreciação, percepção, sensibilização, leitura de imagem por meio da gramática visual. Conhecer os elementos visuais da obra, para descobrir e discutir questões que ela revela. Conhecer a obra e compará-la com obras e artistas de outras épocas ou não, interpretando-a subjetivamente;
- 13) **Fazer artístico:** momento de criação, produção, representação e expressão artística. A obra observada é uma boa referência para estimular o indivíduo a criar artisticamente, experimentando diferentes linguagens, sem que seja uma cópia ou modelo estereotipado da obra observada. Deve-se preservar a criatividade e a livre expressão na criação de uma nova obra;
- 14) **Atividades com os elementos da natureza:** algumas sugestões de atividades brincantes são o tapete de argila; barro dissolvido; carvão no papelão; imagens flutuantes; caixa corpo (silhueta e sombra); aerodesenhos

(sentada na balança, pendurada num tecido da árvore); desenhos com gravetos; o vento também quer brincar (tecidos e papéis); parque (papel de seda, celofane), armadilha para o ar do parque ou jardim (sacos plásticos amarrados); pintura do vento (amarrar um pincel no barbante e deixar o papel embaixo e o vento fará os movimentos); mágica na água da chuva (dobrar um pedaço de papel ou até uma dobradura e colocar para flutuar na superfície da água); cabides de vento (colocar pedaços de jornal recortados de diversos tamanhos e deixar o ar reproduzir os movimentos); o vento sabe ler (deixar um livro aberto e observar no desenrolar das mudanças de páginas); caçadores do sol (com espelho pequeno e CD); buracos vivos (tecidos, folhas, caixas); cobertos de jornal; rolos de jornal; encaixe as peças (materiais de larga escala); máquina de desenho (caixa papelão com um recorte para as crianças depositarem seus desenhos); olho mágico (orifício do CD e um palito como suporte para segurá-lo); um pouco de tudo na loja do campo (retalhos, potes, celular antigo, teclado e outros); colagem corporal (desenhar a silhueta e colar para identificar partes ou compor personagem); o que estamos pensando? (Balões de pensamentos para comunicar); areia, terra, folhas, pedras, sementes; lata, plástico, madeira; meias diversas e cobertores e roupas velhas; tubos; barbante; linhas; cheiros e alimentos; pintando com a luz; desenhando com as garras.

Holm (2005) ressalta que, em todo momento, devemos estar preparados para o novo e para todas as situações surpresas, o desconhecido, o que ainda não tem nome, pois nelas reside a energia e os valores artísticos. A Arte acontece na rua, nas árvores, no ar, e, também, nas escolas. A arte precisa ser experimentada e vivida em uma perspectiva ampla. Uma atividade criativa é a que faz as crianças pensar para além dos limites dados ou quebrar fronteiras.

Com base nas observações realizadas durante o estudo, se apresenta no Quadro 6 o Plano de Ação que inclui as propostas “Criando sua expressão, através das Artes Visuais”; “Iniciando o conhecimento das obras de Arte”; e “Ampliando seu mundo, através das obras de Arte”.

