

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
EDUCAÇÃO**

**LUANA PIRES WEISSBÖCK**

**BRINCANDO DE ESCONDE-ESCONDE:  
À PROCURA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**GUARAPUAVA  
2014**

Ficha elaborada pela Biblioteca da Unicentro-Guarapuava, Campus Santa Cruz

Weissböck, Luana Pires

W429b Brincando de esconde-esconde: à procura da arte na educação infantil / Luana Pires Weissböck.– Guarapuava: Unicentro, 2014.  
viii, 88 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste,  
Programa de Pós Graduação em Educação, Linha de Pesquisa:  
Educação, Cultura e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Aliandra Cristina Mesomo Lira;

Banca examinadora: Profa. Dra. Luciana Esmeralda Ostetto, Profa. Dra.  
Luciana Neuvald.

Bibliografia

1. Educação Infantil. 2. Arte. 3. Prática Pedagógica. I. Título. II. Programa  
de Pós-Graduação em Educação.

CDD 20. ed. 372.5

LUANA PIRES WEISSBÖCK

BRINCANDO DE ESCONDE-ESCONDE:  
À PROCURA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Aliandra Cristina Mesomo Lira.

GUARAPUAVA  
2014

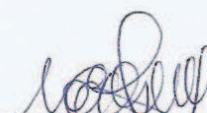
## TERMO DE APROVAÇÃO

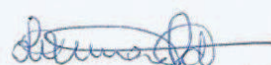
**LUANA PIRES WEISSBÖCK**

“BRINCANDO DE ESCONDE-ESCONDE: À PROCURA DA ARTE NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL”.

Dissertação aprovada em 21/08/2014 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

  
Prof. Dra. Aliandra Cristina Mesomo Lira  
(Orientadora/UNICENTRO)

  
Prof. Dra. Luciana Esmeralda Ostetto  
(UFF)

  
Prof. Dra. Luciane Neuvald  
(UNICENTRO)

GUARAPUAVA-PR  
2014

*Aos meus pais, Sandra e Hugo,  
que sempre me encorajaram em todos os momentos,  
me orientaram com carinho, paciência  
e que me fazem enxergar os obstáculos  
como degraus a serem escalados  
com garra e determinação, dedico.*

## AGRADECIMENTOS

O mestrado foi uma experiência única, ímpar, intensa, conflitante e por <sup>ii</sup> s momentos, solitária.

Gostaria de agradecer a algumas pessoas, que foram imprescindíveis para a realização desse sonho!

A concretização desse trabalho só foi possível graças a minha orientadora e amiga Aliandra Cristina Mesomo Lira. Ela acreditou em mim, acreditou nesse trabalho e aceitou o desafio. Sempre tão paciente e doce nas orientações, me deu força em cada obstáculo e nas adversidades que encontramos no caminho. Sou eternamente grata pela oportunidade que me destes. Se não fosse você, há dois anos, possivelmente hoje não estaria aqui escrevendo esses agradecimentos. Você realizou um sonho. Um sonho que desde a infância já se manifestava.

Aos meus pais, Sandra e Hugo, minhas irmãs Lara e Manuela e ao meu irmão Gunther, que a todo o momento “aturaram” meus instantes de tensão e conflito nessa trajetória. Vocês me incentivaram e, juntos comigo, acreditaram nessa pesquisa.

À Fundação Araucária pela bolsa concedida, o que me deu condições de dedicação à pesquisa.

Às professoras, que participaram desse trabalho de forma tão comprometida.

Aos professores e professoras do Programa de Pós Graduação em Educação da UNICENTRO pelos ensinamentos, pelos conselhos, pelas contribuições durante essa caminhada, bem como à secretária do curso, Elisângela.

E a todos os meus amigos, que comemoraram comigo a cada conquista!

WEISSBÖCK, Luana Pires. *Brincando de esconde-esconde: à procura da arte na educação infantil*. 2014. 85 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2014.

A arte tem papel importante na vida de todos nós e, nos contextos educacionais, o trabalho com as diferentes linguagens artísticas ganha relevância e pode colaborar de forma bastante ampla para o desenvolvimento infantil. Contudo, experiências apontam que as instituições de educação infantil têm privilegiado práticas pedagógicas escolarizantes e restritivas, as quais de modo geral privilegiam a escrita, a leitura e o cálculo em detrimento de outras atividades, como por exemplo, o contato e a apropriação das linguagens artísticas, o brincar, o lúdico, o faz de conta, a fantasia, entre outras. O objetivo desta pesquisa foi investigar e problematizar quais são e como ocorrem as práticas pedagógicas com arte na educação infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado em Guarapuava/Paraná. Foram realizadas observações das práticas pedagógicas em duas turmas de educação infantil, e aplicados questionários aos professores das turmas investigadas e à equipe pedagógica da instituição, com o intuito de compreender como ocorrem as práticas e problematizar os encaminhamentos observados e as concepções explicitadas. Como resultado, foi possível reconhecer que as práticas pedagógicas das professoras observadas não valorizam a diversidade cultural, a expressão, a interação, os processos criativos das crianças, uma vez que a maioria das situações e atividades acompanhadas tende à reprodução e ao controle do corpo, com vistas à produção de trabalhos para fazer parte da pasta de atividades das turmas e das crianças. Ou seja, as proposições revelaram encaminhamentos precisos para as crianças, com desenhos semiprontos para colorir, completar e colar. Quanto à música, quando acontece, é pretexto para ações da rotina como a alimentação e a higiene. Também reconhecemos que institucionalmente os professores carecem de suporte para organizar suas aulas, além de materiais para trabalhar com as crianças, o que nos levou a constatar que a forma de trabalho predominante é consequência de uma série de aspectos que não se efetivam a contento como a formação continuada, o financiamento da educação infantil, dentre outros. Frente a um contexto de desvalorização do trabalho na educação infantil, mas cientes do importante papel do professor no trabalho com as crianças pequenas, sugerimos o brincar como um possível caminho para o professor que pretende realizar um trabalho com a arte na educação infantil. Como eixo do trabalho com as crianças nesse nível de ensino o brincar, ao fazer parte do cotidiano das crianças, pode permitir experiências enriquecedoras e prazerosas de contato e vivência com as diferentes linguagens artísticas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Arte. Prática Pedagógica.

## ABSTRACT

WEISSBÖCK, Luana Pires. *Playing hide-and-seek: Searching for Art in Childhood Education*. 2014. 85 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2014.

The art has an important role in everybody's lives and, in the educational contexts. The study with different artistic languages is gaining relevance and can amply collaborate in the children's development. Nevertheless, experiences point out that childhood education institutions have emphasized pedagogical teaching and restrictive practices, which in general highlight the writing, reading and calculations to the detriment of other activities, for example, the contact with and learning of artistic languages, the playing, the ludic, the make believe, the fantasy, among others. The objective of this research was to investigate and problematize which and how pedagogical practices are held with arts in the childhood education in a municipal childhood education center, located in Guarapuava city, Paraná State. Observations of pedagogical practices were carried out in two groups of children, and questionnaires were applied to the teachers of the investigated groups and to the pedagogical team of the institution, aiming to understand how the practices occur and to problematize the monitored procedures and specified concepts. As a result, it was possible to recognize that the pedagogical practices of the observed teachers do not value cultural diversity, expression, interaction, creative processes of the children, since the majority of the situations and monitored activities tend to the reproduction and control of the body, aiming the production of assignments to compose the portfolio of activities of the groups and children, i.e. the propositions revealed specific guidelines to the children, with semi-ready drawings for coloring, completing or gluing. Concerning music, when this event takes place it is an excuse for routine actions such as feeding and hygiene. We also recognize that institutionally the teachers need support to organize their classes, as well as materials to work with the children, what led us to notice that the predominant working method is the consequence of a series of aspects that are not appropriately carried out such as the continuing formation of the teacher, the funds for childhood education, among others. Taking into consideration the context of devaluation of the childhood education, but aware about the importance of the teachers' role with the small children, we suggest the playing as a possible way for the teachers who intend to carry out their work with arts in the childhood education. As the core of the work with children, this level of teaching by playing as part of the daily routine of children, can provide them enriching and pleasurable experiences of contact and coexistence with different artistic languages.

**KEY WORDS:** Childhood Education. Art. Pedagogical Practice.



## SUMÁRIO

v

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>1. EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO DA CRIANÇA E DEVER DO ESTADO: ASPECTOS LEGAIS E DIRETRIZES NORTEADORAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>13</b>
<b>2. ARTE: LINGUAGENS E EXPRESSÕES .....</b>	<b>19</b>
<b>3. O TRABALHO COM A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DO PROFESSOR .....</b>	<b>28</b>
<b>4. AS ESCOLHAS E CAMINHOS DA PESQUISA .....</b>	<b>41</b>
4.1 Caracterização da instituição .....	44
4.2 Procedimentos de coleta e análise de dados .....	46
<b>5. À PROCURA DA ARTE NO COTIDIANO EDUCATIVO: QUANDO DISCURSOS E PRÁTICAS SE CRUZAM OU DESENCONTRAM.....</b>	<b>48</b>
<b>POR FIM, SE PROCURARMOS VAMOS ENCONTRAR? UM CAMINHO POSSÍVEL... ..</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>73</b>
<b>APÊNDICE – Modelo do questionário aplicado .....</b>	<b>81</b>

## INTRODUÇÃO

A motivação para essa pesquisa se manifestou no período da graduação em Arte-Educação, licenciatura, em especial, com a realização dos estágios supervisionados obrigatórios. Na época, realizamos os estágios do 5º ao 8º ano do ensino fundamental e do 1º e 2º ano do ensino médio, em escolas diferentes.

Naquele período, minhas irmãs eram discentes do curso de Pedagogia da Unicentro, o que nos rendia calorosas discussões sobre educação, ensino, arte, pedagogia, projeto político pedagógico, práticas pedagógicas com crianças e adolescentes, entre outros temas, onde cada uma defendia seus pontos de vista, de acordo com a sua formação acadêmica e perspectiva teórica. E as inquietações foram avolumando-se.

Quando estava realizando os estágios, deparei-me com algumas situações, as quais foram muito marcantes nessa trajetória, e algum tempo depois me motivaram a propor um projeto ao Mestrado.

As situações com que me deparei se repetiam em todas as salas, do 5º ano do ensino fundamental ao 2º ano do ensino médio. Os alunos, de forma geral, em suas produções repetiam os mesmos estereótipos de casa, de árvore com caule marrom e folhas verdes, de boneco palito, de sol, flor, criança loira e de olhos azuis ou verdes, de teatro para apresentar em datas comemorativas. A convivência permitiu reconhecer que o repertório cultural e artístico deles era limitado ao já conhecido e amplamente divulgado pela indústria cultural. Nas atividades de estágio, quando era apresentada a eles alguma produção artística da arte contemporânea, demonstravam um assombro instantâneo, alegando que não admitiam que aquelas propostas fosse arte. No que diz respeito à dança, quando ela existia, era por meio de uma coreografia já elaborada a ser reproduzida e ensaiada para que fosse apresentada na festa de São João da escola. Ainda com relação às suas produções no papel, invariavelmente os alunos queriam explicar o que estavam desenhando, o que revelava que eles não haviam desenvolvido a competência de dar forma visual às suas ideias, sem a necessidade da oralidade, ou da escrita como uma forma explicativa do que estavam produzindo. Eles desenhavam e nomeavam seus desenhos e esperavam que eu dissesse se estava bonito. Apesar de todos serem pessoas completamente diferentes, incomodava-me tanta homogeneidade naqueles trabalhos e, principalmente, a falta de autonomia e iniciativa em suas expressões artísticas. Nas atividades de teatro e

dança propostas no estágio, seus movimentos tímidos desvelavam um corpo retraído, “com medo de se soltar”, com receio de se expressar.

Diante desse contexto, me perguntava como essa situação foi se configurando? Como foi naturalizando-se na escola? Desconfiava que algo estivesse acontecendo desde a educação infantil e os anos iniciais de escolarização e esses questionamentos me levaram a pesquisar como estava sendo trabalhada a arte na educação infantil.

Um tanto confusa, com uma série de curiosidades e ávida por respostas, em síntese buscava saber: Será que a arte é trabalhada na educação infantil? Como? Com que finalidade? Os profissionais têm formação para realizar esse trabalho? Que materiais utilizam? Entendem a relevância do trabalho com a arte e suas linguagens desde a educação infantil? Qual é a proposta expressa no Projeto Político Pedagógico? Será que essa proposta se efetiva na prática?

Estudos têm apontado o predomínio na educação infantil de práticas escolarizantes, as quais privilegiam a escrita, o cálculo e a leitura em detrimento ao brincar (KISHIMOTO 2001; CUNHA, 1999; OSTETTO 2012, 2011; LEITE 1998; BUJES 2011, 2007, 2005, 2003, 2002, 2001, 2000; CAMPOS, 1994, CORAZZA, 2002, COSTA, 2006, DORNELLES, 2005, LINO, 1999, SANTOS, 1999, VIEIRA, 2007). Este, que envolve fantasia, faz de conta, criatividade e o contato e a apropriação com as linguagens artísticas, entre outras possibilidades, tem perdido espaço e importância no cotidiano educativo. Em geral, prevalecem práticas permeadas por relações de poder, impositivas e, em muitos casos, desprovidas de sentido, pois as mesmas não valorizam a criação, a diversidade cultural, a interação, a expressão, mas sim a reprodução e a homogeneização. Em contextos assim configurados, a criança praticamente não tem voz, embora os discursos legais e das pesquisas venham promovendo a ideia de valorização da infância e da educação infantil.

No que tange a esse trabalho, imbuído de interesses que vão ao encontro do desenvolvimento infantil, defendemos a importância do trabalho com a arte na educação infantil, e consideramos como ponto de partida para a efetivação de práticas com as linguagens artísticas a formação continuada dos professores, o que pode promover a ampliação do repertório artístico e cultural dos mesmos. Isto porque entendemos que é, principalmente a partir das concepções que os professores têm sobre arte, cultura, criança,

infância, imaginação e criatividade que serão organizadas e desenvolvidas as práticas pedagógicas nas instituições educacionais.

No intuito de compreender como acontece o trabalho com a arte na educação infantil, esta pesquisa procurou investigar quais são e como ocorrem as práticas pedagógicas com arte em um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado em Guarapuava/Paraná. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso e a coleta de dados foi realizada de maio a setembro de 2013. Para a obtenção dos dados, realizamos observações das práticas pedagógicas das professoras, em duas turmas de educação infantil, sendo uma com crianças de 2 a 3 anos e a outra de 3 a 4 anos de idade. Concomitantemente, aplicamos questionários aos professores das turmas observadas e à equipe pedagógica da instituição, sendo que nosso olhar esteve centrado na procura da arte no ambiente educativo.

Em linhas gerais, o propósito foi analisar e refletir acerca da educação infantil no município de Guarapuava/Paraná, especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas que envolvem um trabalho com a arte e suas linguagens. A dissertação, a partir destes fundamentos, apresenta-se em cinco capítulos.

No **capítulo 1** tratamos sobre os aspectos legais que garantem o direito das crianças de 0 a 6 anos de idade ao acesso à primeira etapa da educação básica e também, as diretrizes e os princípios que norteiam a educação infantil. É apresentado um conjunto de fatores que pode configurar um atendimento de qualidade às crianças, com destaque para a formação dos professores, a estrutura dos espaços, o funcionamento da instituição, o financiamento, a elaboração de proposta pedagógica, a articulação entre as ações de educação e cuidado, inclusive destacando as orientações quanto ao trabalho com a arte na educação infantil. Além das orientações legais, apoiamos-nos, especialmente, nas contribuições de autores como Cerisara (2002), Campos (1994) e Kishimoto (2001) que discutem tais aspectos, e com uma leitura crítica chamam nossa atenção para a ainda distância entre as proposições em termos de leis e documentos e a realidade das instituições.

No **capítulo 2** enfatizamos a importância de valorizarmos experiências nas linguagens artísticas na educação infantil, tendo em vista que estudos apontam que nessa faixa etária têm predominado práticas pedagógicas voltadas ao cálculo e a escrita, atividade de controle e de disciplinarização. Buscamos destacar que a criança, muito antes de dominar os códigos da escrita, da leitura e do cálculo, se expressa por meio de outras

linguagens não verbais, como por exemplo, desenho, o corpo, dentre outros. Nesse sentido, não se trata de negar a importância da aquisição da linguagem escrita, mas de se compreender que também outras linguagens como, por exemplo, as artísticas, são ricas para o desenvolvimento integral da criança. Para falarmos sobre a relevância da apropriação das linguagens artísticas na educação infantil, em vivências lúdicas, sobre a imaginação, a fantasia, o processo criador da criança, entre outros, nos apropriamos das ideias de Vygotsky (2009), Pontes (2001), Martins (2006), Duarte Jr. (2012), Bujes (2002; 2003) e Leite (1998).

O **capítulo 3** reflete sobre o trabalho com a arte na educação infantil e o papel do professor. Autores como Nogueira (2013), Loponte (2010), Meira (2011), Pontes (2001), Dias (1999), Ostetto (2011; 2012), Guimarães, Nunes e Leite (1999), Leite (1998), Martins (2006), Cunha (1999), Neuvald (2013) e Trierweillwe (2011) nos ofereceram o arcabouço teórico para discutir sobre o tema, destacando o quanto uma prática de qualidade com os pequenos depende da compreensão que o professor tem acerca de como deve e pode ser seu trabalho e, principalmente, de ampliação do repertório artístico cultural dos professores uma vez que ninguém pode ‘ensinar’ o que não sabe.

Muitas vezes o repertório cultural e artístico dos professores que atuam na educação infantil limita-se ao que é amplamente divulgado pela indústria cultural. Com isso, parte desses estereótipos e imagens da cultura de massa é trabalhada de forma reprodutiva e reducionista no contexto educacional. Imagens de personagens infantis veiculados amplamente pela mídia são utilizados na decoração das salas, estão presentes nas atividades de colorir, nas músicas e histórias infantis. Nesse sentido, ganha importância a promoção da ampliação desse repertório cultural e artístico, o que poderá incidir positivamente sobre as práticas desenvolvidas. Sugerimos, com base nos autores estudados, que esse alargamento pode se dar por meio do contato com a arte contemporânea, haja vista que esta possibilita o contato com aquilo que nos causa estranhamento, o inusitado, o desconhecido, o assombro e, conseqüentemente, acaba por romper com algumas noções que orientam os encaminhamentos e avaliações presentes nas práticas, que incluem as concepções sobre belo, arte, diversidade cultural, entre outras. O professor nesse processo é visto como mediador, interlocutor, um curador educativo, o qual compartilha experiências e descobertas com as crianças, promovendo a interação entre professor e crianças e das crianças entre si.

Apresentado o arcabouço teórico que sustentou e guiou nosso olhar para a realidade pesquisada e a análise dos dados, no **capítulo 4** apresentamos as escolhas e caminhos da pesquisa. Inicialmente situamos a nossa perspectiva teórica, que são os Estudos Culturais, logo, é a partir desse discurso que analisamos o nosso objeto de estudo no âmbito educacional. Dialogamos com autores como Costa, Silveira e Somer (2003), Gusmão (2008), Costa (2008), André (1984), Triviños (1987) que apresentam a fertilidade dos estudos na área. Nessa perspectiva, pudemos observar a grande diversidade cultural presente na instituição pesquisada que, no entanto, é desvalorizada por meio de práticas pedagógicas mecânicas e que parecem explicitar a existência de uma compreensão limitada de cultura, criança e infância.

O **capítulo 5** apresenta e problematiza os dados coletados por meio das observações e dos questionários. Como poderão observar, dada a peculiaridade das situações observadas, optamos por apresentar os dados das observações por meio de histórias, na tentativa de entrelaçar a arte às descrições e tornar a leitura mais leve, o que não exclui o rigor e seriedade necessários à pesquisa científica. Nesse contexto, buscamos identificar, compreender e problematizar o trabalho com a arte na educação infantil, enfatizando as interações estabelecidas (ou não) nas vivências acompanhadas. Juntamente com as respostas dos questionários verificamos, ainda, as anotações dos profissionais em seus diários, incluindo o planejamento de tais atividades e os portfólios das crianças, as quais continham o registro das atividades desenvolvidas.

Dentre tantos aspectos, ganham destaque em nossa análise o brincar controlado, a separação da rotina em atividades compreendidas como pedagógicas e outras como recreativa, as precárias condições de trabalho das profissionais que carecem de formação continuada, materiais, suporte institucional, o que implica diretamente na organização e proposição das atividades cotidianas.

Nesse percurso de análise angustiante e desafiador, pesquisadores como Veiga (1998), Bujes (2000; 2003; 2005), Bujes e Marcello (2011), Andrade (1998), Cunha (1999), Vygotsky (2009), Leite (1998; 2012), Dornelles (2005), Ostetto (2011; 2012), Loponte (2008), Kishimoto (2001), Weiss e Nunes (2006), Araújo (2013), Gondim e Fernandes (2011), Finco e Vianna (2009), Cerisara (2002) e Albano (2010), dentre outros, nos auxiliaram nas reflexões.