QUADRO 6 - Sugestões de propostas em Artes Visuais

Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Conteúdo	Orientações Didáticas	Atividades	Avaliação
<p>Expressar, criar e apreciar produções artísticas culturais. Exercitar autoria individual e ou coletiva. Respeitar e cuidar das produções individuais e do grupo. Conhecer e utilizar diferentes suportes, matérias, meios e instrumentos que apoiam e viabilizam o fazer artístico. Criar, explorar e diferenciar possibilidades diversas de participar das propostas artísticas envolvidas nas Artes Visuais. Traçar, explorando diversos materiais e suportes.</p>	<p>Explorar e utilizar alguns procedimentos necessários para desenhar, pintar e modelar. Explorar espaços bidimensionais e tridimensionais na realização dos seus projetos artísticos. Valorizar suas produções, das outras crianças e da produção em geral. Observar obras de Arte. Interpretar obras com técnicas variadas. Organizar imagens na superfície plana, explorando todo o espaço do suporte. Reconhecer e utilizar materiais para: pintura, escultura, colagens.</p>	<p>Brincar. Conviver. Participar. Explorar. Comunicar. Conhecer-se. O eu, o outro, nós. Corpo, gestos e movimentos. Traços, sons, cores e formas. Escuta, fala, pensamento e imaginação. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.</p>	<p>Possibilitar o manuseio de objetos para o processo criativo. Propiciar situações em que as crianças apreciem e utilizem os elementos da natureza em seu processo de criação. Promover o desenvolvimento da atenção, memória, raciocínio, curiosidade, observação, criatividade, exploração e criticidade. Propiciar a valorização da cultura local e de outras regiões, ampliando o repertório próprio e de sua cultura. Favorecer a brincadeira de faz de conta, a autonomia e a espontaneidade.</p>	<p>Conhecimento e manipulação de vários suportes e agentes gráficos. Reconhecimento e utilização de materiais para: pintura, escultura, colagens. Conhecimento das obras. Desenho espontâneo. Papel colorido e colagem, lembrando as cores primárias. Apresentação de obras de arte que retratem brincadeiras. Reprodução no papel <i>kraft</i> e giz de cera. Apresentação de obras de arte com fantasias.</p>	<p>A avaliação será diagnóstica, processual, contínua e formativa, considerando o desenvolvimento apresentado nas atividades, diversificadas, além do interesse, dedicação e participação nas aulas.</p>

Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Conteúdo	Orientações Didáticas	Atividades	Avaliação
<p>Utilizar materiais com possibilidades transformadoras. Descobrir, ampliar e recriar suas capacidades expressivas. Brincar com a sonoridade das palavras, dos objetos e do corpo. Brincar com indumentários e adereços, imitando cenas do cotidiano.</p>	<p>Por meio da narrativa, dar informações biográficas sobre artistas e suas produções. Valorizar suas produções, das outras crianças e da produção em geral. Criar desenhos, pinturas, colagens, modelagens, a partir do próprio repertório e da utilização de elementos da linguagem das Artes Visuais: ponto, linha e cor. Conhecer e manipular vários suportes.</p>		<p>Orientar, intervir, mediar e dialogar com as crianças, a fim de sensibilizar o olhar para a própria produção e a produção coletiva. Promover situações para que as crianças possam expressar-se por meio de desenhos, pinturas, recortes, colagens, dobraduras, esculturas, modelagens, criando produções. Oferecer diversos suportes e recursos materiais para a produção artística das crianças (papéis, lixas, telas, lápis, pincéis, canetas hidrográficas e outros). Promover sessões de fotografias pelas crianças e propiciar a apreciação das imagens captadas por elas.</p>	<p>Fantasiar de palhaço e de bailarina com retalhos de papel colorido. Pintura, usando brochinhas. Modelagem: brincando com as formas. Pintura de assopro. Giz de cera para estampar – decalque de modelo. Grafismos com giz de cera: de baixo para cima, da esquerda para direita, vice-versa, inclinados para direita, inclinados para esquerda, movimentos sinuosos. Composição com os grafismos escolhidos. Iniciação às histórias em quadrinhos com carimbos e colorir.</p>	

Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Conteúdo	Orientações Didáticas	Atividades	Avaliação
	<p>Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.</p> <p>Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.</p> <p>Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.</p> <p>Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.</p>		<p>Promover a apreciação de obras de arte.</p> <p>Possibilitar visitas a cinema, teatro, e eventos culturais da cidade.</p> <p>Promover vivências de contato com materiais diversos (estruturados e não estruturados) em contextos significativos (pedras, borra de café, água, terra, areia, água da beterraba, suco de groselha, e outros elementos da natureza).</p> <p>Possibilitar a ampliação do conhecimento de mundo, mediante as experiências lúdicas artísticas.</p> <p>Promover experiências de explorações e ampliação de possibilidades de construções artísticas.</p>	<p>Formação de figuras com papel colorido recortado: guirlanda. Jogos.</p> <p>Montagem de cenário de uma história com figuras recortadas.</p> <p>Criação de caricaturas.</p> <p>Pintura ao ar livre.</p> <p>Jogos com obras de Arte: quebra cabeça, memória.</p> <p>Coletar pedras, limpar e pintá-las.</p> <p>Pintura das folhas e remontagem no <i>color set</i>.</p> <p>Interpretação de personagens com colagem da figura recortada.</p> <p>Montagem do livro do artista.</p>	

Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Conteúdo	Orientações Didáticas	Atividades	Avaliação
	<p>Criar com o corpo formas diversificadas de expressão, de sentimentos, sensações e emoções , tanto nas situações do cotidiano quanto nas brincadeiras artísticas.</p>		<p>Proporcionar situações que incentivem a observação das características de objetos, pessoas, situações, imagens, lugares para que as crianças sejam capazes de nomeá-las e descrevê-las.</p> <p>Pesquisa, curiosidade, autonomia no brincar artisticamente.</p> <p>Colaboração e compartilhamento.</p> <p>Exploração da transformação de materiais de largo alcance e não estruturados.</p>	<p>Pintura em tela e/ou bandeja de isopor.</p> <p>Brincadeiras com redes, com tecidos semelhantes à malha elástica.</p> <p>Brincadeiras com caixas de papelão.</p> <p>Brincadeiras com “Parangolés” em diferentes texturas e cores.</p> <p>Relação e experiências com a Natureza, ciclos de vida, diversidade de espécies, relações entre seres vivos, ambiente, água, ar, terra, fogo (luz, sol, energia).</p>	

Fonte: Proposta educativa elaborada pela autora desta pesquisa (2018)

Durante as vivências e experiências com as Artes Visuais é necessário o planejamento das mesmas, com base nas propostas pedagógicas da Unidade Escolar e de acordo com o processo de ensino e aprendizagem vivido na sala de aula. É preciso preparar e apresentar uma sequência de objetivos, conteúdos e estratégias. Isto é, deve-se preparar uma sequência de aulas. Nesse contexto, é possível propor experiências e situações que permitam ampliar percepções e repertórios das crianças em seu processo de criação estética.

Para a criação do Plano de Ação foram fundamentais a observação criteriosa e a reflexão com relação aos objetivos de conhecimento, práticas e saberes educativos. A documentação pedagógica e as observações nas paredes da Unidade Escolar permitiram alimentar esta análise e reafirmam a qualidade das práticas e saberes em Artes Visuais. A proposta de um Plano de Ação busca ampliar as possibilidades de trabalho com Artes Visuais na Educação Infantil. A atividade de planejamento deve considerar as seguintes etapas: definição dos objetivos de ensino, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação do processo.

Ao planejar, é fundamental considerar os seguintes critérios: organizar os conteúdos; definir os objetivos; esboçar as atividades; organizar e acompanhar situações de aprendizagem; envolver as crianças em suas aprendizagens e atividades; possibilitar a reflexão e a (re)significação do fazer pedagógico; privilegiar o processo e não só o produto final; propor estratégias de ensino que proporcionem experiências de aprendizagem variadas, desafiadoras e estimulantes; promover a participação e iniciativa, incentivando a aprendizagem; realizar uma avaliação diagnóstica antes de iniciar uma unidade didática; realizar adequações pedagógicas de acordo com as especificidades das crianças; avaliar a criança em uma perspectiva de superação; elaborar e cumprir o plano de aula, segundo a proposta pedagógica da escola; fazer investigação didática; buscar a inovação didática; ter visão de parceria com a comunidade educativa; conseguir apropriar-se de um novo processo de pensar criticamente, de modo que o fazer pedagógico se complemente com trabalho colaborativo; comprometer-se com a tarefa docente; dominar os conceitos fundamentais de Artes Visuais; usar as tecnologias como recurso para novas informações e conhecimentos; gerenciar o próprio Desenvolvimento Educacional Docente e participar dos períodos dedicados ao estudo para, manter-se atualizado; participar de congressos, conferências, cursos, palestras; compreender e



explorar os códigos não verbais: imagem, gestos, sinais, movimentos, sons, etc.; estabelecer processos comunicativos eficientes.

A partir da observação da forma como as crianças exploram os materiais, a professora pode planejar a ampliação de desafios, procurando sempre reconhecer o que os pequenos já aprenderam e o que ainda podem explorar para avançar em suas experiências.