Embora pareça não haver luz no fim do túnel e considerando o compromisso em explicitar o que sustentaria nossa crença de que é possível fazer diferente, esboçamos ao final algumas considerações que procuram sinalizar possibilidades de trabalho na perspectiva que consideramos produtiva e relevante para o trabalho com as linguagens artísticas com as crianças pequenas. Como entendemos que a arte permite múltiplas interpretações não há um caminho preciso, sendo mais importante a diversidade das experiências e as interações estabelecidas.

## **1. Educação Infantil como direito da criança e dever do estado: aspectos legais e diretrizes norteadoras do trabalho pedagógico**

A educação infantil no Brasil é um direito da criança garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, constituindo a primeira etapa da educação básica.

A LDB foi construída tendo por base a Constituição de 1988 que reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação infantil em creches e pré-escolas. Essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Nesta mesma direção, a LDB também pela primeira vez na história das legislações brasileiras proclamou a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado, ou seja, todas as famílias que optarem por partilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas (CERISARA, 2002, p.2).

No âmbito legal, tais encaminhamentos apontaram para que a educação infantil passasse a ser um direito de todas as crianças e não apenas daquelas cujas mães trabalhavam, devendo as instituições e as práticas organizarem-se em torno do binômio cuidado-educação.

A respeito das ações de cuidado e educação, Campos (1994, p. 35) afirma que devem estar integradas, quer dizer:

[...] a moderna noção de “cuidado” que tem sido usada para incluir todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, “cuidar”, todas fazendo parte integrante do que chamamos de “educar”. [...] Esta concepção torna mais fácil a superação da dicotomia entre o que se costuma chamar de “assistência” e educação. Com efeito, não só todos esses aspectos são recuperados e reintegrados aos objetivos educacionais, como também deixam de ser considerados como exclusivamente necessários à parcela mais pobre da população infantil, e de ser contemplados somente para as crianças menores de 2 ou 3 anos de idade. Todas as crianças possuem estas necessidades e, se todas têm o direito à educação, qualquer instituição que as atenda deve levá-las em conta ao definir seus objetivos e seu currículo.

Ainda de acordo com as orientações legais, o financiamento de tal nível de ensino é de responsabilidade dos municípios, em parceria com os estados e com o governo federal, no sentido de formular políticas de atendimento que garantam o direito à educação da criança de 0 a 6 anos. No entanto, Cerisara (2002, p.3) comenta que “[...] a legislação insinua uma parceria entre municípios, estado e governo federal que acaba por diluir as



responsabilidades em relação à educação infantil”, situação que pode comprometer o empenho financeiro com a educação infantil.

Quanto às instituições de educação infantil, podem ser públicas e/ou particulares, e devem oferecer atendimento de qualidade, independentemente das condições sociais, étnico-raciais, econômicas e localização geográfica da família e ainda, da opção religiosa, gênero e condição física e mental das crianças.

Uma vez que o conceito de qualidade abarca uma série de aspectos que precisam ser observados e contemplados, torna-se complexo definir o que seria qualidade na educação infantil. O importante, no entanto, é lembrar que o objetivo é a educação e o desenvolvimento infantil, como ressalta Kishimoto (2001, p. 9):

Quer se trate de produtos (leis e normas sobre a estrutura e funcionamento da educação infantil, financiamento, etc.), processos (formação profissional, elaboração de propostas pedagógicas, inovações, pesquisa, etc.) ou concepções, é necessário um esforço para que cada segmento da sociedade cumpra sua função para melhorar processos, produtos e concepções que beneficiem a educação de crianças pequenas.

Quanto à forma de atendimento e à estruturação das instituições, estas devem estar de acordo com os regulamentos que determinam o horário de funcionamento, a organização da estrutura física, a formação mínima exigida para os profissionais, constituindo-se em um espaço voltado ao cuidado e à educação coletiva das crianças. Com isso, as creches e pré-escolas devem apresentar espaços físicos adequados às crianças, permitindo a organização e proposição de práticas pedagógicas planejadas e que valorizem a interação do professor com as crianças e das crianças entre si.

De acordo com a LDB 9394/96, a matrícula das crianças na educação infantil não era obrigatória, devendo acontecer caso houvesse interesse das famílias que as crianças frequentem este nível de ensino. A lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, promoveu uma alteração na LDB 9394/96, instituindo que é dever da família ou dos responsáveis pela criança realizar a matrícula na educação infantil a partir dos 4 anos de idade. Com isso, é de responsabilidade das instituições de educação infantil, por meio de suas mantenedoras, assegurar o número de vagas necessárias e caso esse direito seja negado, os pais ou responsáveis podem acionar o poder público. Para as crianças de 0 a 3 anos de idade, a educação infantil continua sendo um direito, sendo opção das famílias a matrícula do(a) filho(a) em uma instituição.

Com o intuito de atualizar as discussões sobre a educação infantil e orientar as práticas com as crianças, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB Nº 20/2009 aprovou, em 11 de novembro de 2009, uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, elaboradas em sua primeira versão em 1998.

O texto do relatório que acompanha a resolução que institui as Diretrizes reafirma que a proposta pedagógica e curricular das instituições deve ter como base a função sociopolítica e pedagógica da educação infantil.

Considerada a Lei nº 9394/96 em seu artigo 22 que a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Essa dimensão de instituição voltada à introdução das crianças na cultura e à apropriação por elas de conhecimentos básicos requer tanto seu acolhimento quanto sua adequada interpretação em relação às crianças pequenas (CNE/CEB, 2009, p.5).

Isso significa que sendo a educação infantil a primeira etapa da educação básica e as instituições o primeiro espaço de educação coletiva, fora do convívio familiar, deve prevalecer um comprometimento com o desenvolvimento integral da criança, conforme aponta a LDB/9394 no Art.29. Isso implica que, nesse contexto, sejam privilegiadas experiências que promovam a redução das desigualdades étnico-raciais, sociais, econômicas, entre outras, e contribuam no desenvolvimento de práticas pedagógicas, as quais oportunizem a diferentes classes sociais o:

[...] acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. [...] Cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos historicamente e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos (CNE/CEB, 2009, p.5-6).

Ainda no que diz respeito à proposta político pedagógica das instituições de educação infantil e sobre as práticas a serem desenvolvidas, consta no documento que:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integridade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural

das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico (CNE/CEB, 2009, p.6).

O texto ressalta que a proposta curricular deve ser elaborada de forma coletiva, com a participação das famílias, dos professores e da comunidade e, se possível, das crianças, nos princípios da gestão democrática. Kishimoto (2001, p. 8) afirma que essa

[...] não é uma tarefa solitária do profissional encerrado nas quatro paredes de sua sala. Não é um documento exógeno que deve ser aplicado pela instituição. É fruto de trabalho coletivo, de todos os profissionais, equipe da escola, gestores, pais e comunidade. Essa tarefa demanda um diagnóstico da realidade escolar, a identificação do sujeito da educação, de concepções sobre a educação que se deseja oferecer, a definição e detalhamento de ações, de curto, médio e longo prazos, a seleção de materiais. A avaliação deve acompanhar todas as etapas do trabalho. Não a avaliação de resultados, mas de avaliação do processo de trabalho [...].

O parecer CNE/CEB Nº 20/2009 e as Diretrizes também reafirmam os princípios básicos norteadores da educação infantil, já presentes na versão anterior das Diretrizes: princípios éticos, políticos e estéticos. O primeiro enfatiza a autonomia da criança, sendo que se deve

[...] valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e atividades [...] e proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão do mundo e de si próprias trazidas por diferentes tradições culturais (CNE/CEB, 2009, p.8).

O princípio político destaca a importância de se educar para a cidadania, ou seja, a instituição deve propiciar “[...] práticas educativas que de fato promovam a formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos [...]” (CNE/CEB, 2009, p.8). Isso implica promover uma leitura de mundo reflexiva, partindo das ações cotidianas que envolvem as crianças e suas famílias, estimulando um olhar crítico e consciente sobre e para com o mundo.

Por fim, o princípio estético orienta que as instituições de educação infantil devem primar, em suas práticas pedagógicas, pela valorização da criatividade, da sensibilidade, do lúdico e das diferentes manifestações culturais.

O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga a singularidade, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas

crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências. [...] precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos pelo Projeto Político Pedagógico (CNE/CEB, 2009, p.8).

Quanto à organização das experiências de aprendizagem, o mesmo documento ressalta a importância de garantir que “[...] as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas” (CNE/CEB, 2009, p.15). Entendemos que o reconhecimento da importância de vivências em distintas linguagens é um grande avanço que pode permitir uma ampliação das experiências das crianças para além das atividades no papel. Contudo, ainda existe uma grande lacuna entre o discurso e a incorporação dessa compreensão nas práticas.

No estado do Paraná, o Conselho Estadual de Educação, por meio da Deliberação nº 02/2005, reafirma as finalidades e objetivos da educação infantil bem como da proposta pedagógica e a formação dos profissionais para atuar na educação infantil. Também orienta sobre a organização dos espaços, as instalações e os equipamentos e ressalta como é realizada a verificação, acompanhamento e supervisão do funcionamento das instituições, tanto públicas como privadas, bem como a apuração de irregularidades e as penalidades cabíveis para as diversas situações. Esse documento acompanha as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, adentrando em algumas especificidades quanto à criação, manutenção e supervisão de instituições.

Nesse contexto, o conhecimento das bases legais e pedagógicas que orientam a educação infantil em comparação com as vivências das práticas com as crianças pequenas permitem-nos identificar que os avanços no nível do discurso e do papel, em função de vários aspectos, ainda não foram acompanhados no trabalho com as crianças.

O reconhecimento da educação infantil como um direito da criança e um dever do Estado, que deve consolidar-se em consonância com as diretrizes para esse nível de ensino, motivou um novo olhar para a educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos de idade, que precisa ser acompanhado por proposições práticas que efetivamente considerem a criança como sujeito de direitos, competente e capaz.

Nesta mesma compreensão, ainda não são pensadas e efetivadas a contento políticas públicas que contemplem esse direito, tanto no que se refere diretamente às crianças e suas famílias como aos profissionais que com elas atuam. Ou seja, as proposições nos termos das leis e documentos são importantes e necessárias, mas são imprescindíveis outros encaminhamentos para que efetivamente o direito à educação infantil se concretize.

Há que se pensar na formação dos professores, na estruturação dos espaços, na oferta dos materiais, nos agrupamentos, enfim, em um conjunto de fatores que juntos configuram um atendimento de qualidade às crianças pequenas, incluindo o trabalho com arte.

## 2. Arte: linguagens e expressões

Ao nascermos, as pessoas ao nosso redor nos fazem entender e compreender o mundo em que vivemos por meio da linguagem, ou seja, inseridos em um contexto social passamos continuamente por um processo de educação em que nos tornamos seres humanos por meio da linguagem, quer dizer, “o processo de humanização ocorre mediado pela criação de sistemas simbólicos verbais e não verbais, articulados pela expressão, comunicação e organização de conhecimento” (PONTES, 2001, p.71). Inseridos em uma determinada cultura, somos socializados e passamos a conviver na diversidade cultural, e por meio das experiências vamos atribuindo significados aos novos saberes.

Martins (1998) assinala que as linguagens verbais e não verbais são compostas por sistemas de signos, que servem para que possamos distinguir as diferentes formas de linguagem, como por exemplo, a gráfica (escrita), a tátil (braile), as cênicas (dança, teatro), a musical, a visual, entre outras. Deste modo, a autora conclui que a “[...] nossa penetração na realidade, portanto, é sempre mediada por linguagens, por sistemas simbólicos” (p.37). Duarte Jr. (2012, p. 362) também afirma que “[...] o mundo é *significado*, quer dizer, transformado em signos, pelos quais então conhecemos tudo e a nós mesmos num trabalho reflexivo”.

A linguagem, mesmo sendo um elemento básico para a comunicação, sempre estará envolvida pela expressão, pois estas ocorrem simultaneamente, seja a expressão singular de um sujeito ou ainda a de um povo, de uma cultura, de uma sociedade, de uma comunidade, nas quais os sujeitos captam os sentimentos, valores e crenças de um período histórico e os materializam em formas e linguagens artísticas.

Entendemos que são no período da infância que devem ser valorizadas e promovidas experiências nas linguagens artísticas, jogos, brincadeiras, entre outras atividades que não somente aquelas voltadas para práticas de cálculo, leitura e escrita. Segundo Pontes (2001, p. 74)

As especificidades dos objetos de conhecimento são importantes na Educação Infantil porque apresentam formas diferenciadas de contato com o mundo. As crianças, nesse período, estão aprendendo a atuar no mundo humano e estruturando maneiras de conhecer e construir sentidos nesse mundo. As experiências com as maneiras de atuar na Escrita, na Matemática, nas Ciências e/ou na Arte colocam as crianças diante de um desafio de entender como esses saberes funcionam, como eles se estruturam e para que servem, o que lhes permite a construção de vocabulários e habilidades próprios a cada um desses sistemas simbólicos. Nesse sentido, atuar, a partir de um repertório específico,

significa, para elas, apropriarem-se de elementos que as farão, mais tarde, pensar esses saberes em suas regras.

Nesse sentido, não se trata de negar a importância da aquisição de competências nesses campos, e sim de compreender que há outras possibilidades com diferentes linguagens também bastante enriquecedoras e promotoras de aprendizagens e desenvolvimento. No entender de Duarte Jr. (2012, p.365), “[...] o empobrecimento da linguagem diminuiu a capacidade cognitiva e reflexiva das pessoas”.

Estudos apontam que as instituições escolares têm reproduzido sujeitos moldados, por meio de práticas pedagógicas permeadas por relações de poder, ou seja, de controle, dominação e disciplinarização (BUJES, 2000). Com isso, acreditamos que essas práticas podem influenciar negativamente no desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação das crianças, uma vez que são privilegiadas vivências voltadas para a aquisição da escrita, principalmente na faixa etária de 3 a 6 anos de idade. Esses encaminhamentos, em geral, desvalorizam o brincar, o faz de conta, os jogos, a expressão criativa, entre outras ações as quais permitem vivências infantis com as diversas linguagens artísticas e possibilitam outras formas de se comunicar além da escrita.

O Art. 9º da resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, afirma que as práticas pedagógicas da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos das crianças;

II – 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;

VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (CNE/CEB, 2009, p.4).

Isso adquire importância uma vez que utilizamos diferentes linguagens para representar o que vemos a nossa volta, seja por meio da fala, da escrita ou ainda, a partir de signos e símbolos. Para Bujes (2003, p.5), “[...] não usamos a linguagem apenas para

descrever e interpretar o mundo; as linguagens que utilizamos estão profundamente implicadas na instituição de práticas e na constituição de identidades sociais”. Assim, a linguagem não apenas nomeia ou traduz as coisas e o mundo, mas os constitui, quer dizer, “[...] desse modo, a linguagem não faz a mediação entre o que vemos e o pensamento, ela constitui o próprio pensamento” (BUJES, 2002, p. 20).

Segundo Pontes (2001, p. 72), “[...] o contato com as linguagens artísticas na Educação Infantil fornece o vocabulário cultural necessário para a compreensão e representação de mundo pelas crianças”. Com isso, dada a relevância da apropriação pelo sujeito de diferentes linguagens, acreditamos que a vivência de forma lúdica de atividades em diversas linguagens artísticas permite às crianças ler, entender, compreender formas, cores, texturas, volumes, movimentos e sons, das mais variadas manifestações artísticas, sociais e culturais produzidas em nosso tempo de modo a desenvolver a capacidade de apropriar-se desses elementos para que possam conhecer, expressar-se e comunicar-se com o mundo que as rodeia.

Ao falarmos sobre a importância da apropriação das diversas linguagens artísticas das crianças na educação infantil, não poderíamos deixar de mencionar as contribuições de Lev Vygotsky para essa área, as quais nos auxiliaram no desenvolvimento desse estudo, principalmente no que se refere à compreensão de alguns conceitos que permeiam as práticas pedagógicas dos professores, como criatividade, imaginação, fantasia, faz de conta e lúdico. Em especial, seus estudos nos ajudam a pensar as práticas pedagógicas das professoras observadas em nossa pesquisa. As considerações a seguir buscam, inicialmente, situar nosso entendimento quanto aos termos criatividade e imaginação, com vistas a um trabalho com a arte na educação infantil.

Vygotsky (2009, p. 11), ao escrever a respeito do comportamento humano, diferencia dois impulsos fundamentais: reprodutor ou reprodutivo e combinação e criação. Para esse autor,

Toda actividade humana que não se limite a reproduzir factos ou impressões vividas, mas que cria novas imagens, novas acções, pertence a esta segunda função criadora ou combinatória. O cérebro não se limita a ser um órgão capaz de conservar ou reproduzir as nossas experiências passadas, é também um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar novas normas e concepções a partir das experiências passadas. Se a actividade do homem se reduzisse a repetir o passado, o homem seria um ser virado exclusivamente para o ontem e incapaz de se adaptar a um amanhã diferente. É precisamente a actividade criadora do homem que faz dele um ser projectado para o futuro, um ser que contribui para criar e que modifica o seu presente.



Assim, o impulso reprodutivo faz com que o sujeito reproduza em maior ou menor grau o que já existe e está mais relacionado à memória. Já o impulso criativo seria a imaginação, a fantasia.

Na sua acepção corrente, costuma entender-se por imaginação ou fantasia o irreal, o que não se ajusta à realidade e, portanto, é desprovido de valor prático. Mas, em última análise, a imaginação como base de toda actividade criadora, manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura na medida em que se distingue do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana, baseando-se na imaginação (VYGOTSKY, 2009, p.11-12).

Desde a mais tenra infância já podemos observar processos criadores imaginativos nos jogos das crianças. Os pequenos, nas suas brincadeiras, “[...] não se limitam a recordar experiências vividas, mas reelaboram-nas de modo criador, combinando-as entre si e construindo com elas novas realidades de acordo com os seus afectos e necessidades” (VYGOTSKY, 2009, p.13-14).

Para Vygotsky (2009), existem quatro formas fundamentais que ligam a realidade à atividade imaginativa. A primeira das formas consiste no entendimento de que a base para a atividade criadora é a imaginação e esta é fruto de experiências acumuladas. Com isso, quanto mais vivências e experiências tiver o sujeito, quer dizer, quanto mais ele sinta, ouça, veja, enfim, explore o seu sistema sensorial, mais material terá para sua imaginação, daí a importância de investirmos em experiências diversas para ampliar a imaginação infantil.

Daqui a conclusão pedagógica da necessidade de alargarmos a experiência da criança se quisermos proporcionar à sua actividade criadora uma base suficientemente sólida. Quanto mais veja, escute e experimente, quando mais aprenda e assimile, quanto mais abundantes forem os elementos reais que disponha na sua experiência, tanto mais importante e produtiva será, mantendo-se idênticas as restantes circunstâncias, a actividade da sua imaginação (VYGOTSKY, 2009, p.18).

A segunda maneira de ligar a realidade à atividade imaginativa incide na experiência que se apoia na fantasia, ou seja, quando a imaginação trabalha a partir das vivências e experiências dos outros, e com isso o sujeito é capaz de imaginar aquilo que não viu.

Sob esta forma, a imaginação constitui uma condição absolutamente necessária de quase toda a função cerebral do ser humano. Quando lemos os jornais e tomamos conhecimento de milhares de acontecimentos que não pudemos presenciar pessoalmente, quando em crianças estudamos a geografia ou a história [...] em todos esses casos, a nossa fantasia ajuda a nossa experiência (VYGOTSKY, 2009, p.20).

A terceira forma que liga a realidade à imaginação é a emoção. O autor ressalta que o que move a fantasia e/ou a imaginação é a emoção e esta se manifesta de duas formas:

Por um lado, todo o sentimento, toda a emoção tende a manifestar-se em determinadas imagens que concordam com ela, como se a emoção pudesse escolher impressões, idéias, imagens congruentes com o estado de espírito que nos dominasse nesse instante. É sabido que quando estamos alegres vemos as coisas com olhos que são muito diferentes daqueles com que as vemos quando estamos tristes (VYGOTSKY, 2009, p.20).

Segundo o autor, os psicólogos, tendo consciência dessa manifestação, a intitularam de lei da dupla expressão dos sentimentos, na qual se compreende que “[...] todo o sentimento possui para além da manifestação exterior, corporal, uma expressão interior que se manifesta na seleção de pensamentos, imagens e impressões” (VYGOTSKY, 2009, p.21).

Vygotsky (2009, p. 21) menciona uma segunda lei denominada como lei do sinal emocional comum uma vez que

As imagens da fantasia conferem também uma linguagem interior aos nossos sentimentos seleccionando determinados elementos da realidade e combinando-os de maneira a que essa combinação corresponda ao nosso estado de espírito interior e não à lógica exterior dessas mesmas imagens.