O Plano de Ação, elaborado para o trabalho educativo com a primeira infância, compõe um percurso de aprendizagem através do qual os professores explicitam suas intenções pedagógicas com o grupo de crianças. A ideia é que o professor se mantenha aberto e em diálogo com as crianças e suas iniciativas, o que é essencial para garantir uma flexibilidade equilibrada por parte do educador. A busca por experiências significativas para os pequenos requer de uma escuta atenta a suas reações, interesses e propostas. As crianças interagem com liberdade, em diálogo com sua imaginação, suas referências, interesses e necessidades. Isso resulta não apenas em experiências de muita qualidade como também em aprendizados significativos para os professores que mediam estes processos, que observam as crianças e se surpreendem com suas invenções.

As crianças têm a liberdade de escolher a forma de explorar, de maneira que a proposta é ampliar essas possibilidades de exploração. O manuseio de materiais plásticos pode favorecer aprendizagens importantes sobre sua composição e suas transformações. O propósito é descobrir e explorar novas possibilidades de brincadeiras, experimentando o toque, o uso de materiais de largo alcance, criando intervenções no espaço para que as crianças possam ambientar narrativas de diferentes maneiras, ao mesmo tempo em que se alimentam a interação, a criação e a expressão de sentimentos e ideias.

A observação é um importante instrumento para subsidiar o Plano de Ação das propostas do professor e também para enriquecer as experiências das crianças. A partir delas pode-se observar uma progressão no desenvolvimento da brincadeira que está diretamente relacionada com uma progressão da linguagem verbal, da imaginação e da qualidade das interações das crianças entre si e com os adultos, mediadas pelos objetos. Desde muito cedo as crianças investigam intensamente o mundo, fazendo dos objetos disponíveis alvos de suas pesquisas. Exploram texturas, dureza, largura, temperatura, cores, tamanho etc. Ao fazê-lo, utilizam o corpo todo em movimentos que parecem explicitar o desejo de conhecer o mundo.

Os materiais plásticos permitem essa experimentação, por isso, as misturas devem ser favorecidas e estimuladas desde cedo.

O espaço, de preferência, deve ser amplo para possibilitar a livre circulação das crianças. O ideal é utilizar um que possa ser molhado, que comporte os materiais organizados de forma a que estejam disponíveis para ser manuseados com autonomia. Dessa forma, as crianças podem decidir o que querem utilizar. Os espaços externos, como os parques, são ideais, pois comumente dispõem de recursos – como areia, galhos, folhas, pedrinhas – que podem ser utilizados pelas crianças, incrementando assim suas explorações.

Para garantir uma progressão de aprendizagens, é importante que as explorações sejam propostas com regularidade na rotina das crianças. A organização do tempo e a escolha dos materiais a serem explorados em cada atividade devem considerar a necessidade da repetição, pois algumas crianças podem reagir com repulsa quando entram em contato com algum material pela primeira vez. Por isso, precisam de mais tempo para familiarizar-se aos poucos com as sensações produzidas pelas suas características físicas. Como o tempo de exploração de cada criança é diferente, torna-se importante garantir atividades alternativas para que as que terminem antes possam se ocupar. Ter sempre disponível cestas de objetos e brinquedos para as crianças, pode ser uma boa alternativa. A regularidade das experiências de exploração de diferentes materiais possibilita que, além das crianças observarem a relação entre as transformações e suas próprias ações, possam também perceber as marcas que suas ações deixam em diferentes superfícies.

O Plano de Ação propõe a utilização de materiais que estimulem a imaginação, a interação e o potencial criativo da criança. O uso de elementos não estruturados favorece uma exploração rica e maior conhecimento de texturas, formas, pesos, temperaturas diferentes entre si. Estes elementos foram organizados de forma a convidar as crianças para várias atividades, valorizando a brincadeira.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Artes Visuais deve ser entendido como forma de construção do conhecimento, de compreensão do mundo e de exteriorização de sentimentos. Trabalhar as Artes Visuais na Educação Infantil permite que as crianças vivenciem experiências diferentes, aprendam a se expressar de formas diversas e desenvolvam sua autonomia e espontaneidade. Através das Artes, as crianças aprendem a elaborar pensamento crítico, estético e criativo. Ao expressar-se no papel, com argila, na tela ou fazendo colagem, a criança faz Arte naturalmente.

As propostas artísticas na Educação Infantil procuram desenvolver a inteligência das crianças e suas habilidades psicomotoras. Elas são estruturadas a partir das mais variadas formas de contato com o mundo. Por isso, a exploração dos materiais artísticos precisa estar integrada à rotina de atividades como instrumento de estimulação e aproximação a novos saberes. Ao promover uma exposição constante das obras criadas pelas crianças, a escola favorece que momentos significativos do dia a dia se transformem em provocações que complementam o fazer artístico. O vínculo das crianças com a escola se fortalece na medida em que elas se sentem parte do lugar e se identificam com seus espaços.

Neste processo, o papel intencionado do professor como mediador, responsável pelo acesso ao conhecimento e ampliação das experiências culturais e estéticas das crianças, é fundamental. Deste estudo, conclui-se que um trabalho verdadeiramente comprometido com uma educação de qualidade, precisa considerar o Desenvolvimento Educacional Docente. Uma das grandes dificuldades para o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil é a falta de formação dos profissionais que atuam nesta área. A consequência desta ausência de contorno da disciplina neste nível de ensino são as permanentes divergências entre os educadores sobre os objetivos que devem ser alcançados, os conteúdos tratados e as metodologias empregadas. No entanto, esta crítica precisa considerar as condições em que se desenvolve essa prática educativa. À falta de formação se unem os baixos salários e a escassez de tempo para o planejamento das aulas. Uma forma de contornar este problema seria integrar o trabalho de especialistas que pudessem subsidiar o trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Infantil, especificamente na área de Artes Visuais.

Acreditamos que seria imprescindível ter no corpo docente de todas as Unidades Escolares os professores especialistas em Arte, sendo assim, ampliar significativamente saberes e práticas com qualidade e intencionalidade nas linguagens artísticas, pois estes professores especialistas dominam os conhecimentos de sua área de atuação, articula os saberes experienciais, curriculares, pedagógicos e pessoais por meio de suas estratégias diversificadas. É notório o empenho dos professores polivalentes, mas não o suficiente para avançarmos nessa área de conhecimento e de sua colaboração para o aprendizado e formação plena das crianças e futuros pesquisadores do conhecimento humano.

No trabalho desenvolvido na Creche Colorida, observou-se que os professores buscam oportunizar atividades relacionadas ao PPP, ao Plano de Ensino e aos Semanários, que oferecem atividades coletivas e disponibilizam materiais da Unidade. Constatou-se, também, que o Assistente Pedagógico procura estar em sintonia com os demais professores no intuito de promover um bom desenvolvimento pedagógico. Como sua formação é em Artes Visuais, este profissional impulsiona propostas pedagógicas vinculadas com a Arte.

Este estudo permitiu reflexionar sobre a inclusão de elementos artísticos na prática pedagógica da Educação Infantil. Para efetivar uma proposta desta natureza é preciso definir quais saberes e práticas serão abordados, assim como determinar o que é fundamental para orientar o fazer pedagógico, pessoal e coletivo com relação ao ensino das Artes Visuais. Estas definições dialogam com a produção de sentido e com a leitura de mundo que se faz. Daí a importância de fundamentar os projetos pedagógicos sobre uma proposta de humanização, em condições de liberdade e de dignidade. O Plano de Ação apresentado foi construído a partir dessa reflexão sobre estratégias e procedimentos para as diferentes situações em que as Artes Visuais são apresentadas e desenvolvidas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez: Ed. Autores Associados, 1980. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 1).

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set. /dez. 2006.

ANDRÉ, Marli E.D.A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Liberlivro, 2005.

BACH, Richard. **Fernão Capelo Gaivota**. Rio de Janeiro: Record, 1978.

BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança!** São Paulo: Moderna, 1994. (Risos e Rima).

BARBIERI, Stela. **Interações**: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções).