Sobre a relação de reciprocidade entre emoção e imaginação, o autor situa uma terceira lei denominada pelos psicólogos como lei da representação emocional da realidade, a qual afirma que “[...] se no primeiro dos casos anteriormente descritos, os sentimentos influenciam a imaginação, no outro caso é, pelo contrário, a imaginação que exerce a sua influência sobre os sentimentos” (VYGOTSKY, 2009, p.22-23). Isso significa que as fantasias influenciam nossos sentimentos assim como os sentimentos influenciam a nossa fantasia. Desta forma, por mais que as fantasias e a imaginação sejam irreais, os sentimentos são reais, ou seja, são vivenciados pelo sujeito.

Para o autor, a quarta e última forma de ligação entre a realidade e a imaginação é quando as imagens tornam-se reais, isto é, ocupam a realidade através de sua materialização por meio de um objeto. É nesse instante que se completaria o processo de atividade criadora da imaginação humana.

Os elementos que entraram na sua composição são tomados pelo homem da realidade. E no interior deste, no seu pensamento, sofreram uma reelaboração completa, tornando-se um produto da sua imaginação. Por fim, materializando-se, voltaram à realidade, mas trazendo já consigo uma força activa, nova, capaz de modificar essa mesma realidade, completando-se assim o círculo da actividade criadora da imaginação humana (VYGOTSKY, 2009, p.24).

O autor relata que o que move a nossa imaginação é o sentir e o pensar e que, quando esse processo de criação se completa, tanto o intelectual como o emocional se fundem, sendo que são indissociáveis e um não se sobressai sobre o outro. Como exemplo, Vygotsky (2009, 25- 27) menciona a imaginação artística:

Na realidade, para que há necessidade da obra de arte? Não agirá ela sobre no nosso mundo interior, as nossas ideias e os nossos sentimentos, do mesmo modo que o instrumento técnico age sobre o mundo exterior, o mundo da natureza? [...] Basta que recordemos a influência que as obras de arte exercem sobre a consciência social para nos darmos conta de que a imaginação descreve nelas um círculo tão completo como o que traça ao materializar-se num instrumento de trabalho.

O autor salienta que a imaginação é fruto da realidade e o desejo e os anseios são os estímulos para a ação criadora. Com esse estímulo, ocorrerá o espontâneo surgimento de imagens mentais e essas dependerão de outros fatores, como por exemplo, o meio em que se insere o sujeito.

A imaginação criadora, segundo Vygotsky (2009), é muito peculiar, pois depende em partes do desenvolvimento da criança. Como já comentamos anteriormente, as vivências e experiências das crianças são menores do que as do adulto, logo, elas têm um material menor a ser utilizado na sua capacidade imaginativa. O autor relata que existe a opinião de que a imaginação da criança é maior do que a do adulto, mas para ele esse entendimento é errôneo:

As crianças podem imaginar muito menos coisas do que os adultos, mas acreditam mais nos frutos da sua fantasia e controlam-na menos, e por isso a imaginação no sentido vulgar, corrente da palavra, ou seja, qualquer coisa de inexistente, ou de sonhado, é maior na criança do que no adulto. Mas não só o material usado nas suas construções pela imaginação é mais pobre na criança do que no adulto; também o caráter das combinações a que este material é

submetido é consideravelmente inferior na sua qualidade e na sua variedade ao que encontramos nas combinações do adulto. Em todas as formas de ligação com a realidade que anteriormente enumeramos, a imaginação da criança só se encontra à altura da do adulto na primeira, quer dizer, na realidade dos elementos com que constrói. É possível que a raiz emocional real da imaginação da criança seja tão forte como a do adulto; mas no que se refere às outras duas formas de ligação, temos reconhecer que só com o passar dos anos se vão desenvolvendo muito lentamente, passo a passo (VYGOTSKY, 2009, p.40).

Uma ideia que reinou historicamente no ensino de Arte é a de que as crianças nasceriam com um dom natural. Vygotsky (2009, p. 44) nos auxilia na superação desse entendimento, esclarecendo que em alguns casos trata-se de uma maturação precoce, mas que todos podem desenvolver a capacidade da criação em maior ou menor grau.

Se considerarmos que a criação consiste, no seu verdadeiro sentido psicológico, em fazer qualquer coisa de novo, facilmente chegaremos à conclusão de que todos podemos criar em grau maior ou menor e que a criação é um elemento normal e permanece acompanhando o desenvolvimento infantil.

O autor nos faz compreender que na época pré-escolar, antes da criança apropriar-se dos códigos da escrita, ela se comunica por meio da linguagem visual, como o desenho, por exemplo, porque esta forma “[...] permite à criança dessa idade exprimir mais facilmente as suas inquietações” (VYGOTSKY, 2009, p.54). No entanto, com o tempo a criança vai deixando o desenho de lado, e se apropriando dos códigos da escrita, a não ser que em casa e na escola seja estimulada a manter o hábito e o gosto pelo desenhar. Segundo o autor, as crianças não copiam modelos, mas desenharam usando a memória, quer dizer, “[...] desenharam o que já sabem acerca das coisas, o que nelas lhe parece mais importante, mas de maneira nenhuma o que veem ou o que, por conseguinte, imaginam das coisas” (VYGOTSKY, 2009, p.96).

Como extensão da criação artística das crianças está o teatro e a relação que a criança estabelece entre a forma dramatizada como jogo. Quer dizer, a criança ao representar não está em situação de teatro espetáculo enquanto trabalho, mas em situação de jogo teatral, logo, de aprendizado.

O autor afirma que não é interessante que no período inicial da infância a criança se aproprie do teatro profissional, isto é, memorizando palavras que não “[...] correspondem à compreensão e aos sentimentos das crianças, pois isso refreia a criação infantil e

transforma as crianças em porta-vozes de frases alheias que a distribuição dos papéis impõe” (VYGOTSKY, 2009, p.90).

O interessante do jogo teatral, nesse contexto, é a possibilidade da criação partir das crianças que estão em situação de aprendizado, desde a representação cênica até “[...] a técnica, a decoração e a cenografia, o diálogo e a actuação no pleno sentido da palavra” (VYGOTSKY, 2009, p.91). Isso significa que o valor não está no produto final, mas no processo de criação das crianças, o qual “[...] deverá residir na satisfação que as próprias crianças experimentem na preparação do espectáculo e no processo de sua representação – e não no sucesso obtido junto dos mais velhos e nos seus aplausos” (VYGOTSKY, 2009, p.91). O autor ainda relata que próximo ao teatro está o canto, o qual é também linguagem verbal dramatizada pela criança.

Dessa forma, entendemos a importância de que nas instituições de educação infantil sejam propostas e vivenciadas práticas com as diferentes linguagens artísticas com as crianças. Nessa direção, poderia ocorrer uma ampliação do repertório cultural, com o estímulo para a participação e promoção de processos criativos, que devem ser valorizados pelo processo de produção, pelo percurso, e não apenas com vistas a um produto final.

Pontes (2001, p. 67) referindo-se à apropriação das diversas linguagens, afirma que:

Possuem especificidades e graus de complexidades diferentes, os quais fazem com que o acesso das crianças a elas ocorra em processos de construção diversos. Os usos de linguagens, presentes às ações de crianças e professores na Educação Infantil, constituem-se em instrumentos para o estabelecimento de relações com os diversos objetos de conhecimento e são também desencadeadores da compreensão do conteúdo cultural próprio de cada linguagem.

O trabalho com a arte na educação infantil deve possibilitar, como já mencionamos anteriormente em Vygotsky (2009), não somente o impulso reprodutivo, mas principalmente o impulso criativo. Devemos estimular a atividade imaginativa da criança, incitando ao máximo as experiências sensoriais, vivências com o inusitado, pois segundo esse autor, o que move a nossa imaginação é o sentir e o pensar.

Enfim, precisamos estimular na criança o hábito e o gosto pela arte. Como Vygotsky (2009) registrou, no momento em que a criança está na fase pré-escolar, antes mesmo de se comunicar utilizando da escrita, ela se comunica por meio de outras linguagens, como por exemplo, a visual, e em muitas vezes por meio de seus desenhos. Tem-se conhecimento que o desenho está muito presente no cotidiano educativo, no

entanto, em muitas vezes, as atividades que o envolvem são empobrecidas diante das inúmeras possibilidades que este nos proporciona. Segundo Leite (1998, p. 64), para a criança o desenho é “[...] umas de suas tantas formas de expressar-se e fazer presente no mundo”.

A arte na educação infantil, bem como a apropriação das diversas linguagens, é constituída por momentos de descoberta da criança. É o seu encontro com o inesperado, o inusitado. Segundo Pontes (2001, p. 73),

[...] os usos de linguagens são exercidos livremente como formas de estar no mundo; mas os sentidos atribuídos a elas são sociais e há um repertório que nem sempre está ao alcance das crianças em seu entorno. A escola pode articular ações que possibilitem o acesso da criança ao repertório cultural das representações artísticas em situações de exercício da expressividade e de criação de representações, pois aprendizados e desenvolvimento de linguagens ocorrem na experiência com diversas formas de expressão e representação. Nesse sentido, o acesso às maneiras de registro que a humanidade encontrou, ao longo do tempo, é fundamental para a construção da leitura da expressividade infantil. O convívio com as práticas culturais e o acesso às representações artísticas fornecem o repertório necessário para que a criança construa significados para a Arte.

### 3. O trabalho com a arte na educação infantil e o papel do professor

Autores como Nogueira (2013), Loponte (2010), Meira (2011), Pontes (2001; 2012), Dias (1999), Ostetto (2011; 2012), Guimarães, Nunes e Leite (1999), Leite (1998), Martins (2006), Cunha (1999), Neuvald (2013) e Trierweillwe (2011) nos oferecem o aporte teórico para problematizar o trabalho com a arte na educação infantil e o papel do professor.

Para Nogueira (2013, p. 120), muitas vezes não percebemos que esse mundo que nos rodeia e que habitamos cotidianamente está repleto de arte.

Em nossa vida diária, costumamos não nos dar conta de que vivemos cercados por arte. Não nos damos conta, por exemplo, de que a camiseta que vestimos resulta também do trabalho de um desenhista de moda; de que escolhemos determinado modelo de computador não só pelas qualidades tecnológicas, mas também pelo seu *design* mais ou menos arrojado; [...] O fato é que não apenas quando entramos em um museu ou em uma sala de concerto estamos em contato com obras de arte; nesses espaços sem dúvida, há uma intencionalidade, um desejo formal de se ter uma experiência estética definida, no entanto, mais do que podemos perceber, estamos imersos em um caldo cultural em que escolhas estéticas e artísticas se formam e nos formam a todo momento.

Em geral, a vida cultural dos seres humanos está restrita àquilo que se passa na televisão, ou seja, a uma cultura de massa, a qual nos proporciona experiências superficiais e que invade “[...] as telas de TV de forma a massificar e padronizar esquemas de percepção” (NOGUEIRA, 2013, p.122).

Nogueira (2013) assinala que vivemos em uma cultura predominantemente visual e massificada pela indústria cultural. Dessa forma, ela acredita que ao vivenciarmos experiências com aquilo que para nós é desconhecido, que nos causa estranhamento, assombro, o inesperado, como por exemplo, a arte contemporânea e as manifestações folclóricas que estão à margem da massificação cultural, elas proporcionam, entre outras coisas, a ampliação do nosso repertório cultural e a ruptura de alguns estereótipos de beleza, de arte, entre outros. Referindo-se à arte contemporânea, a autora afirma:

No entanto, esse tipo de experiência inovadora ainda é pouco acessível ao cidadão médio dos países latino-americanos. Por conta de séculos de uma história excludente, a democratização do acesso aos bens culturais ainda está em processo na região: em alguns países, em estágio mais adiantado, mas, na maioria deles, a arte, e em especial a contemporânea na região, é usufruída apenas pelas elites culturais, que quase sempre são também econômicas (NOGUEIRA, 2013, p.122).

Loponte (2010, p.22) compartilha do pensamento de Nogueira a respeito da importância dessas experiências no encontro do inusitado com a arte contemporânea. Segundo ela, a arte contemporânea nos proporciona o contato com o inesperado, o estranhamento, porque “[...] desconcerta as nossas provisórias certezas sobre o que é ou pode ser considerado arte”.

Meira (2011) afirma que em nosso dia a dia somos constantemente bombardeados por imagens. A autora aponta para a desvantagem das escolas, pois na maioria das vezes não se prepara o professor para realizar uma mediação com essas imagens, ou seja, as imagens “[...] são manipuladas como se fossem neutras e inofensivas, além de serem mal aproveitadas em termos de possibilidade educativa” (MEIRA, 2011, p.112-13). O que temos nos deparado, comumente, é com o uso de imagens midiáticas, as quais são trabalhadas de forma simplista e ideológica, como os desenhos de personagens mimeografados para colorir, sendo posteriormente descartados ou utilizados com fins meramente decorativos no ambiente escolar. Contudo, mesmo que o trabalho da criança não seja efetivamente valorizado, ela já manteve contato, repetida vezes, com os personagens, e assim vai introjetando suas características e de certo modo vendo-o de forma naturalizada.

Em outra direção Nogueira (2013, p. 123-24) sugere que os professores compartilhem com as crianças momentos que possibilitam o “descondicionamento”, quer dizer:

[...] para a criança, dividir momentos de apreciação artística potencializa afetos e estimula o prazer do conhecimento para além dos momentos escolares; para o adulto, pode ser um exercício altamente descondicionador. Diante de uma obra de arte que provoque o assombro, criança e adulto se igualam frente ao novo: são ambos iniciantes na aventura do saber sensível [...] e as modalidades artísticas em geral, são um caminho para esse descondicionamento.

Meira (2011) ressalta que não existe mais a possibilidade de pensarmos e concebermos uma proposta educacional comprometida com a formação de sujeitos críticos sem garantir um projeto político pedagógico efetivo. Com isso, é necessário qualificar os professores para que sejam mediadores nesse processo. Para a autora, não basta a esse profissional simplesmente o domínio de técnicas, teorias e metodologias em arte. Cabe a ele, sim, refletir criticamente sobre as produções artísticas e buscar ampliar o seu repertório cultural.



Como percebemos, Meira (2011) e Nogueira (2013) defendem a importância do professor como mediador, bem como a sua contínua qualificação, principalmente no que se refere ao repertório cultural. Assim, objetiva-se:

[...] um crescimento, tanto do ponto de vista pessoal, na medida em que a arte favorece um processo de construção de um saber sensível, quanto do ponto de vista profissional, já que, ampliando seus referenciais, o professor pode desenvolver uma prática docente mais rica e estimulante (NOGUEIRA, 2013, p.4).

Para que o professor possa aproveitar de maneira intensa essa relação com a arte, que contribui tanto para a sua constituição enquanto sujeito bem como para a sua formação continuada e a sua prática docente, é imprescindível a *estesia*<sup>1</sup>, ou seja, esse professor não pode estar *anestesiado*. Assim, deve estar disponível para essas vivências artísticas, aberto, acessível, disposto a saborear por meio dos sentidos essa relação sensível que temos com o que nos rodeia.

No que se refere à educação infantil, Pontes (2001, p. 74) defende a importância do professor como mediador no trabalho com a arte e suas linguagens:

Nesse período, em que são construídos os sentidos primeiros sobre como funciona a representação em diferentes linguagens, é importante ressaltar a relevância da presença do adulto/professor mediando o acesso da criança aos bens simbólicos. A ele cabe: articular relações entre o repertório dos alunos e as informações a que eles têm acesso no seu entorno; articular situações de ensino e aprendizagem para que esse repertório se torne significativo para as crianças e estabelecer a mediação entre as representações da Arte e a expressividade de cada criança.

Dias (1999) assinala sobre a importância de partirmos inicialmente da mobilização sensorial do professor que será o mediador nessa construção, quer dizer, sensibilizar o olhar, a escuta, os sentidos, a apreciação e, conseqüentemente, a criação em arte.

Para Ostetto (2011), o professor deve agir como um interlocutor cultural, que irá oferecer o suporte indispensável às crianças nesse processo educativo e que, portanto, deve também permitir-se a arriscar a ultrapassar os limites da pasta, do portfólio, do desenho mimeografado, entre outras práticas. Assim, devem-se considerar as diversas linguagens presentes na infância, de forma que as crianças também sejam ouvidas e que se possibilitem experiências compartilhadas com as demais crianças.

---

<sup>1</sup> Segundo Duarte Jr. *estesia* é um termo que conceitua a relação sensível que nós temos com o mundo, logo, *anestesia* é o seu oposto, quer dizer, a negação dessa relação sensível.

No entender de Guimarães, Nunes e Leite (1999), é preciso que o professor reflita sobre sua prática a fim de superar um trabalho acrítico e reprodutivista. Nessa direção, segundo Ostetto (2012), o professor pode e deve valorizar o repertório que as crianças trazem, sendo que as práticas devem proporcionar situações de transposição do já conhecido.

Nessa mesma compreensão, Leite (1998) defende que o professor deve repensar as práticas enrijecidas, as quais muitas vezes visam um produto final e homogêneo, com o mero objetivo de colecionar registros. O intuito deveria ser o de possibilitar experiências e descobertas para as crianças, por meio de processos interativos, seja com o professor ou com as demais crianças.

Para tanto, Martins (2006) destaca a importância do repertório cultural do professor, tendo em vista que esse irá apresentar os materiais e produtos artísticos. Quando falamos sobre isso, segundo Leite (1998), também estamos nos referindo ao acesso às diversas produções artísticas, livros, músicas, entre outras, que o professor deve propiciar às crianças.

Neuvald (2013) e Trierweillwe (2011) comentam que cabe à escola oferecer a apreciação aos mais diversos objetos culturais, de forma a transcender os modelos veiculados pela indústria cultural.

Dias (1999) e Cunha (1999) defendem que esse processo de formação não se limita ao ambiente escolar e, com isso, é indispensável que o professor possibilite à criança explorar o espaço que existe fora da sala de aula. As autoras ainda pontuam sobre a importância de se valorizar a diversidade cultural e singular de cada criança, pois esse processo formativo não se faz mediante a homogeneização, de forma que se torna necessária a ruptura de padrões estereotipados e normativos.

Quando nos propomos a investigar quais são e como ocorrem as práticas pedagógicas com arte na educação infantil, partimos do pressuposto de que as práticas desenvolvidas pelos professores estão assentadas em suas concepções sobre arte, educação, cultura, práticas pedagógicas, criatividade, criança, infância, entre outros. Assim, reconhecemos que as práticas observadas em campo são um reflexo, dentre outros aspectos, da compreensão que os professores têm ou não, a respeito da arte como linguagem e conhecimento, dentre outros fatores.

Num momento histórico em que discursos e posturas defendem e valorizam as produções simbólicas das crianças, no qual se tem difundido a relevância das *múltiplas linguagens*, não podemos olvidar a necessidade de refletir sobre que tipo de formação está sendo oportunizada aos professores. Se considerarmos que é premente conhecer a criança e a cultura em que está inserida, igualmente o é, conhecer/considerar o adulto/professor responsável pela sua formação educativa no espaço coletivo da educação infantil (TRIERWEILLWE, 2011, p.88).

Assim, ao defender a importância do trabalho com a arte na educação infantil, devemos considerar como ponto de partida o repertório artístico e cultural dos professores, porque são principalmente a partir das concepções que os professores têm sobre arte, cultura, criança, infância, imaginação e criatividade que serão organizadas e desenvolvidas as práticas pedagógicas.

Um ponto importante e ligado a esta questão do repertório artístico e cultural é a formação de professores, seja em nível médio, superior, ou a formação continuada, pois, ao falarmos sobre o trabalho com a arte na educação infantil, entendemos que a formação do profissional incide diretamente sobre as práticas organizadas e propostas. É importante considerarmos também que:

Defender que o professor constitua uma formação artístico-cultural consistente não significa, de modo algum, que se esteja proclamando que esse profissional deva ser um artista ou, ainda, licenciado em arte, como que delegando ao professor da infância mais uma responsabilidade por sua própria formação, e/ou que esteja levantando a bandeira da já tão criticada polivalência. Defender uma formação artístico-cultural do professor é, no dizer de Ostetto e Leite (2004), uma necessidade de formação de sujeitos, de plateia, necessidade de acrescentar à formação do professor a inteireza do ser pelo polo do compromisso, da competência e da sensibilidade, que lhe abrirá caminho para romper com a fôrma do cotidiano pessoal e profissional, ampliando olhares, escutas e movimentos não vivenciados, adormecidos, atrofiados (TRIERWEILLWE, 2011, p.90).

Isso não significa que a qualidade que se pretende alcançar nas práticas pedagógicas dependa exclusivamente do repertório artístico do professor, uma vez que também precisam ser consideradas questões relacionadas à estrutura física, à disponibilidade de materiais a serem utilizados, à proposta político pedagógica da instituição de educação infantil, à gestão escolar, entre outras.

[...] é preciso pensar na sensibilização do educador que com elas convive e a quem caberá a responsabilidade de mediar tal processo de formação, pelo menos no âmbito da escola. É preciso lembrar que essa formação é direito não só das

crianças, mas também dos adultos, e mais do que simplesmente lembrar, é preciso transformar essa lembrança em realidade (DIAS, 1999, p.178).

Dias (1999, p. 178) comenta que o trabalho com a arte com professores e com crianças ocorrem de formas distintas. Assim, não podemos erroneamente “[...] ‘infantilizar’ adultos e ‘adultizar’ crianças [...]”. Inicialmente, pode-se realizar um trabalho de sensibilização com o adulto para que depois ele consiga realizar esse processo com as crianças. Isso não significa repassar ‘receitas’ prontas de atividades que esses profissionais possam aplicar em sala de aula, tampouco:

[...] não significa colocar professores e demais educadores para desenhar e pintar; tampouco é querer transformá-los em artistas [...] está ligado à possibilidade de buscar a sensibilização do olhar, a contemplação do belo, o conhecimento e a apreciação da arte e, conseqüentemente, possibilitar o fazer artístico (DIAS, 1999, p.179).

Entendemos que, igualmente importante, é que o professor compreenda que ele é também um interlocutor cultural, ou seja, o mediador que oferece o suporte às crianças para suas criações (OSTETTO, 2011), e por isso esse profissional deve buscar ter acesso a um amplo repertório cultural em várias linguagens artísticas.

Muitas vezes, com medo de ser impositivo, autoritário ou com receio de desconsiderar o acervo cultural das crianças, com o intuito de respeitar “o gosto que trazem de casa”, o professor abre mão de seu papel que é, também, permitir a circulação de diferentes significados, de socialização dos bens culturais produzidos pela humanidade (OSTETTO, 2011, p.5-6).

Em verdade, na maioria das vezes os professores mantêm suas práticas restritas a atividades no papel, sendo a cópia ainda bastante presente e geradora de previsibilidade para o professor. Entendemos que o professor, nesse contexto, é como um “[...] técnico, executor de práticas pensadas por outros e de métodos que são impostos – história apagada, prática reflexiva negada, professor visto como peça numa linha de montagem” (GUIMARÃES, NUNES e LEITE, 1999, p.162).

Muitas vezes, as crianças precisam utilizar muito pouco ou nada de criatividade para realizar as atividades de pintura de desenhos prontos, recorte e colagem, sendo que a

prática está reduzida a produtos finais que tem como objetivo principal o registro nos diários dos professores e portfólios das crianças. Nesse sentido, Ostetto (2011, p.4) faz um questionamento intrigante: “Nossos roteiros educativos arriscam-se por lugares e territórios que não conhecemos? Ou ficam presos aos limites da pasta?”.

Essa indagação é muito valiosa quando problematizamos o trabalho com a arte na educação infantil porque, costumeiramente, os encaminhamentos propostos embora empobrecidos de significado são rigorosamente dirigidos. Por exemplo, colorir um desenho mimeografado com as cores já definidas pelo professor, em um tempo determinado, com a finalidade de constar como registro, resultando em um produto final praticamente igual embora realizado por diferentes crianças. Sobre essa questão, Leite (1998, 148) nos convida para uma importante reflexão, com a qual corroboramos:

Estabelecer um horário-padrão, com uma técnica dirigida, é aniquilar experiências e descobertas, reduzi-las a exercícios psicomotores e cópias de modelos estereotipados a serem julgados pelos adultos. Como pode a criança decodificar os sinais, penetrar nas regras, repensar o estabelecido, se, todo o tempo, há alguém para lhe dar modelos a serem seguidos e copiados de forma imperiosa e inquestionável? É realmente necessário que se cubram pontilhados? Ou que se pinte aquele desenho mimeografado sem sair do espaço delimitado? Por que dirigir os desenhos? Existiria um desenho único a ser seguido? Podemos julgá-los com base em nossa estética e em valores adultocêntricos? Se o desenho é uma forma que a criança tem de estar todo o tempo se relacionando, interagindo diretamente com o seu entorno, as atividades de cópia ou colorido dão a ele um outro significado – um sentido de coisa esvaziada e repetitiva.

Por outro lado, o professor como interlocutor assume uma nova postura diante da sua prática pedagógica, porque, ao propor e ao instigar a interação, seja com ele ou entre as crianças, esse profissional lança mão de ter o controle da atividade como de costume. Ou seja, ele se afasta de uma atividade controlada e linear, como por exemplo, o desenho mimeografado a ser colorido, e trabalha no sentido de uma proposta de processo de criação diferenciado, que se dá a partir das escolhas das crianças pela interação e não somente com o direcionamento do professor.

A partir desse entendimento, podemos pensar alguns encaminhamentos para o professor que realizará o trabalho com a arte na educação infantil. Martins (2006, p. 4) nos instiga a pensar sobre o repertório que o professor irá apresentar aos alunos, entendendo

este professor como um curador educativo, ou seja, aquele que escolhe e organiza como as produções artísticas serão apresentadas.

O que escolhemos para mostrar? Com quais critérios? Escolhemos apenas o que gostamos ou de obras que “sabemos falar” ou que nos provoca, nos causa estranhamento e sobre as quais queremos problematizar para ir além das primeiras impressões? Como propomos encontros entre educadores/imagens/aprendizes? De onde veem as imagens que utilizamos? Originais ou reproduções? [...] Estarão cientes, entretanto, de suas escolhas?

Pensando um pouco mais acerca do repertório cultural que os professores apresentam às crianças em suas práticas pedagógicas, Leite (1998, p. 152) ressalta que:

É fundamental que a criança tenha acesso aos livros de arte e aos museus; que possa opinar, criticar, construir seu senso estético. É importante também ouvir todo tipo de música, ler e ouvir histórias variadas, dançar e mexer seu corpo com ritmo. Gosto de aprender, mas só é aprendizagem significativa se for pela experiência.

A estética do gosto pessoal do professor sempre esteve, de certa forma, presente tanto na escolha do repertório cultural apresentado às crianças como na avaliação dos trabalhos realizados. Um exemplo é quando o professor escreve nos trabalhos das crianças “está bonito”, como se esse fosse critério de avaliação.

Ainda com referência ao trabalho com arte, Ostetto (2012, p. 42) nos convida a refletir sobre o repertório musical presente no cotidiano escolar, e principalmente, sobre a “[...] formação artístico-cultural dos professores que atuam na educação infantil”. A autora pondera sobre onde o gosto musical é formado, ou seja, o que leva os professores a gostarem de determinadas músicas e não de outras e conclui que não reconhecemos aquilo que não tivemos a oportunidade de conhecer:

Se a educação infantil (inclua-se, também a formação de seus professores) ficar limitada ao já conhecido, se apenas der espaço para “o gosto do mercado”, sem questioná-lo, se negar os repertórios trazidos pelas crianças, se não promover a abertura de novos canais de fruição e expressão para adultos e crianças, tudo permanecerá no mesmo lugar (OSTETTO, 2012, p.59).

Muitas vezes, os repertórios presentes nas práticas pedagógicas dos professores estão limitados aos objetos culturais veiculados pela indústria cultural. É inevitável questionarmos sobre esse repertório e sobre a importância de sua ampliação constante, haja vista que:

[...] cabe à escola oferecer e desenvolver a apreciação de objetos culturais que não são familiares aos educandos, pois a familiaridade é facilmente encontrada nos objetos veiculados pela indústria cultural. Com isso, não se está pregando um tipo de elitismo, porque o contato com a cultura veiculada pela indústria cultural independe da mediação da escola. Também não significa que a escola deva se fechar para refletir sobre essa cultura ou, ainda desconsiderar a cultura popular. Essa última ao preservar a autenticidade, resiste contra a sua absorção pela indústria cultural (NEUVALD, 2013, p.26).

Complementando essa reflexão de Neuvald (2013), comungamos com Trierweillwe (2011, p.86) quando questiona: “É possível ampliar o repertório artístico-cultural das crianças, quando o próprio professor tem seu repertório artístico-cultural limitado? Como considerar na criança e propor a ela aquilo que não faz parte do seu próprio acervo?”.

O desafio está em pensarmos em um trabalho com a arte na educação infantil em que o repertório artístico-cultural do professor não se limite ao já conhecido e amplamente divulgado pela indústria cultural, sendo que, como já afirmou Neuvald (2013), este não depende da mediação do docente e da escola.

Permitimos-nos, também, expor algumas problematizações nesse sentido: Como, a partir do repertório cultural midiático que a criança já possui, podemos transpor para outros lugares a serem descobertos? Que espaços os cursos de formação têm possibilitado (ou não) aos professores à sensibilização, à apreciação, à experimentação, à criação? Esses professores têm consciência (ou não) dessa possível limitação? Qual o entendimento que se tem (ou não) a respeito da relevância de um trabalho com a arte na educação infantil? É importante? Não é? Por quê? O que modificaria no âmbito escolar a implementação de práticas que visem um trabalho com a arte? O incômodo é compartilhado por Ostetto (2011, p. 5) quando afirma que:

No âmbito da educação infantil, falamos em ampliação dos repertórios vivenciais e culturais da criança como um dos objetivos a serem conquistados, assim como na necessidade de um trabalho que considere as múltiplas linguagens da infância. Porém, o que temos presenciado é a simplificação e empobrecimento da “arte” em uma versão escolarizada, encerrada no fazer e visando a um produto, colocando em ação “o mesmo para todos”, “sigam o modelo”, “é assim que se faz”. Na educação infantil, frequentemente, a arte mostra-se com a roupagem de um conteúdo a ser ensinado em determinados momentos ou um conjunto de técnicas e instruções para o exercício de habilidades específicas (os “trabalhinhos” e as “atividades artísticas” vão por esse caminho).

Nesse sentido Guimarães, Nunes e Leite (1999, p. 161) propõem uma reflexão a respeito da formação desse profissional, e em específico, sobre a formação em serviço, defendendo-a como um processo contínuo, dinâmico e permanente:

[...] pensar a formação não significa focar o profissional-professor no sentido do técnico, que deve ser instrumentalizado, numa perspectiva parcial e reducionista, com as mais atuais teorias sobre ensino/aprendizagem, sobre métodos inovadores, mas, sim, considerar o sujeito-professor em sua constituição identitária, levando-o a refletir a respeito de seus próprios processos de apropriação de conhecimentos, de suas relações com os alunos, de seus dilemas, de suas conquistas e de sua história. Por conseguinte, é mais do que urgente ouvir a palavra do professor, forjar espaços de diálogo, comunicação, construção de sentidos sobre o ato de educar.

Quando as autoras destacam a importância de ouvir o professor, estão se referindo aos cursos de formação continuada, os quais muitas vezes limitam-se à leitura de textos pedagógicos que não levam o profissional a refletir sobre a sua ação educativa, pois não promovem o diálogo e as interações necessárias (GUIMARÃES, NUNES e LEITE, 1999).

Isso não significa que as reflexões devam desconsiderar a teoria, contudo, são fecundas quando partem de situações práticas, pois permitem ao professor compartilhar experiências, angústias e sentimentos na realização de seu trabalho e pensar em alternativas de ações diferenciadas. Algumas discussões poderiam contemplar, por exemplo, a necessidade do uso repetitivo de atividades semiprontas que exigem da criança apenas colorir ou colagens, a exigência de que as proposições resultem em um produto que irá compor a pasta da criança e ‘comprovar’ o trabalho do professor e da turma, tornando-se nesse caso mais um meio de controle por parte da gestão institucional do que produção artística e, principalmente, a importância de considerar as crianças em sua diversidade e não como sujeitos homogeneizados, que devem seguir propostas pedagógicas impositivas e lineares.

Diante desse quadro, como não pensar no tipo de formação que está sendo desenvolvida nas diversas modalidades dos cursos de formação de professores? Se esses profissionais não têm uma formação consciente, que abarque o sensível e o inteligível, como vão contribuir para a constituição e a ampliação dos referenciais artístico-culturais das crianças? (TRIERWEILLWE, 2011, p.88).



Dias (1999) afirma que é papel da instituição de educação infantil garantir esse direito, quer dizer, o acesso às diversas linguagens e conhecimentos de forma que não sejam substituídas pela escrita, a qual tem sido preponderante atualmente no ambiente escolar. Para a autora, esse processo de formação nas crianças se dá também a partir da sensibilização ao olhar do belo, partindo do que lhe é familiar de forma que essa experiência seja compartilhada com as demais crianças, possibilitando a ampliação do repertório cultural e permitindo que elas possam falar e ouvir.

A mesma autora ainda afirma que quando se busca trabalhar a sensibilização das crianças, os professores devem compreender primeiramente que o trabalho com a arte não está limitado ao ambiente escolar. Com isso, se faz também necessário explorar o espaço externo à sala de aula, promovendo a instituição de educação infantil como “[...] um espaço de vida, expressão, criação, formação de sujeitos sensíveis, capazes de reinterpretar, transformar, reconstruir a realidade a seu redor” (DIAS, 1999, p. 200).

Dias (1999) enfatiza ainda a necessidade da compreensão, por parte dos professores, que nesse processo é importante que percebamos as crianças por meio das suas diversidades em contraposição à tendência de rotular as crianças como seres iguais, homogêneos e não singulares.

A escola, por lidar com as crianças como uma coletividade, tende a minimizar as diferenças entre elas relacionando-se com todas da mesma forma. Todas devem usar o mesmo material, na mesma hora, com o mesmo objetivo e são incentivadas a agir do mesmo jeito, de preferência de acordo com o modelo da “criança boazinha”. Buscar a sensibilização de cada um é assegurar a singularidade que caracteriza não só as crianças, mas todos os seres humanos (DIAS, 1999, p.191).

A respeito da homogeneização tão presente nas práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças no âmbito da educação infantil, a qual muitas vezes tem desconsiderado a diversidade e a singularidade das crianças, Cunha (1999, p. 9-10) afirma que ao maximizar a coletividade e minimizar a diversidade cultural, os profissionais acabam por fixar nas práticas pedagógicas cotidianas as:

[...] formas padronizadas como a casinha, a figura humana de palito, organizando-se um repertório reduzido de formas que chamamos de *estereótipos*. Por sua vez, estas fo(ô)rmas são repassadas as crianças de várias maneiras como

nas decorações das salas, ou quando o educador faz *correções* nas produções infantis do tipo: *Fulano, não vês que a árvore é verde? Onde está o corpo desta pessoa? Estou vendo que os braços e pernas saem da cabeça...* Assim, as crianças, desde muito cedo, incorporam os estereótipos e deixam de construir sua própria linguagem, passando a reproduzir e consumir imagens estereotipadas e impostas pelos adultos.

Quando a criança passa para o ensino fundamental, uma das grandes dificuldades encontradas é realizar a desconstrução dos estereótipos e padronizações, que são ensinados desde a educação infantil, como o modelo de casinha, de árvore, do teatro a ser apresentado em datas comemorativas, das danças coreografadas que seguem a indústria cultural, etc. O que podemos, de maneira geral, constatar, é um empobrecimento do repertório artístico-cultural em que prevalece uma estética de gosto pessoal enraizada no que já é amplamente veiculado pela mídia, e apresenta uma resistência em conhecer o que é diferente, questões que dificultam os processos criativos em arte.

Dessa forma, é fundamental que os professores da educação infantil percebam que:

[...] suas representações visuais influem no modo como as crianças produzem sua visualidade. Para que as crianças tenham possibilidades de desenvolverem-se na área expressiva, é imprescindível que o adulto rompa seus próprios estereótipos, a fim de que consiga realizar intervenções pedagógicas no sentido de trazer à tona o universo expressivo infantil (CUNHA, 1999, p.10).

Podemos perceber essas imagens estereotipadas nos desenhos e pinturas repassados às crianças. Guimarães, Nunes e Leite (1999, p.171-172) propõem algumas reflexões a respeito da utilização de atividades nesse sentido e sua relativa importância e, dessa forma, nos levam a questionar:

Como se costuma trabalhar? Como é a relação com o desenho nas instituições educativas? Contribuem somente para que possamos ler em que “fase” evolutiva a criança se encontra, percebendo que ela “ainda não atingiu” níveis desejados? Servem como pretexto para ensinarmos técnicas específicas, que devem ser reproduzidas homogeneamente? São instrumentos que usamos na avaliação das crianças? Apenas ilustram as disciplinas? São recursos eficazes para ocupar tempos ociosos? Ou, de fato, são olhadas como possibilidade de expressão cultural infantil, construção de linguagem e “levados a sério” nesse sentido?

Diante dessa situação, entendemos que cabe ao professor como interlocutor refletir e superar práticas pedagógicas diretivas e desprovidas de significado para as crianças.

Torna-se importante compreender que o professor não deve se submeter a imagens estereotipadas, a normas adultocêntricas, que definem padrões homogêneos para todas as crianças, bem como à avaliação de trabalhos baseando-se em uma estética de gosto pessoal. Professores e crianças precisam mergulhar “[...] no desconhecido para testar novos materiais e formas, experimentar diferentes elementos ainda não apropriados, integrar o fazer artístico” (OSTETTO, 2011, p.3).

É imprescindível que os profissionais se permitam desbravar os territórios ainda desconhecidos de forma que não se limitem às pastas, diários, apostilas e portfólios e, por isso, não se assentem em técnicas dirigidas que não permitem participação efetiva das crianças. É preciso, então, compreender o quão valoroso e surpreendente é dar voz às crianças, reconhecendo sua diversidade cultural e superando a homogeneização, de forma que possam construir seu senso estético. Essas percepções e encaminhamentos estão ancorados, certamente, em uma sólida formação inicial e em serviço que proporcione aos profissionais reflexões, discussões e problematizações acerca do trabalho com as crianças e, principalmente, que lhes permita ampliar os seus repertórios artísticos e culturais.

#### 4- As escolhas e caminhos da pesquisa<sup>2</sup>

Todo pesquisador fala de algum lugar e o seu discurso raramente é neutro. O lugar de onde falamos para analisar o nosso objeto de estudo esta enraizado nos Estudos Culturais. A respeito dos Estudos Culturais, Costa, Silveira e Sommer (2003, p.23) afirmam que:

Disseminaram-se nas artes, nas humanidades, nas ciências sociais e inclusive nas ciências naturais e na tecnologia. Eles prosseguem ancorados nos mais variados campos, e têm se apropriado de teorias e metodologias da antropologia, psicologia, linguística, teoria da arte, crítica literária, filosofia, ciência política, musicologia... Suas pesquisas utilizam-se da etnografia, análise textual e do discurso, psicanálise e de tantos outros caminhos investigativos que são inventados para poder compor seus objetos de estudo e corresponder a seus propósitos. Eles percorrem disciplinas e metodologias para dar conta de suas preocupações, motivações e interesses teóricos e políticos.

Mais precisamente no âmbito educacional, o qual é o nosso campo de interesse, Gusmão (2008) nos auxilia a compreender a relação entre Educação e Estudos Culturais. A autora afirma que a escola, historicamente, esteve preocupada em fazer com que os alunos, independentemente das diferenças, aprendessem ao mesmo tempo a somar, subtrair, alfabetizar-se, etc:

Educar é, então, um desafio, posto que se processa no interior de um embate entre interesses, dominação, exploração, revelando a existência do poder e seu exército sobre os indivíduos, grupos ou sociedades tidos como diferentes. Educar tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual para que se possa submeter, dominar e explorar em nome de um modelo que se acredita natural, universal e humano (p. 16).

No ambiente escolar observado, encontramos uma heterogeneidade cultural, quer dizer, uma grande diversidade de culturas, no entanto, as práticas pedagógicas observadas pareceram-nos tender para uma cultura homogênea, ou seja, como se todas as crianças devessem produzir o mesmo produto final, como se todas fossem iguais e aprendessem da mesma forma e ao mesmo tempo. Segundo Gusmão (2008), foi no campo da Pedagogia que por muito tempo se buscou a homogeneidade de tal forma que a diversidade era desconsiderada no ambiente escolar.

---

<sup>2</sup> Registra-se que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/Paraná.

Percebe-se que muitas vezes as instituições educativas têm propagado a homogeneização de sujeitos a partir de uma concepção universal de cultura. Isso é observável, por exemplo, quando impõem a cultura dominante, que é elitista, branca, heterossexual, monogâmica, europeia ocidental e, conseqüentemente, colaborando com a formação de sujeitos com indiferença e até aversão à diversidade. De acordo com Costa (2008. p.496), na educação formal institucionaliza-se um poderoso espaço em que “[...] os discursos que aí circulam produzem e reforçam as desigualdades”.

Em contraponto a esse universalismo, estão os Estudos Culturais, os quais questionam a concepção hegemônica de cultura, desta forma compreendendo a necessidade de considerar que existem diferentes culturas, no plural, e não mais uma única concepção de cultura, no singular.

É na perspectiva dos Estudos Culturais, no âmbito educacional contemporâneo, que olhamos para os sujeitos da nossa pesquisa, para o nosso objeto de estudo, para as inquietações e questionamentos que fizemos ao contexto escolar, para as diversidades culturais que estão presentes no interior e exterior das instituições de educação infantil, desta forma considerando os contextos culturais, históricos e sociais em que se inserem.