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. **Revista Digital Art&**, São Paulo, n. 0, out. 2003. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>. Acesso em: 26 set. 2018.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil**. São Paulo. Cortez, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1995.

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2. e.d. Rio de Janeiro: Programa Criança e Natureza; Instituto Alana, 2018. Disponível em: [https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento\\_infancia.pdf](https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf). Acesso em: 10 out. 2018.

BEMVENUTI, Alice. O que rompe, o que continua. Para onde vamos mesmo? *In*: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTES E DESIGN NO BRASIL, 1., 1997, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: CEEARTES, 1997.

BENJAMIN, Walter Benedix Schönflies. **Magia e técnica, arte e política**: história sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2010.

BERTONCELI, Mariane; MARTINS, Suely. A Valorização ou precarização do trabalho docente na Educação Infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 10., 2016, São Paulo. **Anais eletrônico [...]**. São Paulo: UNICAMP, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1080-2874-1-pb.pdf>. Acesso em: 4 out. 2017.

BESSA, Mahylda. **Artes plásticas entre as crianças**. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1970.

BRASIL. [Constituição (1988) ]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei n. ° 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em: 13 abr. 2018.

BRASIL. **Lei n. ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 13 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 6.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**: conhecimento de mundo. Brasília: MEC; SEF, 1998a. v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**: introdução. Brasília: MEC; SEB, 1998b. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, DF, 1998c.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Caracterização da área de arte. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. cap.1, p. 19-43.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para educação infantil**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2006. v. 1.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 13 abr. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pelo. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAO\\_CNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAO_CNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf). Acesso em 18 mar. 2019.

BONA, Andreza. **Modelagem enquanto arte na educação infantil**. [Entrevista concedida a] Alessandra Rotta. Florianópolis: UFSC. 2005.

BUORO, Anamélia Bueno. Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: EDC; FAPESP; Cortez, 2002. p. 79

CAMPOS, Maria Malta. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, 2011.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, 2006.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília, DF: MEC; SEB, 2009.

CARRANCHO, Angela da Silva. **Escola com arte**: multicaminhos para a transformação. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Ed. Porto, 1999. p. 155-191. (Coleção Ciências da Educação, v. 3).

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis: Vozes, 2006.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo arte**: conteúdos essenciais para o ensino fundamental. São Paulo: Ática, 1999.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**: revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, Portugal, v. 17, p. 113-134, 2002.

CRIANÇA E NATUREZA. **Nossas principais ações ao longo de 2018**. [Rio de Janeiro]: Criança e Natureza: Instituto Alana, 2018. Disponível em: <https://criancaenatureza.org.br/inspiracoes/nossas-principais-acoes-ao-longo-de-2018/>. Acesso em: 10 out. 2018.



CUNHA, Suzana Rangel Vieira. **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução: Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EDWARDS, Carolyn P.; GANDINI, Lella. FORMAN, George E. (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. O Pátio escolar como ter[ritó]rio [de passagem] entre a escola e a cidade. *In*: AZEVEDO, G. A. N.; RHEINGANTZ, P. A.; TÂNGARI, V. R. (org.). **O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres: uso, forma e apropriação**. Rio de Janeiro: UFRJ; FAU; PROARQ, 2011. p. 37-49.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Resende e. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Ana Patrícia. **A importância do ensino de artes visuais na educação infantil**. 2015. Monografia (Especialização em Ensino de Artes Visuais) – Programa de Pós-graduação em Artes, Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2015. Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-A9KJ8D/monografia\\_ana\\_patricia.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-A9KJ8D/monografia_ana_patricia.pdf?sequence=1). Acesso em: 15 set. 2018.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

FREINET, Celestin. **Pedagogia do bom senso**. Tradução de J. Baptista. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão**: instrumentos metodológicos. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996b.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Professora sim; tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Ed. Olho D'Água, 2009.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. *In*: EDWARDS, Carolyn P.; GANDINI, Lella. FORMAN, George E. (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: [www.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf](http://www.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf). Acesso em: 12 jun. 2018.