Sendo esta uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, tem seu valor próprio e singular (ANDRÉ, 1984), podendo, contudo, gerar reflexões para além da realidade investigada. Para André (1984), existem alguns elementos que caracterizam o estudo de caso. Inicialmente, são aqueles que analisam a unidade, como por exemplo, uma instituição, como é o nosso caso. Segundo André (1984 p.52), “[...] o objeto se efetua a partir dos dados e em função deles”, ou seja, mesmo que o pesquisador tenha *a priori* algumas orientações e concepções ao iniciar a coleta de dados, deve compreender que necessita estar atento a qualquer novo elemento ou aspectos importantes que descobrir no percurso, mesmo que estes não tenham sido estabelecidos anteriormente.

Outro elemento que caracteriza esse tipo de estudo é o fato de que

Estudos de caso procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Nesse tipo de estudo o pesquisador se propõe a responder múltiplas e geralmente conflitantes perspectivas envolvidas numa determinada situação (ANDRE, 1984, p.52).

Quanto à pesquisa qualitativa, Triviños (1987, p.131) afirma:

As hipóteses colocadas podem ser deixadas de lado e surgir outras, no achado de novas informações, que solicitam encontrar outros caminhos. Desta maneira, o pesquisador tem a obrigação, se não quer sofrer frustrações, de estar preparado para mudar suas expectativas frente ao estudo.

Conforme André (1984), outro aspecto que caracteriza o estudo de caso refere-se ao uso de várias fontes, quer dizer, geralmente o pesquisador que opta pelo estudo de caso pode utilizar-se em sua análise de uma contraposição de dados, provenientes de duas ou mais fontes de pesquisa.

Para que o estudo ocorra, André (1984) salienta que o pesquisador deve ter um contato próximo e por um período de tempo mais prolongado e concentrado com o objeto de estudo e/ou situação. Dessa forma, ele deve conseguir apresentar as diferentes interpretações dos indivíduos participantes da pesquisa, de forma que anteriormente deve explicitar aos participantes quais serão seus encaminhamentos e analisar juntamente com os envolvidos qual a relevância de tornar público ou não certos dados.

A pesquisa qualitativa caracteriza-se, segundo Triviños (1987), por alguns aspectos como a coleta de dados no ambiente natural e o registro de forma descritiva dos mesmos, analisando-os de maneira indutiva e dedutiva. Neste percurso, o foco do pesquisador está no processo e não no produto final.

No tocante ao nosso trabalho, pretendemos criar condições de análise e reflexão acerca da realidade da educação infantil no município de Guarapuava/Paraná, especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas que envolvem um trabalho com a arte e suas linguagens. Cabe enfatizar que entendemos que uma investigação dessa natureza traz reflexos diretos para os cursos de formação de professores, uma vez que remete ao repensar da formação dos sujeitos envolvidos.

Assim, buscamos reconhecer, compreender e problematizar quais são e como ocorrem as práticas pedagógicas para o trabalho com a arte na educação infantil. Em especial, nosso olhar esteve direcionado para a procura da arte no cotidiano educativo, buscando observar e registrar no diário de campo as práticas pedagógicas das professoras, com ênfase nas atividades propostas e interações estabelecidas. Os registros em diário de campo dessas observações consideraram também as anotações do planejamento pedagógico feito pelas professoras em seus cadernos e do portfólio por elas organizados com as atividades desenvolvidas com a turma.

Outra fonte de dados foram as respostas dos questionários aplicados às professoras, à supervisora e à diretora da instituição pesquisada, as quais permitiram-nos captar o discurso delas a respeito da prática, do planejamento pedagógico, os entendimentos acerca dos objetivos da educação infantil, bem como suas concepções de arte, imaginação, criatividade, dentre outros aspectos.

Além disso, inicialmente foi feita uma análise do projeto político pedagógico da instituição, a fim de reconhecer as concepções presentes acerca das temáticas acima elencadas, em especial as menções explícitas relacionadas ao trabalho com a arte, bem como identificar relações entre as observações e as falas dos profissionais participantes da pesquisa, embora não tenhamos utilizado as anotações referentes a essa análise, como explicitamos logo adiante.

#### 4.1- Caracterização da instituição

O local escolhido para esse estudo de caso foi um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Guarapuava/Paraná e a coleta de dados foi realizada de maio a setembro de 2013.

A localização da instituição pesquisada é na zona urbana e atende aproximadamente a 120 crianças de 4 meses a 5 anos de idade, o que a caracteriza como uma instituição de médio porte. É conveniente registrar que na instituição de educação infantil pesquisada, docentes e discentes das universidades realizam diversas pesquisas científicas, projetos de extensão e estágios curriculares obrigatórios referentes aos cursos de graduação das faculdades de nossa região.

Algumas das crianças atendidas na instituição são do berçário municipal<sup>3</sup>, outras são de famílias com baixa renda e outras são de classe média. O horário de funcionamento da instituição é no período integral, das 7h30min às 18h00.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, as crianças que frequentam essa instituição são

Oriundos da zona urbana e bairros adjacentes cujas famílias são de pais trabalhadores em diversas áreas, não havendo distinção de raça, cor, religião e

---

<sup>3</sup> Instituição Municipal que promove o acolhimento de crianças em situações de risco, quer dizer, crianças que foram retiradas de suas famílias por diversos motivos e desta forma, são abrigadas nessa instituição para que seja assegurada a sua integridade e segurança. Nela atuam diversos profissionais da educação, da saúde e da assistência social.

situação social [...]. Famílias compostas de no máximo quatro pessoas sendo uma que frequenta o Cmei.

Todas as professoras do CMEI atualmente são concursadas, já os profissionais de serviços gerais são terceirizados, totalizando em média trinta pessoas. Os cargos de supervisão e direção, no momento da realização da pesquisa, eram ocupados por pessoas indicadas pela Prefeitura Municipal de Guarapuava. No início do ano de 2014, após uma série de lutas e embates dos educadores infantis do município, houve eleições para diretores e supervisores, logo, a indicação que até então era realizada foi abolida.

Participaram da pesquisa sete professoras, além da supervisora e da diretora, as quais disponibilizaram o Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como deram todo o suporte necessário para a coleta de dados.

De modo geral, a estrutura física da instituição é precária. Alguns brinquedos no parque estão sem manutenção e não são adaptados à altura das crianças. O piso do parque é irregular e as salas não são bem iluminadas e também têm pouca ventilação. Os materiais disponíveis nas salas são escassos, sendo que o pouco material que é utilizado é de baixa qualidade e em pouca quantidade, como por exemplo, o giz de cera e as massinhas de modelar. De forma geral, observamos que os materiais comumente utilizados pelas professoras nas práticas pedagógicas com as crianças são potes de tinta nas cores primárias, e.v.a, cartolina e folha sulfite.

Em média são vinte crianças por turma, sendo duas professoras por sala. Os brinquedos que são usados pelas crianças em sua maioria são fruto de doações, tendo em vista que não há recursos financeiros para a compra de novos brinquedos. Alguns deles estão danificados, devido ao uso contínuo.

No PPP encontramos, no ato situacional, dados sobre a instituição e o espaço interno e externo que denotam essas questões:

Local bem estruturado, tranquilo, agradável, mas com salas consideradas pequenas para a demanda. Grande número de crianças por sala. O espaço interno deve ser ampliado devido ao número de crianças atendidas. O pátio é amplo, porém sua segurança é precária, pois as telas são facilmente abertas pondo em risco a segurança das crianças e permitindo a entrada de pessoas estranhas, que depredam o patrimônio (brinquedos existentes no pátio, bancos e muretas). As salas de aula e os outros ambientes estão precisando renovar a pintura, têm pouca ventilação devido às janelas altas e com pouca abertura.



Além disso, fica clara a carência de produtos de limpeza e de material de expediente. As professoras em sua prática pedagógica utilizam materiais recicláveis e alternativos, tendo em vista os poucos recursos financeiros.

#### 4.2 Procedimentos de coleta e análise de dados

A fim de alcançar os objetivos propostos, foram realizadas observações, com registros em diário de campo, das práticas pedagógicas das professoras em duas turmas, sendo uma de crianças com idade de 2 a 3 anos e outra com crianças de 3 a 4 anos. Concomitantemente, foram aplicados questionários às professoras e foi feita a análise do PPP da instituição.

Quanto às análises e registro dos dados obtidos nas observações, nos questionários e no PPP, o nosso olhar esteve centrado na busca da arte no cotidiano educativo.

As anotações em diário de campo acerca das observações seguiram um roteiro previamente organizado, que buscava captar, principalmente, as atividades propostas pelas professoras, bem como a organização e planejamento prévios das mesmas, as interações estabelecidas entre a professora e as crianças e, também, das crianças entre si, os materiais disponíveis e utilizados nas atividades, a organização do espaço educativo, e, de forma geral, a rotina da instituição.

O questionário (Apêndice 1) respondido pelas professoras foi previamente elaborado com o propósito de reconhecer as percepções das professoras acerca de seu trabalho com as crianças, em especial no que diz respeito às atividades que envolvem a arte. Nosso olhar esteve guiado pela busca da arte no ambiente educativo, tendo destaque em como as professoras veem a relação entre arte e educação infantil, quais atividades consideram como ligadas à área de arte, se existem espaços e tempos na rotina para vivências artísticas e quais os materiais disponíveis para a realização dessas atividades. Além disso, buscamos investigar se durante a formação inicial e continuada desses profissionais os mesmos tiveram oportunidade e/ou disciplinas voltadas à arte e se existem dificuldades para o trabalho com as linguagens artísticas na educação infantil.

Quanto à análise e registro de dados do PPP, o olhar esteve centrado nas concepções presentes no documento, especialmente no que diz respeito à arte, a fim de reconhecer intencionalidades e compreensões. Vale ressaltar que o objetivo inicial era explicitar na análise dos dados a descrição e análise dos principais dados do PPP, contudo,

percebemos que na instituição esse documento tinha pouca validade. A equipe pedagógica mencionou repetidas vezes que ele estava desatualizado e as professoras disseram que o PPP muitas vezes nem é conhecido. Assim, observada a desqualificação do documento na própria instituição, avaliamos a relativa importância que teria em nossa pesquisa e optamos por apresentar apenas algumas informações mais relevantes, não detendo-nos em detalhes.

Dada as peculiaridades das situações observadas, optamos por apresentar as anotações mais significativas das observações em forma de histórias que retratam os momentos vivenciados pelas crianças, pelas professoras e pela pesquisadora no contexto pesquisado. Vale ressaltar que a intenção é justamente expor os dados de uma forma menos densa, denunciadora, sem, contudo, deixar de ser fiel aos acontecimentos. Juntamente com os dados provenientes dos questionários foram privilegiadas as reflexões que julgamos pertinentes e possíveis, a partir de nosso olhar para a realidade. Ressaltamos que se trata de um dos olhares possíveis, guiado pela nossa formação e opções teóricas.

## **5. À procura da arte da arte no cotidiano educativo: quando discursos e práticas se cruzam ou desencontram**

A intenção nesse momento é expor a análise das respostas das professoras, que obtivemos com o questionário, juntamente com os relatos das observações registradas em diário de campo, as quais estão aqui apresentadas na forma de estórias.

Uma vez que nossa análise considerou o projeto político pedagógico da instituição pesquisada, investigamos se as professoras<sup>4</sup> participaram dessa construção. Duas professoras não responderam e quatro disseram não ter participado. A professora Juliana afirmou ter participado somente das alterações. A professora Denise<sup>5</sup> informou: “Sim, mas não é uma construção efetiva, se coloca o que é esperado, já que seguimos padrões”. A professora Lúcia comentou: “Eu, particularmente nunca participei e o projeto político pedagógico está desatualizado”.

Tendo em vista essas colocações, ficou evidenciado que esse documento existe como uma formalidade burocrática, fato que se repete em muitas instituições uma vez que na maioria das vezes não é elaborado pelo coletivo da instituição, e, portanto não representa um documento orientador das práticas. Face a essa constatação, embora para os efeitos dessa pesquisa ele tenha sido analisado, entendemos que não seria coerente estabelecer contrapontos ou reflexões a partir de tal análise, uma vez que ele de fato não orienta as práticas observadas. Esse fato nos intrigou uma vez que desencaminhou, de certa forma, nossa intenção inicial, mas considerando a necessidade de flexibilidade e reorientação, mesmo durante a realização da pesquisa, esse ‘descaminho’ apresentou-se como mais uma oportunidade de reflexão.

Segundo Veiga (1998, p. 1),

O projeto político pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

---

<sup>4</sup> Como já viemos fazendo ao longo do texto, referimo-nos aos participantes da pesquisa como professoras, pois todas são do gênero feminino.

<sup>5</sup> Os nomes das professoras que participaram dessa pesquisa foram trocados, buscando preservar a identidade das participantes como estava explícito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelas mesmas.

Ao contrário do que propõe Veiga (1998), conforme pudemos observar, a construção do projeto político pedagógico da instituição pesquisada não contou com a participação efetiva das profissionais que atuam nesse estabelecimento. Embora tenha pouco significado institucionalmente, a burocracia e as exigências para a existência desse documento estão envoltas a relações de poder, como analisa Bujes (2005, p. 195-196):

[...] projetos políticos pedagógicos para as instituições de educação infantil, arquitetura escolar, orientação de programas de formação de professoras, até espaços infantis diversos, brinquedos, *games*, personagens de histórias televisivas, anúncios de moda infantil ou modos de conduzir a rotina, organizar a “rodinha”, tratar da alfabetização, nas programações de creches e pré-escolas [...] são possibilidades de esquadriñar os modos como o poder se exerce sobre os sujeitos infantis [...].

Assim, esses elementos expostos pela autora servem como estratégias criadas para o governo<sup>6</sup> e o controle, utilizados como meios e mecanismos os quais instituem verdades e operam dispositivos de poder e disciplinarização sobre os sujeitos.

Quanto a nossa investigação, inicialmente procuramos saber qual o entendimento das profissionais acerca dos objetivos da educação infantil e as motivações para as crianças frequentarem a instituição.

Preparar a criança de hoje, que será o adulto do futuro. Colocam seus filhos para serem cuidados, enquanto trabalham (Professora Joana).

Crianças participam por falta de opção e o objetivo deveria ser essencialmente educativo, de forma a promover o desenvolvimento integral (Professora Denise).

Educar e cuidar, porque é direito de toda criança frequentar uma escola e também necessidade dos pais que trabalham (Professora Roberta).

Amplia possibilidades de comunicação, interioridade social, explora o ambiente, brinca e expressa emoções, utiliza diferentes linguagens (corporal, música, plástica, oral e escrita), valores (Professora Cláudia).

Identificamos que em algumas respostas predomina o entendimento de que a educação infantil é preparatória para os anos posteriores de escolarização, bem como se destaca a função assistencialista dessa etapa do ensino para as famílias cujos pais são trabalhadores.

Segundo Andrade (1998, p. 6), nesse entendimento de que a criança será o adulto do futuro é possível identificarmos:

---

<sup>6</sup> Para Bujes (2003) e Dornelles (2005) o governo significa a ação sobre o outro, no sentido de controlá-lo, com normas e regras que vão produzir sujeitos que governam a si mesmos.

[...] uma problemática que permeia nossa sociedade e vem sendo sustentada por um imaginário social, que pensa a criança como um “ainda não”, algo que se tornará sujeito um dia (quando adulto). [...] A partir desse momento, a criança passa a ser considerada um sujeito inacabado, objeto de normas, submetida a uma hierarquia rigorosa a fim de se tornar, amanhã, um adulto completo e bem conformado.

Quer dizer, a criança não deveria ser considerada em seu passado ou no futuro, mas sim no presente, no que ela é agora. A criança é inconstante, curiosa, está em mutação, por vezes é subversiva, e por isso não deveríamos concebê-la como um vir a ser, pois ela já é.

Observamos que uma professora<sup>7</sup> aponta a ‘utilização’ de diferentes linguagens, como a corporal, a música, a plástica, a oral e a escrita na educação infantil. Contudo, não fica claro qual o entendimento acerca de tais possibilidades, principalmente a partir do que observamos em determinadas situações, uma delas apresentada a seguir:

#### **Festa de São João**

Hoje é dia de fazer uma atividade bem bonita para compor o portfólio e ensaiar uma coreografia preparada pelas professoras, que será apresentada na festa de São João da escola. Todas as crianças estarão fantasiadas de caipira, aquela roupa engraçada que às vezes a gente não entende para que serve ou o que significa! Sentadas nas cadeiras e de frente para as mesas, as crianças brincam cada uma com um brinquedo. A professora Roberta pede às crianças:

- Brinquem, sem bagunça!

A professora Franciele chama duas crianças de cada vez para fazerem a atividade do dia, que será usada como registro no portfólio da professora. Primeiro a professora pinta as mãos de cada criança de tinta nas cores laranja e vermelho e marca as palmas das mãos das crianças em folha sulfite, para que fiquem todas iguais e para representar a fogueira da festa junina. Em seguida, mostra como as crianças devem colar os palitos de sorvete no papel e as crianças têm de copiar o modelo. Quando as crianças terminam a atividade, a professora Franciele diz para cada uma delas:

- Parabéns! Está muito bonito! Que cor é essa? Ver???

(A criança completa a palavra dizendo): - Melho...

Professora Franciele: Laran???

Criança: - ja!

A professora repete essa ação com todas as crianças.

Em seguida as crianças ensaiam a música da Xuxa “Requebra, requebradinho com emoção para alegrar São João...” e fazem a coreografia copiando as professoras em roda. Eles ensaiam para apresentar na festa junina da escola.

A professora Franciele coloca a música e diz:

- Vocês vão ver eu e a tia Roberta fazer e vão imitar os nossos gestos!

A Professora Franciele diz:

- Parabéns para quem fez e a tia ficou triste com quem não fez!

---

<sup>7</sup> Quanto à formação profissional, das oito professoras que responderam ao questionário, todas possuem o magistério e seis são formadas em pedagogia, sendo que uma está cursando. As demais professoras possuem formação nas áreas de biologia e ciências. Três das professoras possuem pós Graduação *Lato Sensu*. Quanto à formação em nível superior das profissionais, cinco fizeram na modalidade à distância e as outras, na modalidade presencial.

Percebemos nessas ações, resquícios deixados pela escola tradicional. Observa-se que o conhecimento está centrado no professor, o qual deve repassá-los às crianças que devem repeti-los. As atividades propostas promovem a repetição, a memorização e a cópia. A repetição de coreografias, por exemplo, é uma forte herança da escola tradicional para o ensino de arte.

Corroboramos com Cunha (1999, p. 15) quando afirma que essa concepção do ensino de arte na educação infantil é pragmática, quer dizer:

O educador acredita que as atividades de expressão gráfico-plástica devem servir para desenvolver a motricidade e/ou preparar para a escrita, ou *aprender* a construir formas mais semelhantes ao real. As intervenções pedagógicas são no sentido de *domar* o caos dos emaranhados com exercícios de contenção [...] ou da produção de registros que visem a resultados realistas referentes aos temas desenvolvidos [...] ou de uma aprendizagem feita através de conceitos e não de vivências expressivas (por exemplo: *ensinar* as 3 cores primárias através da informação e não da experiência expressiva através da cor). Ao contrário da visão inatista, os educadores priorizam o produto final e não o processo expressivo que conduziu o aluno àquele resultado. De um modo geral, as produções servem para ser mostradas aos pais, a fim de que eles percebam que seus filhos têm controle motor e estão preparados para a escrita.

Indagamos as professoras a respeito de quais atividades elas consideravam como ligadas à área de arte, e as respostas insistentemente marcaram as atividades no papel como pintura e recortes, sendo que só algumas professoras mencionaram outras como o teatro e a dança:

Pintura com diversas formas, com o pincel, a esponja, colagem, recorte, montagem com sucata (Professora Joana).

O desenho, a pintura, a colagem e até mesmo a contação de histórias com a dramatização (Professora Aline).

Atividades envolvendo tinta, dobradura, mosaico, utilizando diversos materiais como folha seca, papel picado, palito, tecido, algodão, canudos, pintura com giz de cera, lápis de cor, giz escolar, recorte, colagem, utilizando recicláveis, argila, massinha escolar, lã, jornais, revistas, enfim, atividades que despertem o interesse e desenvolvam sua criatividade (Professora Cláudia).

Colagem com e.v.a, papel crepom, pintura com giz de cera e tantas outras técnicas de pintura, como com a esponja, com fio, carimbos, tudo na infância envolve arte (Professora Lúcia).

Artes plásticas, pintura, recorte, colagem, teatro, cinema, esculturas. (Professora Fabíola)

Entendemos que a coreografia caipira preparada pelas professoras para que as crianças apresentassem na festa de São João da escola, bem como o uso dos desenhos mimeografados para colorir não podem ser consideradas como atividades ligadas à arte, nem mesmo a dança, uma vez que não houve processo criativo por parte da criança ou o estímulo ao impulso criativo (VYGOTSKY, 2009), mas uma mera repetição de gestos. Como registra Leite (2012, p.33), a arte para a criança não deve estar focada no produto final, mas no processo de criação, “[...] o que se privilegia é o caminho e não seu ponto de chegada”.

Durante as observações das práticas pedagógicas das professoras, elas comentaram que as atividades são planejadas juntamente com a coordenadora, partindo de temas que já são previamente definidos, como por exemplo: A semana da arte, das músicas e das mais diversas brincadeiras, Recreação e arte e, Atividades de arte, música e brincadeiras. Uma dessas ‘semanas’ foi acompanhada e registrada:

#### **A semana das artes, das músicas e das mais diversas brincadeiras**

Foi uma semana planejada e organizada com carinho pelas professoras. A professora Aline canta com as crianças a música: “Borboletinha tá na cozinha, fazendo chocolate para a madrinha, Poti, Poti, perna de pau, olho de vidro e nariz de pica-pau (pau-pau)”! Em seguida chama algumas crianças para fazerem a atividade do dia.

As crianças vão até a mesa para colorir com giz de cera o desenho de uma borboleta impressa e depois, colam pedacinhos de e.v.a. que a professora já trouxe picadinho. Enquanto isso, algumas crianças brincam no chão com os brinquedos, enquanto aguardam a sua vez de realizar a atividade do dia, mas sem bagunça!

A professora Aline indica às crianças onde elas devem pintar e colar os pedacinhos de e.v.a. para que o trabalho fique bem bonito! Ela comenta:

- Alguns conseguem pintar dentro do risco, mas a maioria é para fora... mas já estão melhorando!

A professora Aline fala para as crianças:

- Esse giz é muito seco! Pintem com força senão não aparece!

Essa semana as crianças irão fazer também a atividade do pirulito de lã e depois a do gato. Na primeira, a professora Aline colou em uma folha sulfite um palito de sorvete e desenhou onde as crianças devem colar a lã, para formar o pirulito e ficar bem bonito! Na segunda atividade, as crianças irão cantar a música do gato junto com a professora e, em seguida, vão tentar montar a palavra gato no caderno com a ajuda da professora e depois desenhar um gato, também com a ajuda da professora.

E assim passou-se a semana da arte, das músicas e das mais diversas brincadeiras!

Pudemos perceber que a música da “Borboletinha” e a do “Gato” são amplamente conhecidas e reproduzidas pelas crianças, mas não apresentam novidades, descobertas. Essas duas músicas apenas foram utilizadas como uma atividade introdutória à proposta principal, a qual consistia em colorir o desenho mimeografado e enfeitá-lo com pedaços de

e.v.a que a professora já trouxe picado. Na segunda proposta, as crianças cantam a música do “Gato” e em seguida tentam montar a palavra gato no caderno. Assim como o desenho, como já vimos anteriormente em Vygotsky (2009), atividades como essas não promovem o impulso criativo, mas sim a reprodução de algo que já existe e lhe foi apresentado. O brincar que faria parte de uma roda cantada e deveria ser prazeroso e não rígido, nesse contexto é um mecanismo de controle e de governo (BUJES, 2003; DORNELLES, 2005).

Cunha (2009, p. 12-13) afirma que atividades simples no papel ou brincadeiras corriqueiras podem ser transformadas em ações desafiadoras às crianças, a partir de questionamentos que instigam a curiosidade.

*Começamos pela exploração do suporte, o papel, lançando perguntas do tipo: Quando foi inventado o papel? Como era feito e usado o papel? Como será que é feito o papel hoje? Como usamos os papéis hoje? Que papéis conhecemos? Em que papéis podemos fazer marcas? Todos? As marcas ficam iguais no papel branco, no papel pardo, no de seda, na revista, no jornal, no celofane, no papel de bala, na toalha de papel, no papelão de caixas? Por que as marcas ficam diferentes se o lápis é o mesmo? O que determina as diferenças: o lápis ou a qualidade da superfície? Depois passamos ao lápis de cor: Que tipos de verdes, vermelhos, amarelos, marrons, etc. temos? Quais os mais claros e os mais escuros? Tal azul é parecido com o azul do mar, como o dos olhos da nossa colega ou do carro da professora? Em que papéis esta cor é mais visível? Por quê? As cores ficam iguais ao mudarmos de suporte? Por quê? [...] Destas perguntas surgirá o conhecimento significativo em relação aos materiais e à própria expressão, pois não podemos perder de vista os materiais são os veículos que tornam visíveis o invisível.*

Podemos observar novamente, a repetição de atividades dirigidas e que não promovem o acesso da criança às diversas produções artísticas, bem como suas linguagens, incentivando a imaginação, a fantasia, a criatividade, a expressão, entre outros aspectos.

#### **Recreação e arte**

Estavam todos reunidos em sala e a professora anuncia que será o dia dedicado à recreação e à arte. As professoras contaram a história da Chapeuzinho Vermelho e depois, as crianças coloriram um lindo desenho mimeografado com as cores que a professora distribuiu. Em seguida as crianças enfeitaram o desenho com pedacinhos de e.v.a e colaram com a ajuda da professora.

Quanto as atividades nessa direção contribuem para a ampliação do repertório cultural e artístico das crianças? Muitas vezes, na justificativa das professoras, essas atividades de colagem visam o desenvolvimento da coordenação motora fina, contudo a criança realiza uma série de ações não necessariamente no papel que estimulam igualmente sua coordenação motora. Segundo Ostetto (2011, p. 5),



No âmbito da Educação Infantil, falamos em ampliação de repertórios vivenciais e culturais das crianças como um dos objetivos a serem conquistados, assim como na necessidade de um trabalho que consiste as múltiplas linguagens da infância. Porém, o que temos presenciado é a simplificação e empobrecimento da “arte” em uma versão escolarizada, encerrada no fazer visando a um produto, colocando em ação “o mesmo para todos”, “sigam o modelo”, “é assim que se faz”. Na Educação Infantil, frequentemente, a arte mostra-se com a roupagem de um conteúdo a ser ensinado em determinados momentos ou um conjunto de técnicas e instruções para o exercício de habilidades específicas (os “trabalhinhos” e as “atividades artísticas” vão por esse caminho).

Mencionamos anteriormente os estudos de Vygotsky (2009) a respeito do impulso criador, os quais estão relacionados à imaginação e à fantasia e que são muito perceptíveis nos jogos e brincadeiras infantis. A proposta ou a intenção de trabalhar com a arte na educação infantil deve ancorar-se em práticas pedagógicas que promovam diversas vivências, as quais estimulem os sentidos da criança, a ampliação do repertório cultural e artístico, entre outros aspectos. Quanto maior for o acúmulo de experiências que a criança tiver com as linguagens artísticas, maior será o repertório disponível para o seu processo criador, para o impulso criativo (VYGOTSKY, 2009), logo, para a sua atividade imaginativa. Leite (1998, p. 135) chama nossa atenção para isso ao dizer que:

Ninguém cria do nada; nada pode ser criado sem referência anterior, sem pertencer à rede de construção coletiva do conhecimento. Como podemos pensar em algo de que não temos referência? Ampliar o leque de conhecimentos e nossa capacidade de interlocução por meio das diferentes linguagens é alimentar o processo criador.

Quanto ao planejamento prévio das atividades a serem desenvolvidas, o qual é organizado na hora atividade<sup>8</sup>, as professoras mencionaram que seguem o tema da semana de acordo com o projeto previamente indicado pela equipe pedagógica da instituição e da Secretaria Municipal de Educação para ser desenvolvido, e que podem optar por utilizar algum recurso que considerem apropriado.

Às vezes o CMEI apresenta o planejamento anual e pronto! E os educadores seguem! E em outros os supervisores e educadores trabalham juntos! (Professora Joana).

---

<sup>8</sup> A hora atividade das professoras é o momento destinado ao planejamento das atividades pedagógicas, que serão realizadas durante a semana. As professoras têm um turno por semana (4 horas) destinado a esse momento.

O planejamento é direcionado à arte, mas somente à arte não (Professora Juliana).

Durante o planejamento dos temas são trabalhados semana a semana, a professora busca atividades que incentivem e desenvolvam o hábito do desenho, estimulando assim a fantasia da criança; Estimulam a coordenação da criança e a criatividade com o uso de diferentes materiais, como massinha, giz de cera, materiais de recorte e colagem. Isso é pensando e organizado durante a hora de estudo (Professora Fabíola).

A autonomia das professoras, como ficou evidenciado em uma das falas acima, é subvertida quando elas têm que seguir e executar projetos que sequer foram pensados com ou para as crianças com as quais estão trabalhando. São temas genéricos, que se repetem ano a ano e comumente estão assentados nas datas comemorativas. Juntamente com essas, insere-se o pretense trabalho com arte, nos ensaios de coreografias para apresentações, na confecção de lembrancinhas para datas festivas. Assim, embora as professoras tenham iniciativa para conduzir as atividades, essas foram de certa forma pensadas, a priori, sem discussão e, na maioria das vezes, sem significação para as crianças.

Além disso, cabe refletir sobre a forma de encaminhamento dos planejamentos das professoras. Embora em tese tenham um tempo de preparação incluído em sua jornada de trabalho, a hora atividade, quando há falta de algum professor elas não têm direito a tal momento, pois não há professor para estar com as crianças enquanto se ausentam da sala. Como isso ocorre quase que diariamente é comum a hora atividade não acontecer, como nos relataram as professoras e a equipe pedagógica da instituição. Outra situação que compromete o planejamento é que há poucos e ultrapassados materiais na instituição para serem consultados, com ideias e sugestões de atividades para serem realizadas com as crianças, como também não há acesso à internet. Ou seja, as professoras não têm as mínimas condições de preparar um planejamento diferenciado, o que as leva a repetir e reproduzir atividades que já realizam há anos.

Costumeiramente, acompanhamos que as professoras já trazem os trabalhos semiprontos (impressos) e as crianças devem colorir o desenho com as cores já estipuladas ou colar pedaços de e.v.a nos lugares indicados. Geralmente o material utilizado é o giz de cera, a folha sulfite, papel bobina e crepom, tinta e palitos de sorvete. Embora as professoras acreditem que tais atividades são variadas e abrangem o campo da arte, percebemos que da forma como são encaminhadas pouco ou nada exigem de criatividade e

participação das crianças. Elas apenas ‘completam’ com as opções que as professoras já indicaram.

#### **Atividades de arte, música e brincadeiras**

A professora Claudia preparou várias atividades de arte, música e brincadeiras para cada dia da semana. A professora inicia contando a história “A festa no céu” e em seguida todos cantam músicas infantis já conhecidas para, como diz a professora, passar o tempo.

Claudia trouxe o recorte de um desenho de uma tartaruga para que as crianças pintassem com giz de cera e da cor que quisessem. Depois, a professora deu um pedaço de papel crepom verde para que as crianças amassassem e colassem em cima do desenho para representar o casco do animal. Em seguida, a professora foi passando cola para que colassem em cima desse papel crepom pedacinhos de e.v.a. Pronto! Perfeito! Encerramos mais uma atividade de Arte!

Segundo Leite (1998, p.133), “[...] o desenho da criança não pode ser visto como mera atividade escolar ou mesmo resultado de aptidão pessoal para a arte plástica, mas sim como diálogo permanente entre a criança e o mundo, uma constante busca de inteligibilidade e comunicabilidade”. Ou seja, é preciso que essa atividade tenha um significado para as crianças, que integre uma proposição que permita envolvimento e engajamento das crianças nas descobertas e tarefas.

Como forma de melhor compreender os encaminhamentos observados procuramos saber com as professoras se existem materiais disponíveis suficientemente para a realização de atividades e o que geralmente é utilizado. As professoras afirmaram que dispõem de poucos materiais e em geral de má qualidade. Indicaram que utilizam papel bobina, sucatas, tinta guache, revistas velhas, músicas midiáticas, e.v.a e cartolinas. A professora Fabíola comentou: “Os recursos são escassos e também falta interesse da parte de alguns profissionais para criar coisas novas com as crianças, podendo ser explicado também pela falta de formação mais específica na área ou formação continuada”.

A própria música é trabalhada geralmente como pretexto para induzir e orientar comportamentos em atividades rotineiras, como por exemplo, a música cantada para fazer a fila da hora do almoço, a música que indica que está na hora de dormir, a que é para fechar a boquinha para fazer silêncio, entre outras. Quanto às atividades mencionadas pelas professoras como contação de histórias com fantoches e dramatizações, o faz de conta, o cinema, o teatro e as esculturas, não presenciamos situações em que acontecessem.

Observamos que as crianças assistiam a alguns filmes para passar o tempo como, por exemplo, do Mickey, do Bob Esponja e A era do gelo. Durante as atividades, as crianças ouviam músicas da Xuxa e também, quando o rádio estava ligado, ouviam

músicas sertanejas e outras que geralmente são tocadas com frequência nas rádios. Quanto à decoração da sala, encontramos imagens da Magali, Galinha pintadinha, Hello Kitty, entre outros personagens infantis veiculados pela indústria cultural.

Ostetto (2012, p. 42) nos convida a pensar sobre o repertório musical presente no cotidiano escolar e, principalmente, sobre a “[...] formação artístico-cultural dos professores que atuam na educação infantil”. A autora reflete sobre onde o gosto musical é formado, ou seja, o que leva as professoras a gostarem de determinadas músicas e não de outras, e conclui que não reconhecemos aquilo que não tivemos a oportunidade de conhecer.

Se a educação infantil (inclua-se, também a formação de seus professores) ficar limitada ao já conhecido, se apenas der espaço para “o gosto do mercado”, sem questioná-lo, se negar os repertórios trazidos pelas crianças, se não promover a abertura de novos canais de fruição e expressão para adultos e crianças, tudo permanecerá no mesmo lugar (OSTTETO, 2012, p.59).

Nesse sentido, corroboramos com Neuvald (2013, p. 26) quando afirma que:

Entende-se que cabe à escola oferecer e desenvolver a apreciação de objetos culturais que não são familiares aos educandos, pois a familiaridade é facilmente encontrada nos objetos veiculados pela indústria cultural. Com isso, não se está pregando um tipo de elitismo, porque o contato com a cultura veiculada pela indústria cultural independe da mediação da escola. Também não significa que a escola deva se fechar para refletir sobre essa cultura ou, ainda desconsiderar a cultura popular. Essa última ao preservar a autenticidade, resiste contra a sua absorção pela indústria cultural.

A professora Cláudia comentou sobre a importância de estimular nas crianças o interesse e promover experiências e conhecimentos, contudo, em um cotidiano marcado pela regularidade, por práticas que dirigem os corpos de forma restrita e permitem às crianças mínimas participações, o desenvolvimento e aprendizagem que poderiam ocorrer praticamente estão anulados. Segundo Cunha (1999, p.11)

Para que esse processo seja desencadeado, que tenha significado para as crianças e que possibilite *leituras e expressões* plurais sobre o mundo são necessárias intervenções pedagógicas desafiadoras. É fundamental que os educadores conheçam e entendam a gênese do desenvolvimento gráfico-plástico para organizarem planejamentos que deem conta das necessidades infantis. É fundamental que os educadores *leiam* as formas visuais produzidas pelas crianças e experienciem as possibilidades dos materiais expressivos considerados como *veículos* para que se concretize a expressão.

A criança que vivencia as propostas pedagógicas observadas, bem como seus encaminhamentos, não é percebida como ativa, criadora ou competente, uma vez que não é dada voz a ela. Pelo contrário, em práticas reprodutivistas a criança é objeto, sem expressão, sem autonomia e sem interesse por atividades repetitivas.

O valor que damos ao processo criativo pode ser percebido, também, por outros canais. Paremos para refletir sobre a própria estética das instituições de educação infantil. Murais feitos pelos adultos com personagens infantis – imagens que representam aquilo que os adultos supõem que as crianças gostem; imagens-modelo que, colocadas no mural, sinalizam às crianças que esses são os padrões de aprovação e que, portanto, podem (e devem!) ser copiados, reproduzidos. Desvalorizando a expressividade própria da infância, entendendo a produção cultural das crianças como uma cultura inferior que deve ser superada, o adulto contribui para a formação da autoimagem e do autoconceito negativo delas – contribui para calá-las e para destituí-las do papel de criadoras; contribui para que se vejam como reprodutores, copistas, (LEITE, 1998, p.151).

Como problematiza a autora, é comum vermos salas desprovidas de identidade, onde os trabalhos das crianças, quando terminados, acumulam-se em pastas fechadas em armários, transmitindo a mensagem de que o que foi produzido não tem valor para ser exposto, mostrado, compartilhado. Loponte (2008, p.120) analisa criticamente algumas das práticas que decorrem dessa obrigatoriedade em registrar no papel para guardar como comprovante de pretensas aprendizagens:

Aividades para colorir ou colar papel picado, com legendas de cores determinadas, desenhos estereotipados para colorir relativos às datas comemorativas [...]. As atividades e os desenhos parecem subestimar a capacidade das crianças em criar e apreciar imagens de qualidade.

Compreendemos que, possivelmente, na visão dessas professoras, dentro dos seus limites sobre o conhecimento na área, consideram essas atividades como artísticas, porque, como já afirmou Ostetto (2012), não se pode fazer diferente se não se sabe o que fazer. Além disso, percebemos que as atividades e práticas entendidas como artísticas pelas professoras, como desenhos, colagens ou ensaios de dança estão atreladas ao trabalho com as datas comemorativas que orientam os projetos na educação infantil, ano após ano.

#### **Folclore**

Hoje é dia de fazer uma atividade bem bonita para ir para o portfólio. A professora traz o desenho do saci impresso para que as crianças possam colorir. Conforme orientou a professora, o saci foi colorido na cor preta e o seu gorro de cor vermelha. A professora Roberta recortou cada um desses trabalhos das crianças em quatro partes e as crianças com a ajuda da professora colaram-nas no

caderno, completando a imagem do saci. A professora mostrava como fazer e as crianças reproduziam para que o trabalho ficasse bem bonito e para que todos fossem iguais.

Observamos, também, que não existem instrumentos de avaliação para atividades com as linguagens artísticas, prevalecendo o gosto pessoal das professoras como critério avaliativo. Um exemplo é quando as professoras escrevem nos trabalhos das crianças “está bonito”. Segundo Leite (1998, p. 149-50),

Com frequência, o educador, na ânsia pelo resultado final, interfere diretamente no processo criador da criança – escolhe o tema, o material, a cor do lápis, a hora de terminar, os desenhos que vão para o mural. Ele, adulto, dá as cartas do jogo. Cabe a criança apenas obedecê-los – e isso é reduzir o processo de criação. Por que, mesmo querendo desenhar o lobo, tem que desenhar a vovozinha da história? Por que precisa nomear o rabisco que fez no papel, se, dependendo do momento, o que importa é o movimento cinestésico e não o resultado dele? Estamos, assim, transformando narrativas em “língua morta” – desenhos que materializam uma cronologia e uma linearidade determinadas pelo professor e tornam-se estéreis.

Na rotina, foi possível identificar que o tema da semana orientava para que as professoras aplicassem atividades pedagógicas, as quais contemplassem o brincar, as músicas e a arte. Quanto ao brincar, observamos que ele é controlado e disciplinado, quer dizer, as crianças brincam em tempos e espaços estipulados, de forma que obedçam as regras quando estão na sala de aula: não gritar, não correr, brincar sentado nas cadeiras.

Vale destacar que o dia na instituição é dividido em atividades pedagógicas pela manhã e a tarde é destinada para a recreação. Assim, em geral, as crianças permanecem em sala pela manhã “fazendo atividades pedagógicas” e no período da tarde ficam no parque, onde correm e brincam com mínimas participações das professoras. Com essa separação, reconhecemos que a instituição e os professores parecem não compreender que, enquanto brincam, as crianças também aprendem e, por outro lado, não conseguem propor atividades “didas pedagógicas” se não estiverem ligadas a trabalhos no papel. Essa dicotomia é problematizada por Kishimoto (2001, p. 7):

Se a legislação propõe o desenvolvimento integrado da criança como objetivo a alcançar, como afirmar que na sala de aula se aprende e no pátio se recreia? Qual a participação do corpo e do movimento na educação? A fragmentação e compartimentalização de aspectos do desenvolvimento infantil (físico, intelectual, psicológico, social) espelham-se nas concepções dos profissionais, na organização do espaço físico, materiais e práticas pedagógicas. Na sala de aula ocorre o desenvolvimento intelectual e psicológico, no pátio, o físico e o social.

A marginalização do brincar no cotidiano da educação infantil desconsidera que é por meio das brincadeiras, que as crianças partilham regras, significados e formas de se comunicar. Assim, “Não se pode pensar em desenvolvimento integral da criança sem incorporar o corpo. A educação infantil esqueceu que o corpo é o primeiro brinquedo. Não só na perspectiva de jogo de exercício, mas de representação de brincadeiras pelo movimento”. (KISHIMOTO, 2001, p.9).

O governo que busca disciplinar e controlar as crianças está muito presente na rotina e no cotidiano das instituições de educação infantil, com horários e espaços determinados para cada atividade e também na vigilância e correção dos comportamentos no sentido de autocontrole. Bujes (2000) comenta que o controle e o desenvolvimento monitorado visam à produção de sujeitos submissos e produtivos e que, com o tempo, sejam capazes de incorporar normas e disciplinar-se. Esse entendimento também está implícito nas atividades entendidas como arte:

Desde muito cedo, as crianças aprendem que seu limite para imaginar está confinado a retângulos e recortes do mundo feito pelos adultos. Aprendem que os outros são detentores dos saberes. Aprendem que precisam de modelos para seguirem as linhas predeterminadas de suas vidas. Aprendem a ser silenciosos e subservientes ao amassarem as bolinhas de papel crepom. Aprendem a respeitar modelos e posturas quando têm minutos para executarem um *trabalhinho*. Aprendem a ser consumidores e não produtores de imagens ao colorirem desenhos mimeografados dos educadores. Aprendem a não ser sujeitos que sentem, pensam e transformam (CUNHA, 1999, p. 16).