GOBBI, Marcia Aparecida; LEITE, Maria Isabel. O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. *In*: LEITE, Maria Isabel (org.). **Ata e desata**: partilhando uma experiência de formação continuada. Rio de Janeiro: Ravil, 2002. Disponível em: [http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Gobbi\\_desenho.pdf](http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Gobbi_desenho.pdf). Acesso em: 27 nov. 2017.

GODOI, E.G. **Avaliação na educação infantil**: um encontro com a realidade. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. v. 1.

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNANDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montsurrat. **Organização do currículo por projetos de trabalhos**: o conhecimento como um caleidoscópio. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOLM, Anna Marie. **Baby-art**: os primeiros passos com a arte. São Paulo: MAM, 2007.

HOLM, Anna Marie. **Eco-arte com crianças**. São Paulo: MAM, 2015.

HOLM, Anna Marie. **Fazer e pensar arte**. São Paulo: MAM, 2005.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

HUME, Leda Miranda (org.). **Fazer filosofia**. Rio de Janeiro: UAPÊ, 1994.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **O Brasil em síntese**: Santo André. Brasília, DF: IBGE, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santo-andre/panorama>. Acesso em: 11 nov. 2018.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. *In*: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2003.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. *In*: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, n. 19, p. 20-28, jan. /abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2018.

LEITE, Maria Isabel F. Pereira. Arte e memória. *In*: SEMINÁRIO ESTADUAL DE ARTE NA EDUCAÇÃO: A ARTE E O DIFERENTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL, 3., 2004, Santa Catarina. **Anais [...]**. Santa Catarina: Editora da UnC, 2004. p. 61-64.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. *In*: LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MALAGUZZI, L. História, ideais e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn P.; GANDINI, Lella. FORMAN, George E. (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Mediando [com] tatos com arte e cultura**. São Paulo: Ed. Da Universidade Estadual Paulista, 2007.

MARTINS, Raimundo. **Visualidade e educação**. Goiânia: FUNAPE, 2008.

MASCIOLI, Suselaine Aparecida Zaniolo. **Cotidiano escolar e infância**: interfaces da educação infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas. 2012. 310 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012. Disponível em: [http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/2555.pdf](http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2555.pdf). Acesso em: 11 set. 2018.

MELLO, Ana Maria *et al.* **O dia a dia das creches e pré-escolas**: crônicas brasileiras. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MELLO, Suely Amaral. **A Educação das crianças de zero a três anos**. Marília: Unesp, 2002. (Texto produzido para a disciplina Metodologia da Educação Infantil FFC/ Unesp).

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan. /jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371>. Acesso em: 10 set. 2018.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de *et al.* **Creches**: crianças faz de conta & Cia. Petrópolis, Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de M.R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação).

ORTIZ, Cisele. Adaptação e acolhimento: um cuidado inerente ao projeto educativo da instituição e um indicador de qualidade do serviço prestado pela instituição. **Revista Escola**, p. 1-9, abr. 2000. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestaoescolar/acolhida-cisele-ortiz.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

PERES, Rodrigo Sanches; SANTOS, Manoel Antônio. Considerações gerais e as orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em psicologia. **Interações**, v. 10, n. 20, p. 109-126, jul. /dez. 2005.

PIAGET, Jean; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

PILLOTO, Silvia Sell Duarte. **As linguagens da arte no contexto da educação infantil**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007.

RESENDE, Anita Cristina de Azevedo. Da relação indivíduo e sociedade. **Educativa**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 29-45, jan. /jun. 2007. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/173/136>. Acesso em: 3 out. 2018.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar, aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RIZZI, Maria Chistina de S. Lima. **Caminhos metodológicos**. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

ROCHA, Vera. Arte, estética, conhecimento e ensino. In: PONTES, Gilvânia Maurício Dias de; CAPISTRANO, Naire Jane; MELO, José Pereira. **O ensino de artes e educação física na infância**. Natal: UFRN; PAIDÉIA; MEC, 2005.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1963.