Quando perguntamos às professoras se na rotina da instituição há espaço para vivências artísticas quase a totalidade respondeu que sim, sendo destacada a necessidade de iniciativa do professor.

Há espaço que pode ser modificado, mas não especificamente voltado para a arte. Há tempo se houver vontade, mas não há vontade sem formação e planejamento (Professora Denise).

Sim, todos os dias (Professora Roberta).

Fazemos o possível para que dentro do planejamento semanal tenham atividades de arte (Professora Cláudia).

Sim, durante a aplicação das atividades manuais de pintura, recorte e colagem. Existe também o momento para cantarem músicas, assistem filmes também (Professora Fabíola).

Mas, ao mesmo tempo em que afirmam que há espaço para vivências artísticas na rotina, as professoras apontam uma série de dificuldades enfrentadas para o trabalho com as linguagens artísticas na educação infantil:

O desconhecido, a ignorância, falta de inovação, de incentivo, de busca, de materiais e tempo (Professora Denise).

Falta de material didático e mobiliário (Professora Roberta).

Principal é a falta de pessoas para estarem trabalhando quando faltam professores, pois, prepara-se uma atividade e às vezes somos deslocados para outro lugar, ficando a defasagem! (Professora Lúcia)

A falta de formação para aumentar nosso conhecimento sobre a arte. Cada um poderia buscar aperfeiçoamento em alguma área que lhe interessa e que possa ser trabalhada diretamente com as crianças. Ex: teatro, dança, música, pintura, etc. (Professora Fabíola).

A falta de formação direcionada à Arte (Professora Juliana).

Observando as respostas das professoras, percebemos que os desafios para o trabalho são imensos. Falta de incentivo, de recursos financeiros, falta de formação continuada, materiais didáticos, mobiliário, entre outros aspectos. Nos momentos de formação continuada, por exemplo, é rara a discussão que envolva o trabalho com a arte, bem como com as diversas linguagens artísticas.

Buscando compreender melhor as fragilidades e dificuldades apontadas pelas professoras e identificadas nas práticas, perguntamos às professoras se a formação inicial delas havia contemplado disciplinas voltadas para a arte e a maioria respondeu que sim, contudo com comentários que destacaram a insuficiência e superficialidade dos momentos vivenciados. A professora Denise afirmou: “No magistério tive sobre metodologia, mas a professora não era preparada, nos ensinou o que aprendeu na graduação em pedagogia”. A professora Claudia comenta: “Vimos bem pouco de artes visuais e música”.

Autoras como Weiss e Nunes (2006), Araújo (2013), Gondim e Fernandes (2011) discutem sobre a formação dos alunos do curso de Pedagogia, que irão realizar o trabalho com a arte na educação infantil e nos anos iniciais. Essas autoras analisaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura, aprovadas em 15 de maio de 2006, bem como os Projetos Político Pedagógicos de universidades localizadas no Sul, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. Verificaram, por meio de análise documental, observações, entrevistas, entre outros instrumentos, como



ocorre a formação inicial dos futuros docentes dos cursos de Pedagogia, dentre outros objetivos.

Dentre outras questões relevantes, concluíram que ainda existe uma desvalorização da arte enquanto área de conhecimento, sendo vista em muitos casos com fins terapêuticos, de mera expressão de sentimentos, a técnica pela técnica, a expressão pela expressão, entre outras finalidades. Relatam, ainda, que as disciplinas voltadas ao ensino de arte nos cursos de Pedagogia têm sido insuficientes para a formação desses acadêmicos, afirmando que a formação indica ser superficial, uma vez que a carga horária não dá conta de abordar todas as teorias, metodologias e conhecimentos relacionados às linguagens artísticas na educação infantil. Outro fator preocupante, diz respeito à formação do docente que ministra as disciplinas de arte nos cursos de Pedagogia, que muitas vezes não contemplou um olhar voltado para a educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental.

Considerando a importância da formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na educação infantil, questionamos se existem programas de formação continuada para os profissionais que estão atuando e se contemplam a área de arte. De acordo com a informação das professoras, existem poucos cursos de formação e que não são específicos sobre arte. Loponte (2008, p.121) sinaliza que essa formação

[...] não se pode restringir a disciplinas ou cursos que passem panoramicamente por técnicas e atividades artísticas. É preciso alimentar esteticamente as futuras docentes com um mergulho em experiências que as desloquem, que as perturbem, que subvertam esse modo linear e contínuo de compreender a arte e a infância. Talvez, pela arte, possamos descobrir um pouco mais dessa infância como *acontecimento*, da infância como legítima experiência humana [...].

Ao que foi possível perceber pelas atividades trabalhadas com as crianças, os impactos da (não) formação repercutem em práticas assentadas em compreensões equivocadas que insistem em impor temas de projetos previamente pensados pelos adultos, em uma lógica que desconsidera as curiosidades e necessidades infantis que poderiam manifestar-se:

#### **Semana da mãe**

Hoje é dia de colorir um desenho preparado pela professora para que as crianças levem para casa!

Professora Aline comenta sobre o desenho das crianças:

- Eles ainda não desenham, fazem só garatuja!

Durante a semana a professora Cláudia fez um livro para que as crianças terminassem e pudessem levar para as mães, sendo um deles feito como modelo

para ir para o portfólio. Na primeira página havia um desenho de um coração em vermelho que a professora fez em todos os livros para que fossem iguais e bonitos! As crianças pintaram com guache na cor vermelha, bem certinho como a professora ensinou. Na outra página elas escreveram seus nomes e na última página, havia uma flor que a professora havia começado para as crianças completarem a imagem, desenhando o caule com giz de cera na cor marrom como a professora ensinou que deve ser! Cada criança fez a mesma atividade individualmente com a professora, enquanto as outras brincavam com alguns brinquedos no chão da sala, mas sem bagunçar.

#### **Dia dos pais**

A professora Roberta irá aplicar as atividades da semana com as crianças e a atividade de hoje será registrada também no portfólio. São duas crianças de cada vez, enquanto as outras aguardam na mesa ao lado, brincando com alguns brinquedos.

Roberta pega um pote de tinta vermelha e outro azul, porque as meninas usarão a tinta vermelha e os meninos a tinta azul. A professora pinta a mão de cada criança, abre os dedinhos, segura a mão de cada uma delas e marca a palma da mão na folha sulfite, onde há um verso que fala que cada pai tem cinco dedos na mão, que servem para dar carinho. Veja só! Que perfeito! A professora ajuda as crianças para que todos os trabalhinhos fiquem lindos e iguais! Na quarta-feira a professora trouxe o desenho de uma gravata que as crianças devem colorir com giz de cera. Na quinta-feira, vão colar bolas de papel crepom em uma folha sulfite, precisamente na letra P de pai, que a Roberta já preparou.

Podemos novamente observar o predomínio do desenho mimeografado para colorir. A atividade de arte, na concepção dessas professoras, é a de que todas as crianças realizem a mesma tarefa de forma que alcancem o mesmo produto final. Os estereótipos como coração vermelho, o caule marrom, o pai que usa gravata podem estar distantes da realidade das crianças, em famílias cujos pais são ausentes e provavelmente trabalham sem gravata. Além disso, embora do ponto de vista artístico as atividades pareçam sem sentido, os encaminhamentos reforçam questões com as quais a escola não deveria compartilhar, como quando antecipadamente decide-se que as meninas usam a tinta vermelha e os meninos a tinta azul para colorir suas mãos ou desenhos.

As pesquisadoras Finco e Vianna (2009) discutem sobre as relações de gênero, as formas de controle do corpo e a construção da identidade na educação infantil, que insiste em exigir comportamentos e habilidades que se esperam de meninos e meninas socialmente. Cotidianamente, as crianças vivenciam situações em que devem necessariamente inserir-se no modelo esperado de acordo com o gênero, principalmente nas brincadeiras.

Analisando a atividade proposta pela professora Roberta no dia dos pais, observa-se que ela estipula que as meninas devem utilizar a tinta vermelha e os meninos a tinta azul, ou seja, por meio das cores e suas marcações as crianças incorporam que azul é cor de

menino e que vermelho é cor de menina. Esse discurso, segundo Finco e Vianna (2009, p. 271-272) é naturalizado e é resultado de uma construção histórica, social e cultural.

A educação infantil não só cuida do corpo da criança, como o educa: ele é o primeiro lugar marcado pelo adulto, em que impõem à conduta dos pequenos os limites sociais e psicológicos. É o emblema no qual a cultura inscreve seus signos. [...] O corpo – seus movimentos, posturas, ritmos, expressões e linguagens – é, portanto, uma construção social que se dá nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cada cultura. Ele é produzido, moldado, modificado, adestrado e adornado segundo parâmetros culturais.

Ainda com relação à estória acima, o comentário da professora ao afirmar que as crianças ainda não desenham, fazem apenas garatujas, parte da noção de que a criança ainda não consegue fazer desenhos realistas e desconsidera que as garatujas são desenhos. Segundo Cunha (1999, p.11):

Ler o repertório de imagens infantis não se restringe a uma pergunta do adulto diante da produção de uma criança: *O que é isso?* quando a criança rabisca alguma forma que não entendemos. Nesta pergunta, está implícito que aquilo que a criança está realizando deve ser uma imagem realista e objetiva de algo. Muitas vezes não há intencionalidade de representação por parte da criança, mas, diante da pergunta do adulto, ela responde que está fazendo algo cognoscível, alterando assim sua exploração imagética em função da expectativa do adulto.

A dificuldade em fazer diferente do que propõem é expressa na fala das professoras quando mencionam se se sentem capacitadas para organizar, propor e conduzir atividades artísticas com as crianças:

É muito difícil propor atividades que saiam do pintar, colar, etc. Não se tem uma definição clara ou propostas. Faltam materiais e mais autonomia do professor (Professora Denise).

Sim, com certeza! Mas não porque tive capacitação, mas porque tive vontade de aprender e curiosidade (Professora Joana).

Sim, mas falta material (Professora Roberta).

Através do contato diário com as crianças e de acordo com as possibilidades fazemos o possível para que as atividades sejam realizadas, e por isso me sinto capacitada para fazê-las (Professora Cláudia).

Falta muita capacitação para me sentir segura de trabalhar com arte (Professora Lúcia).

Ao que indicam, se há problemas estão para além de suas possibilidades, o que denota uma dificuldade do professor em assumir sua responsabilidade com o trabalho pedagógico, na espera da ‘solução’ de problemas de ordem estrutural, material e de formação. Em que pese essa ausência de compromisso é necessário registrar que a educação infantil historicamente esteve à margem das políticas educacionais, enfrentando problemas com financiamento, falta de profissionais qualificados e desvalorização.

Pesquisadores como Cerisara (2002), Kishimoto (2001), Finco e Vianna (2009) e Bujes e Marcello (2011) apresentam e discutem alguns dos inúmeros desafios para a educação infantil. Em especial apontam para a separação entre o cuidar e o educar, a desvalorização profissional, o déficit na formação inicial, que tem se mostrado superficial, formação continuada esporádica ou inexistente, precárias condições de trabalho, a banalização do brincar, a falta de financiamento que gera prioridades, a alfabetização precoce e mecânica, os discursos naturalizados, dentre outros aspectos.

As dificuldades relatadas pelas professoras Denise, Roberta e Lúcia, acima, ficaram evidentes no empobrecimento das atividades desenvolvidas com as crianças:

#### **Os meios de comunicação**

A professora Aline mostra imagens que selecionou e recortou de revistas para mostrar às crianças. Aline comenta: “A máquina de escrever da datilografia era melhor que os computadores atuais, porque escrevia e já imprimia, enquanto agora são dois serviços, escrever e só depois imprimir”.

Em seguida continua mostrando imagens e algumas trazem desenhos animados da Disney já conhecidos pelas crianças. Mostra a figura de um desenho rupestre e comenta: “Esses homens primitivos, que não sabiam nem ler e nem escrever, pintavam os animais que caçavam”. Depois, mostrou a imagem de uma pintura de um artista e interpretou a seu modo para as crianças dizendo: “Eles brincam de roda”.

As imagens recortadas que as crianças vão colar no blocão. Apresentou também o alfabeto em LIBRAS: “Agora todos quietos e sentados, que eu vou mostrar o alfabeto do surdo mudo. Aquele que não escuta e não fala”.

Assim a turma aprendeu sobre os meios de comunicação.

#### **O inverno e o verão**

A professora apresenta imagens que selecionou e recortou para as crianças colarem no blocão, que está dividido em verão e inverno. Antes a professora conta a história da formiga que não trabalhou durante o verão e ficou sem alimento no inverno. Aline selecionou imagens de celebridades vestidas com roupas que ela considerava como apropriadas para se usarem no inverno e no verão.

Em outra atividade da semana, vão enfeitar o desenho de um boneco de neve colando algodão no corpo. Depois, irão colorir um desenho mimeografado preparado pela professora com as roupas e os acessórios que usamos no inverno, como por exemplo, casacos, luvas e cachecol. No outro dia, irão trabalhar com uma folha sulfite que está dividida em quatro partes, sendo que cada uma delas corresponde a uma estação do ano e as crianças irão colorir a estação do ano que mais gostam com giz de cera. E, por fim, vão colorir o desenho de um sol triste,

que está usando um cachecol. As crianças depois irão colar no sol um palito de sorvete e levarão esse trabalhinho para casa.

Professora Aline comenta: “A educação infantil é para estimular, mas nem tanto”.

Novamente, observamos no repertório cultural apresentado às crianças, imagens amplamente divulgadas pela mídia, tanto de desenhos animados como de roupas da moda e celebridades, em atividades que desconsideram processos criativos com a criança. Quanto às práticas pedagógicas com arte Loponte (2011, p.774) faz uma crítica pertinente:

Muitas vezes a arte que entra na escola é uma “arte” consoladora, confortável, edulcorada, descafeinada, presente em decorações de datas comemorativas, recurso para outras disciplinas, pecinhas e musiquinhas para mostrar aos pais e mães, cópias de girassóis de Van Gogh pelas paredes e tudo o mais que a criatividade “pedagógica” permitir.

Compreendemos que possivelmente na concepção dessas professoras, elas estariam realizando atividades ligadas à arte e novamente Loponte (2008, p.119) pondera:

Poucas professoras de educação infantil sabem ou dedicam algum tempo para pensar sobre questões como essas. E não há por que culpá-las. A formação em arte da maioria das pessoas ainda é muito precária. As professoras são frutos dessa mesma escola que valorizou demasiadamente a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática ou uma determinada racionalidade, em detrimento de outras formas de conhecer e pensar sobre o mundo, como as artes visuais, a música, o teatro e a dança.

Uma das razões possíveis seja, talvez, porque o trabalho com a arte na educação infantil, bem como o trabalho com as linguagens artísticas, requer um tempo de observação, contemplação, envolve sentimentos e vivências e, possivelmente, esse tempo tão imprescindível não se encaixe na rotina estabelecida na instituição de educação infantil pesquisada. A preocupação maior gira em torno do cumprimento dos horários pré-determinados para brincar, para ir ao parque, para comer, para dormir, para assistir filmes, dentre outras ações. Toda essa rigidez impõe consequências para as atividades que são desenvolvidas, como reflete Albano (2010, p. 9):

[...] no Ocidente, perdemos a capacidade de contemplação, porque achamos que, enquanto contemplamos, não estamos realizando nada. O processo de criação, seja de criação intelectual, seja de criação artística, requer tempo, assim como observar a si mesmo, confrontar a si mesmo, observar as coisas, contemplar.

Essa constatação está explícita em algumas falas das professoras, por exemplo, quando uma delas afirma que “A educação infantil está muito limitada em temas semanais, em atividades mecânicas e sem graça, que são feitas para cumprir metas. O sistema da educação básica começa a se efetivar já com os pequenos” (Professora Denise). A professora Lúcia também comenta:

Além de material, falta pessoal, capacitação e há má remuneração profissional, porque há de se convir que o plano de carreira do educador infantil é uma vergonha. Com má formação da gestão, que muitas vezes é indicada por favores políticos e acaba por “cair de paraquedas” em uma instituição, querendo “fazer e acontecer”, sem ter o mínimo de conhecimento sobre o local que está atuando.

Nesse sentido, podemos observar certo deslocamento do lugar da arte e suas linguagens artísticas, do brincar, do lúdico, em comparação à prevalência das atividades centradas na alfabetização, no cálculo e na escrita evidenciando a compreensão de que a educação infantil é uma fase preparatória para os anos iniciais.

## **Por fim, se procurarmos vamos encontrar? Um caminho possível...**

Angústia e inércia. A partir de nossa investigação e das reflexões e interlocuções estabelecidas, constatamos um triste cenário na educação infantil, incluindo-se a quase inexistência da arte nas atividades vivenciadas. A arte enquanto contemplação e criação, criatividade e imaginação não é conhecida nem praticada no cotidiano do trabalho com os pequenos. Em uma rotina fragmentada, estanque e dirigida, professoras e crianças debatem-se para passar o tempo, “mostrar trabalho” e, principalmente, disciplinar, controlar. O controle do corpo é acompanhado pela limitação da mente, com atividades repetitivas, sem significado e com a mínima participação das crianças.

Nosso objetivo foi o de investigar quais são e como ocorrem as práticas pedagógicas com arte na instituição pesquisada. Inicialmente, pudemos observar que os assuntos abordados nas práticas pedagógicas planejadas pelas professoras, estão atrelados a temas semanais. As atividades planejadas são elaboradas juntamente com a supervisão escolar na hora atividade, mas os meios de pesquisa são praticamente inexistentes, condição que torna esse momento sem implicações positivas para a reorganização das práticas. O papel da supervisora, nesse planejamento, limita-se a averiguar se as propostas estão de acordo com o tema, sendo feitas algumas sugestões de atividades que podem ser realizadas com as crianças. Contudo, observamos que, no que tange ao repertório cultural e artístico presente nas práticas pedagógicas, há o predomínio do que é amplamente divulgado pela indústria cultural. As atividades estão restritas ao papel e priorizam práticas que valorizam a leitura e a escrita, revelando que essa etapa da educação básica é vista como preparatória para os anos iniciais do ensino fundamental.

Quanto à rotina, dentre outros aspectos, identificamos uma dicotomia entre o brincar e as atividades “ditas pedagógicas” evidenciada principalmente pela separação do dia na instituição em atividades pedagógicas pela manhã e recreação no período da tarde. Essa fragmentação revela uma incompreensão de que o desenvolvimento infantil se dá de forma integrada e não separada, principalmente por meio do brincar. Contudo, observamos que as brincadeiras das crianças ocorrem sem a preparação ou participação das professoras, uma vez que entendem que seu papel de docente deve ser colocado em prática nas atividades feitas em sala, no papel. Estas, quando acontecem e no que diz respeito ao que é entendido como arte pelas professoras, limitam-se a atividades de pintura e colagem, em

cópias de desenhos semiprontos. Em vista disso, foi possível reconhecer que o discurso de valorização da infância e da criança, com ações que promovam o desenvolvimento integral, está longe de se efetivar em práticas pedagógicas impositivas e esvaziadas de sentido.

De acordo com o relato das professoras, da supervisão e direção da instituição pesquisada, não há recursos financeiros para a compra de materiais e muitas vezes chegam a faltar produtos de limpeza e higiene. O descaso com a educação infantil e a formação das professoras que atuam na área em nosso município é preocupante. As professoras reconhecem a urgente necessidade de cursos de formação continuada, no entanto, não é concedido tempo na carga horária de trabalho para esse aperfeiçoamento. Professoras e crianças são, em parte, vítimas de um sistema que promove o discurso sobre a importância da autonomia das crianças, mas que por meio de práticas permeadas por relações de poder, produz sujeitos submissos, controlados e oprimidos.

Contudo, a despeito do contexto observado, pensamos que é possível sim pensar em alternativas de trabalho, mesmo com as poucas condições existentes. Partindo da compreensão que o brincar deve ser o eixo do trabalho na educação infantil e das infinitas possibilidades e contribuições que as atividades que o envolvem podem gerar, sugerimos o brincar, o lúdico e o jogo como um possível caminho para o professor que pretende realizar um trabalho com as linguagens artísticas e a arte na educação infantil. Vieira e Cordazzo (2007, p. 93) afirmam que “[...] a brincadeira é a atividade principal da infância. Essa afirmativa se dá não apenas pela influência que esta exerce no desenvolvimento infantil [...] é o caminho de transição para níveis mais elevados de desenvolvimento”.

A essência da brincadeira é a liberdade. A ação predominante precisa ser espontânea e não estruturada e para a brincadeira a criança deve estar predisposta a participar. Durante um jogo, os participantes criam regras, as quais podem ser aceitas ou não, podem ser modificadas (HUIZINGA, 2001). Essa organização reconhece que o brincar não é somente passatempo, lazer, pois quando a criança brinca, joga, ela também está aprendendo, desenvolvendo-se. Segundo Pontes (2001, p. 66)

Aprendizado e desenvolvimento estão, portanto, envoltos no contato com o repertório cultural e nos usos de linguagens cuja forma de organização e representação pode ser o brincar. Poesia, Arte Visuais, Música, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, entre outros, tornam-se conteúdos do brincar infantil, pois fazem parte das formas pelas quais as relações com o entorno são percebidas e representadas pelas crianças. A brincadeira é, dessa maneira, ato



criador de significados, através do qual a criança exercita várias linguagens e aproxima-se de aspectos dos objetos de conhecimento.

Segundo Almeida e Shigunov (2000), a atividade lúdica é composta pelo brinquedo, pela brincadeira e pelo jogo. O primeiro é o objeto, o instrumento da brincadeira. A segunda é algo inerente aos sujeitos, a qual varia conforme a idade e o desenvolvimento da criança e, o terceiro, é a ação do brincar com regras criadas por aqueles que participam.

As próprias linguagens são conteúdos para o brincar infantil, pois é por meio dessa ação que a criança também passa a compreender o mundo e a dialogar com ele por meio da imaginação, do faz de conta, da fantasia. No entender de Pontes (2001, p. 67)

As linguagens possuem especificidades e graus de complexidades diferentes, os quais fazem com que o acesso das crianças a elas ocorra em processos de construção diversos. Os usos das linguagens, presentes às ações de crianças e professores da Educação Infantil, constituem-se em instrumentos para o estabelecimento de relações com os diversos objetos de conhecimento e são também desencadeadores da compreensão do conteúdo cultural próprio de cada linguagem.

Kishimoto (2001) afirma que é imprescindível valorizar a iniciativa e os interesses da criança no brincar. O trabalho com a arte deve ser do mesmo modo. O professor deve propor atividades que despertem o interesse da criança, valorizando suas iniciativas, e para isso, pode-se utilizar de jogos, de brincadeiras e de atividades lúdicas. Quer dizer, o professor pode criar regras com as crianças nesse brincar com as linguagens artísticas, no brincar com a arte, propondo jogos com diferentes suportes, instrumentos, imagens, sons, expressões corporais e assim estimulando o impulso criador (VYGOTSKY, 2009).

Ao invés de impor o suporte (papel) e o instrumento (tinta) para que a criança pinte um desenho mimeografado, ele pode disponibilizar diversas cores e propor que as crianças descubram diferentes formas de manchar, pintar, borrar outros suportes que não só o papel.

Esquecemos que a constituição do *vocabulário visual* (formas, linhas, cores, espaço, pontos, volumes, etc.) também vai se estruturando aos poucos, modificando-se na medida em que a criança vai entrando em contato com os materiais, instrumentos e com a própria linguagem visual. Ou seja, quanto mais uma criança pinta e interage com diferentes tintas e instrumentos (buchas, pincéis, esponjas, rolas, etc.) que marcam um suporte (papel, madeira, pedra, tecido, argila, etc.) mais possibilidades esta criança terá de elaborar seu vocabulário pictórico. É neste fazer, e no pensar sobre este *fazer pintura* que a

criança constituirá sua linguagem na modalidade da pintura, assim como em qualquer outra modalidade visual (CUNHA, 1999, p.17).

Richter (1999) sugere que os professores explorem o uso das cores, nas atividades pedagógicas, isto é, no descobrimento das cores, suas matizes, tons, etc., porque muitas vezes encontramos atividades extremamente dirigidas as quais orientam as crianças para que não misturem as cores e não sujem os potes, para que pintem dentro de figuras geométricas sem ultrapassar os pontilhados, tornando essa ação desestimulante e nada desafiadora. A ideia é a de que as crianças experimentem ludicamente as cores, misturando-as, temperando-as, tornando-se “fazedores de cor”. O interessante nessa brincadeira é que a criança, após realizar várias misturas, fica assombrada quando:

[...] constata não haver, à disposição nos potes, aquela cor [...] esta simples descoberta, principalmente no início, é frequente e quase torna-se um hábito: *Olha! Eu fiz um roxo! Olha aqui! Fiz um cinza!* acabando por todo o grupo participar de cada descoberta. Geralmente quando encontram algo muito diferente permanecem um bom tempo tentando repetir a experiência pelo prazer de ver aquilo acontecer de novo! (RICHTER, 1999, p.46).

As propostas de trabalho dos professores, nessa perspectiva, devem alimentar a atividade imaginativa da criança, dando a ela o acesso a um amplo repertório cultural e artístico, para que seja possível viabilizar os processos de criação (VYGOTSKY, 2009; DIAS, 1999; LEITE, 1998).

Cunha (1999) assinala que esse trabalho de sensibilização é possível desde quando a criança passa a frequentar o berçário, principalmente porque é nesse período que a criança, por meio do seu corpo e dos objetos com os quais interage, compreende o mundo ao seu redor. A autora sugere que o espaço educativo esteja repleto de cores de forte contraste, de diferentes texturas, formatos, tamanhos, de materiais diversificados, como por exemplo, balões, plásticos, tecidos, etc. É interessante, também, que esses objetos produzam sons quando tocados pela criança.

Quanto aos jogos que estimulam a expressividade dramática da criança, Santos (1999, p. 95) comenta:

A brincadeira simbólica (também conhecida como faz-de-conta ou jogo simbólico) e os jogos em geral são atividades nas quais as crianças colocam em ação toda a sua energia, expressividade e inventividade, desempenham papéis lúdicos e exercitam a convivência em grupo. Basta que observemos os jogos

livres das crianças de três anos, por exemplo, para constatar a incrível profusão de situações que envolvem a capacidade de imitação e o faz-de-conta, e isso, sem que a intervenção do adulto se tenha feito necessária.

Cabe reforçar o que já mencionamos, sobre a importância de se valorizar as iniciativas das crianças, encorajá-las, utilizar dos momentos em que por meio do faz de conta expressam seus interesses e vontades para agregar essas informações no trabalho com a arte e com as linguagens artísticas. Estimular vivências com fantoches, permitindo que as crianças criem suas histórias, ou que a partir de histórias já conhecidas, possam reinventá-las, criando novos personagens, os quais podem ser representados por meio de bonecos, ou com o seu próprio corpo ou, ainda, com outros objetos que as crianças queiram. Enfim, o trabalho com a arte na educação infantil precisa ser marcado por descobertas, desafios, proposições, fantasia, imaginação, expressão.

Lino (1999) comenta que criou um *Cantinho sonoro*, em que as crianças trouxeram um objeto que produzissem algum som que gostassem. Nesse cantinho as crianças e a professora exploram as possibilidades sonoras desses objetos e todas as vezes que querem fazer música se dirigem a esse lugar. A autora relata uma experiência que teve com suas crianças quando chegou à instituição de educação infantil onde trabalhava. Ela encontrou as crianças maravilhadas degustando um bolo de chocolate que haviam feito e que começaram a contar para ela quais os passos para fazer aquele bolo, quer dizer, foram relatando o percurso. A partir dessa situação, surgiu a ideia de lançar um jogo, um desafio, uma brincadeira com as crianças, que Lino (1999, p. 65) chamou de *O caminho sonoro do bolo de chocolate*. As crianças foram até o cantinho sonoro e começaram a escolher os objetos que iriam compor a história.

As crianças rapidamente acataram a proposta. Começaram a procurar as sonoridades para cada momento do percurso, seguindo as indicações grafadas no cartaz de receitas:

- Primeiro se pega a farinha para peneirar – disse Júlia.
- Não, primeiro é o prato, - retrucou João – pra colocar a farinha.
- E a colher, pra mexer o bolo! – disse Luísa
- E de onde vamos pegar o prato? – Pergunta a professora
- De dentro do armário, ora! – responde Sônia.
- Recapitulando: alguém abre o armário...
- Já sei o som sora, clic! – retruca Maria.
- Este som é horrível, parece um cavalo, tá estalado! – diz João.
- Pega esse prato e bota na mesa... é, pode ser o som da mão na mesa – disse Júlia
- Nada disso, aí parece um tapa – Diz José
- Acho que essa lata ajuda... um...hum... Acho que não... – disse Júlia
- Quem sabe a gente pega na cozinha um prato? Pode 'sora'?
- Sim

- Então coloca-se 4 xícaras de farinha, peneiradas
- Isto é fácil! Olha o som deste papel, não parece a peneira da cozinha? disse Júlia.

As crianças ficaram horas explorando possibilidades sonoras para o som do açúcar que passava na peneira, com uma folha sulfite, com chocalhos, bolas de gude, e com diferentes intensidades, às vezes mais rápido, outras mais lentas. Ainda, elas saíram da sala de aula para o espaço externo, à procura de outros objetos que pudessem produzir outras sonoridades, para conseguir criar os sons da bateadeira, da manteiga, o fósforo riscando na caixa, o forno que se abre, etc. Nesse percurso, a professora foi brincando com as crianças, no sentido de proporcionar a continuidade dessa vivência e auxiliando para que elas também explorassem a qualidade e as possibilidades sonoras de cada objeto.

Ao propor esse caminho como um possível percurso para o trabalho com a arte, bem como com as suas linguagens, esbarramos novamente em um problema: o controle excessivo do brincar, do corpo, do comportamento e na distribuição dos horários na rotina destinados ao período da manhã e da tarde. Para que uma proposta como esta fosse possível na instituição pesquisada os professores precisariam rever suas concepções sobre o lugar ocupado pelo brincar na rotina da instituição infantil.

Os desafios são enormes, pois não basta simplesmente adotar uma nova proposta educativa, sem considerar outros fatores determinantes nesse contexto, como por exemplo, cursos de formação continuada, a rotina, a estrutura física, os materiais disponíveis para as práticas pedagógicas, recursos financeiros, tempo na carga horária para o planejamento de atividades como estas que mencionamos, a importância da ampliação do repertório artístico e cultural dos professores, e a própria construção coletiva do projeto político pedagógico da instituição, entre outros aspectos já abordados nesse estudo. Ou seja, é necessário comprometimento político e pedagógico e aí, talvez, não brincássemos mais de esconde-esconde...

*A criança tem cem linguagens  
Cem mãos cem pensamentos  
Cem maneiras de pensar  
De brincar e de falar  
Cem sempre cem  
Maneiras de ouvir  
De surpreender de amar  
Cem alegrias para cantar e perceber  
Cem mundos para descobrir*

*Cem mundos para inventar  
Cem mundos para sonhar.  
A criança tem  
Cem linguagens  
(e mais cem, cem, cem)  
Mas roubam-lhe noventa e nove  
Separam-lhe a cabeça do corpo  
Dizem-lhe:  
Para pensar sem mãos, para ouvir sem falar  
Para compreender sem alegria  
Para amar e para se admirar só no Natal e na Páscoa.  
Dizem-lhe:  
Para descobrir o mundo que já existe.  
E de cem roubam-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe:  
Que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia  
A ciência e a imaginação  
O céu e a terra, a razão e o sonho  
São coisas que não estão bem juntas  
Ou seja, dizem-lhe que os cem não existem.  
E a criança por sua vez repete: os cem existem!*

*Loris Malaguzzi*

## REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica. Arte e pedagogia: além dos territórios demarcados. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 30. n. 80, p. 26-39 jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 de maio de 2014.

ALMEIDA, Ana Cristina Pimentel C. de; SHIGUNOV, Viktor. A atividade lúdica infantil e suas possibilidades. *Revista de Educação física/UEM*. Maringá, v. 11, n. 1, p. 69-76, 2000. Disponível em: <http://educem.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/viewFile/3793/2608>. Acesso em: 02 de maio de 2014.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro; LOPONTE, Luciana Gruppeli; NOGUEIRA; Monique Andries; MENDONÇA, Rosa Helena. *Formação Cultural de professores*. Ano XX, Boletim 07, Junho de 2010. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/10343907-formacaocultural.pdf>. Acesso em: 02 de maio de 2014.

ANDRADE, Ângela Nobre. A criança na sociedade contemporânea: do 'ainda não' ao cidadão em exercício. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 11, n. 1, p. 161-174, 1998.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, (49), p. 51-54, maio/1984.

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. *O espaço da arte na formação de pedagogos*. 2013. Disponível em: [http://faeb.com.br/livro03/Arquivos/mesas/anna\\_rita\\_ferreira\\_de\\_araujo.pdf](http://faeb.com.br/livro03/Arquivos/mesas/anna_rita_ferreira_de_araujo.pdf). Acesso em: 25 de agosto de 2013.

BRASIL. Lei Nº 12.796 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 5 de abril de 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: 6 de maio de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmera de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20/2009 de 11 de novembro de 2009. Aprova a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (Homologado). *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 9 de dezembro de 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12745:ceb-2009](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12745:ceb-2009). Acesso em: 4 de maio de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5/2009 de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília, DF, 18 de dezembro de 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13684:resolucoes-ceb-2009&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13684:resolucoes-ceb-2009&option=com_content&view=article). Acesso em: 5 de maio de 2013.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss; MARCELLO, Fabiana de Amorim. Ampliação do ensino fundamental: a que demanda atende? A que regras obedece? A que racionalidades corresponde? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 01, p.53-68, Jan./Abr. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000100004&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100004&lang=pt). Acesso em: 29 de outubro de 2013.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *De volta às tecnologias e à sociedade de controle: apontamentos sobre a educação da infância*. ULBRA/PPGEDU. Abril de 2007. Disponível em: <http://www.ulbra.br/ppgedu/artigos-de-docentes>. Acesso em: 8 de maio de 2013.

\_\_\_\_\_. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; Costa, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. *Alguns apontamentos sobre as relações infância/poder numa perspectiva foucaultiana*. 26<sup>a</sup> Anped/2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos.htm>. Acesso em: 4 de maio de 2013.

\_\_\_\_\_. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. *Revista Brasileira de Educação* [online], n. 21, p. 17-39, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a02.pdf>. Acesso em: 29 de outubro de 2013.

\_\_\_\_\_. *Educação infantil: prá que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 1-16, jan./jul. 2000. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/BUJES.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2012.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. IN: *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC, 1994.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, n/p., set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>. Acesso em: 3 de agosto de 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. *Infância & Educação: Era uma vez- quer que eu conte outra vez?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. *Currículo e pedagogia em tempos de proliferação da diferença*. Anais do XIV ENDIPE ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre-RS, 2008. Disponível em <http://grupodec.net.br/ebooks/CurriculoePedagogiaemTemposCOSTA.pdf>. Acesso em 09 de agosto de 2013.

COSTA, Marisa Vorraber. Quem são? Que querem? Que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças do século XXI. In: MOREIRA, Antônio Flávio; ALVEZ, Maria Palmira, GARCIA, Regina Leite (Org.). *Currículo, cotidiano e tecnologias*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/neccso/downloads\\_pesquisadores.htm](http://www.ufrgs.br/neccso/downloads_pesquisadores.htm). Acesso em: 9 de agosto de 2013.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, May/Aug. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000200004&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200004&lang=pt). Acesso em: 9 de agosto de 2013.

CUNHA, Susana Rangel Vieira. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: *Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. (Org.) Susana Rangel Vieira da Cunha. Porto Alegre: Mediação, 1999.

DIAS, Karina Sperle. Formação estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, Sonia; GUIMARÃES, Daniela; NUNES, Maria Fernanda Rezende; LEITE, Maria Isabel. (Ogr.). *Infância e educação infantil*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Entrevista João Francisco Duarte Júnior. *Revista Contrapontos – Eletrônica*, Itajaí, SC, v. 12, n. 3, p.362-367, set/dez 2012.



FINCO, Daniela; VIANNA, Claudia. Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*. Campinas, n. 33, p. 265-283, July/Dec, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332009000200010&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332009000200010&lang=pt). Acesso em: 01 de junho de 2014.

GONDIM, Janedalva Pontes; FERNANDES, Ângela Maria Dias. Interrogações sobre políticas de formação e ensino de arte nos currículos dos cursos de pedagogia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n.3, p. 497-512, Set./Dez. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000300004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000300004&script=sci_arttext). Acesso em: 25 de agosto de 2013.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. *Pro-Posições* [online], Campinas, v. 19, n. 3, p. 47-82, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072008000300004&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000300004&lang=pt). Acesso em: 6 de agosto de 2013.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. 4, p. 7-14, 2001. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20supl4%20artigo1.pdf>. Acesso em: 02 de agosto de 2013.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (Orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

LINO, Dulcimara Lemos. Música é... cantar, cantar... e brincar! Ah, tocar também! In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). *Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência*. 2011. Disponível em: [http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/luciana\\_gruppelli\\_loponte.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/luciana_gruppelli_loponte.pdf). Acesso em: 12 de junho de 2014.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, Jan/abr. 2008.

Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782008000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100010). Acesso em 5 de setembro de 2012.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias (Coord.). Curadoria educativa: inventando conversas. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 9-27, jan./jun. 2006. Disponível em [http://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador\\_Texto\\_Curadoria-Educativa.pdf](http://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador_Texto_Curadoria-Educativa.pdf). Acesso em 11 de julho de 2013.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. *Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). *A educação do olhar no sentido das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NEUVALD, Luciane. Subjetividade e formação na perspectiva adorniana. *Revista Educação Unisinos*, São Leopoldo, RS. v. 17, n. 1, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/index>. Acesso em: 10 de novembro de 2013.

NOGUEIRA, Monique Andries. Arte e Experiência Estética: o assombro aproximando crianças e adultos. In: ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva (Org.). *Arte, estética e formação humana*. Campinas, SP: Alínea, 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. “Mas as crianças gostam!” Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. *Educação Infantil e Arte: sentidos e práticas possíveis*. 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf> Acesso em: 16 de junho de 2013.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação 08/2006 de 6 de dezembro de 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Deliberação 02/2005 de 6 de junho de 2005.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias. *A presença da Arte na Educação Infantil: olhares e intenções*. Natal: UFRN, 2001. (Dissertação de Mestrado).

RICHTER, SANDRA. Manchando e narrando: o prazer visual de jogar com cores. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). *Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Atenção! Crianças brincando! In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da. (Org.). *Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

TRIERWEILLWE, Pricilla Cristine. Repertórios artístico-culturais de professores da educação infantil: discursos e sentidos estéticos. In: ROCHA, Eloisa A.C.; KRAMER, Sonia (Org.). *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998.

VIEIRA, Mauro Luís; CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. *Estudos e Pesquisas em psicologia*, Rio de Janeiro, ano 7, n. 1, 1º sem. 2007. Disponível em: <http://www.revipsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a09.pdf> Acesso em: 04 de abril de 2014.

VYGOTSKY, Lev. *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2009.

WEISS, Andreia; NUNES, Ana Luiza Ruschel. As artes visuais e a formação do pedagogo – anos iniciais: uma investigação no curso de Pedagogia – CE/UFMS. *Revista Educação*. Santa Maria, v. 1. n. 02, p. 305-322, 2006. Disponível em <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/1567>. Acesso em 11 de novembro de 2013,

## APÊNDICE 1

### Questionário aplicado aos professores e equipe pedagógica. Pesquisa de Campo: Educação para a Arte na Infância

Nome Completo: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_ Contato telefone: \_\_\_\_\_

Endereço postal com CEP:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Faixa etária: ( ) 18 a 22; ( ) 23 a 27; ( ) 28 a 32; ( ) 33 a 39; ( ) 40 a 50; ( ) 51 a 60. Outra: \_\_\_\_\_

Escolaridade:

1- Qual sua formação? Ano de conclusão do curso?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2- Há quanto tempo atua na educação infantil?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3- Há quanto tempo atua nesta instituição?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4- Quais os objetivos da educação infantil? Por que as crianças participam/frequenta uma instituição?

---

---

---

5- Em sua opinião, qual o papel do professor na educação infantil?

---

---

---

6- Como você vê a relação entre arte e educação infantil?

---

---

---

7- Quais atividades você considera como ligadas a área de arte?

---

---

---

8- Há espaços e tempo na rotina para vivências artísticas?

---

---

---

9- Há materiais disponíveis suficientemente para a realização de atividades artísticas? O que geralmente é utilizado?

---

---

---

10- Existe um planejamento prévio de atividades com arte, a serem realizadas com as crianças?

---

---

---

11- Você se sente capacitada para organizar, propor e conduzir atividades artísticas com as crianças?

---

---

---

12- Existem programas de formação continuada para os profissionais, que estão atuando e que por sua vez, contemplem uma educação para a arte?

---

---

---

13- Durante a sua formação houve oportunidades e/ou disciplinas específicas voltadas para a arte? Quais?

---

---

---

14- Os professores participam da construção da Proposta Político Pedagógica?

---

---

---

15- Quais as contribuições que uma educação para a arte traz para as crianças e a infância?

---

---

---

16- Quais as principais dificuldades enfrentadas para o trabalho com as linguagens artísticas na educação infantil?

---

---

---

17- Por gentileza, escreva aqui qualquer outro comentário sobre o assunto da pesquisa, que você considere importante:

---

---

---