ROSSET, Joyce M.; RIZZI, Ângela; WEBSTER, Maria Helena. Campos de experiência: linguagens da arte em educação infantil. In: ROSSET, Joyce M.; RIZZI, Ângela; WEBSTER, Maria Helena. **Blog Tempo de Creche**. [São Paulo], 11 maio 2017a. Disponível em: <http://www.tempodecreche.com.br/campos-de-experiencias-2/campos-de-experiencia-linguagens-da-arte-em-educacao-infantil/>. Acesso em: 4 set. 2017.

ROSSET, Joyce M.; RIZZI, Ângela; WEBSTER, Maria Helena. Qual o lugar da modelagem no desenvolvimento das crianças? In: ROSSET, Joyce M.; RIZZI, Ângela; WEBSTER, Maria Helena. **Blog Tempo de Creche**. [São Paulo], 14 out. 2017b. Disponível em: <http://www.tempodecreche.com.br/categoria/relacao>. Acesso em: 21 out. 2018.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Creche**: realidade e ambiguidades. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SANTANA, Judith Sena da Silva. **A Creche sob a ótica da criança**. 2. ed. Feira de Santana, BA: Universidade Federal de Feira de Santana, 1998.

SANTO ANDRÉ (SP). **Lei Ordinária nº 8.233, de 14 de setembro de 2001**. Dispõe sobre a garantia de matrícula na rede de ensino municipal aos portadores de necessidade especial na escola mais próxima de sua residência. Santo André: Câmara Municipal, 2001. Disponível em: <https://consulta.siscam.com.br/camarasantoandre/Documentos/Documento/23233>. Acesso em: 11 nov. 2018.

SANTO ANDRÉ (SP). Prefeitura Municipal. **Cidade: história**. Santo André: PMSA, 2013. Disponível em: <http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/cidade-de-santo-andre/historia>. Acesso em: 11 nov. 2018.

SARAIVA, Camila Fernanda. **Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais**: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André. 2009. 353 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10166/1/Camila%20Fernanda%20Saraiva.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 7-30.

STAKE, Robert E. **The art of case study research**. London: SAGE Publications, 1995.

STAKE, Robert E. Case studies. *In*: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (ed.). **Handbook of qualitative research**. London: SAGE Publications, 1994. p. 236-247.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p.

143-155, jan. /abr. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100012&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 2 out. 2018.

SOUZA, A.M.C. **Educação infantil**: uma proposta de gestão municipal. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIES, Vânia Grim; ALVES, Antônio Maurício Medeiros. Material didático para os anos iniciais: ler, escrever e contar. *In*: NOGUEIRA, Gabriela Medeiros (org.). **Práticas pedagógicas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental**: diferentes perspectivas. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. p. 183-200. (Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD, v. 16).

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônico [...]**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 jul. 2017.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TIRIBA, Léa. Diálogos entre a arquitetura e a pedagogia: educação e vivência do espaço. Organização: Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 37-43, abr. 2007. (Publicada em junho de 2008).

TOLEDO, Maria Leonor P.B. de. **Entre o exposto e o escondido, marcas e vestígios de pátios de escolas de Educação Infantil**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



**ANEXO****PORTARIA PARA ESTUDO**

FEITURA MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ


**PORTARIA N.º 1001.10.2018 - SIA**

O Secretário – Secretaria de Inovação e Administração de Santo André, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista assunto constante no Processo Administrativo n.º 29029/2018, e

nos termos da Lei n.º 9.693/2015, regulamentada pelo Decreto n.º 16.996/2017, resolve:

**A U T O R I Z A R** o afastamento do(a) servidor(a) **ROSANA DONIZETI MARTINHO GAZOTTO**, id. n.º 30.239-2, **PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL**, Quadro Magistério – Padrão IX, Gerência de Educação Infantil – DEIF – SE, sem prejuízo de seus vencimentos e das demais vantagens, para cursar pós-graduação stricto sensu – Mestrado Profissional em Educação: Docência e Gestão Educacional, na Universidade Municipal de São Caetano do Sul, no período de 01 de agosto a 30 de setembro do corrente exercício.

Santo André, 11 de outubro de 2018.

  
**FERNANDO BUISSA DE BARROS GOMES**  
**SECRETÁRIO**  
**SECRETARIA DE INOVAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO**

PUBLICADO EM

20 / 10 / 2018