



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

JÉSSICA MAYARA ALVES TAPAJÓS

**ARTES VISUAIS À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL: OS DESAFIOS DO TRABALHO
PEDAGÓGICO EM UM CENTRO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTARÉM- PA**

SANTARÉM- PA

2020

JÉSSICA MAYARA ALVES TAPAJÓS

**ARTES VISUAIS À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL: OS DESAFIOS DO TRABALHO
PEDAGÓGICO EM UM CENTRO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTARÉM- PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Conhecimento e formação na Educação Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa

**SANTARÉM-PA
2020**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) da UFOPA
Publicação na Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Tapajós, Jéssica Mayara Alves.
Artes visuais à luz da teoria histórico-cultural: os desafios
do trabalho pedagógico em um centro municipal de educação infantil
de Santarém-PA / Jéssica Mayara Alves Tapajós. - Santarém, 2020.
153f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Oeste do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em
Educação.

Orientador: Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa.

JÉSSICA MAYARA ALVES TAPAJÓS

**ARTES VISUAIS À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: OS
DESAFIOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM UM CENTRO MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTARÉM- PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de Mestre em Educação; Universidade Federal do Oeste do Pará- UFOPA; Linha Conhecimento e formação na Educação Escolar.

CONCEITO: Cyrovada

DATA DE APROVAÇÃO: 20/ 02/ 2020

BANCA EXAMINADORA:

Sinara Almeida da Costa
Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa (Orientadora)
Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/ UFOPA)

Tânia Suely A. Brasileiro
Profa. Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro (Membro interno)
Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/ UFOPA)

Iani Dias Lauer Leite
Profa. Dra. Iani Dias Lauer Leite (Membro interno)
Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/ UFOPA)

Michelle de Freitas Bissoli
Profa. Dra. Michelle de Freitas Bissoli (Membro externo)
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

*Dedico este trabalho a todas as crianças,
em especial Maria Flor, sobrinha com
quem tenho aprendido muitas coisas.*

AGRADECIMENTOS

Torna-se um desafio agradecer em poucas linhas as pessoas que fizeram parte desta trajetória de dois anos de mestrado.

Início estes agradecimentos, a Deus. Mesmo que eu adote uma perspectiva materialista e histórica, não tem como negar que exista uma divindade superior a qual me protege e me fortalece espiritualmente, cuidando de situações que vão além das minhas possibilidades.

Em segundo lugar, agradeço a toda minha família, irmãs e sobrinhas em especial a meus pais, Rosilda Alves Tapajós e Francisco Santos Tapajós (*in memorian*), meus dois esteios de sustentação, minha base, que sempre primaram por uma educação pública e de qualidade. Obrigada pela adoção, pelos ensinamentos e acima de tudo pelo amor ofertado a mim.

Agradeço ao meu marido, Davi da Costa Sousa, por todo o companheirismo, apoio e incentivo durante todos os anos de vida acadêmica. Por assumir e se responsabilizar financeiramente com todos os gastos mensais, não me deixar desistir, mostrando que era possível quando eu já não tinha mais forças para continuar. Com você aprendi que é nos momentos difíceis que nos tornamos mais fortes. Obrigada imensamente por todo o seu amor, carinho e apoio nas minhas decisões.

A minha orientadora Professora Dra. Sinara Almeida da Costa, minha adulta mais experiente, exemplo de profissional a ser seguido, que confiou em mim o desenvolvimento desta pesquisa e me proporcionou conhecimentos e oportunidades pelos quais serei eternamente grata. Juntamente a ela gostaria de agradecer às Professoras Dra. Michelle Bissoli (UFAM), Dra. Tânia Brasileiro (UFOPA) e a Dra. Iane Lauer (UFOPA) por aceitarem compor minha banca de qualificação e de defesa, e por todas as sugestões e análises significativas a esta pesquisa. Agradeço, também, a Professora Dra. Patrícia Pederiva (UNB), por quem tenho carinho e uma imensa admiração e que contribui desde a construção do projeto submetido ao processo seletivo do mestrado.

Agradeço ao Centro Municipal de Educação Infantil pela oportunidade e acolhimento da pesquisa, bem como as professoras participantes, pois sem elas não seria possível desenvolver este trabalho. Por toda a solicitude, paciência e disponibilidade nas formações. Aqui, também, deixo o meu muito obrigada às crianças desta instituição, que representam todo o público de crianças matriculadas em instituições de educação infantil de Santarém afora, desde o princípio, esta pesquisa foi pensada para vocês.

Agradeço ao meu Grupo de Estudos e Pesquisa na Educação Infantil- GEPEI, por me proporcionar discussões e reflexões na Teoria histórico-cultural que me desenvolveram tanto profissionalmente quanto as minhas ideologias e comportamento pessoal. Por junto a mim, estar lutando por uma educação de qualidade para as crianças da região amazônica bem como, as de todo o Brasil, ao desenvolver pesquisas que primem por esta etapa da educação básica. O GEPEI, para mim, é mais que um grupo de estudos ele é uma segunda família, com quem podemos sorrir nos momentos de diversão e contar nos dias difíceis. Não citarei nomes em especial, pois cada um possui um grande valor e me ensinou muito nesta trajetória.

À Universidade Federal do Oeste do Pará- UFOPA, em especial ao Instituto de Ciências da Educação o qual faço parte desde a graduação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGÉ. Agradeço e enfatizo a importância de uma educação pública e de qualidade dentro da Amazônia para negros, brancos, pardos, indígenas, quilombolas, LGBT's e todas as raças e etnias que aqui não foram citadas. Torna-se importante enfatizar isto neste período de desmonte da educação superior e pública, em um governo que exhibe e pratica um fascismo em meio as suas medidas políticas, econômicas e sociais. Foi a partir de uma educação pública, desde meu ensino fundamental, que me construí como uma pessoa que busca refletir e criticar muitos padrões estabelecidos por uma sociedade excludente, assim como, a lutar por igualdade e uma educação para TODOS.

Agradeço a minha turma de mestrado, em especial Lília Travassos, Bárbara Cunha, Patrícia Siqueira, Luana Cardoso, Adriane Barroso, amigades que o mestrado me deu e que além de compartilharem os estudos, também estiveram nos momentos mais angustiantes e críticos desta etapa. Referente a estes momentos, também, agradeço a Ena Carina, Célia Guimarães, Leide Marques, Géssica Lima, Juçara Cardoso e Kécia Aquino.

RESUMO

Tendo por base epistemológica a Teoria histórico-cultural, esta investigação compreende que o sujeito se humaniza ao se apropriar dos bens produzidos historicamente a partir do processo educativo. Neste sentido, a arte é concebida como atividade humana extremamente complexa que nasce diante da necessidade do sujeito em expressar e conhecer seus sentimentos e emoções, assim como, possibilitar o desenvolvimento de capacidades superiores, tais como, a imaginação e a criação. Porém, o que se tem visto nas rotinas das instituições de educação infantil em relação às artes visuais, são atividades prontas de mera reprodução, com padrões estéticos pré-definidos por outrem, que muitas vezes buscam trabalhar somente o desenvolvimento motor da criança, transparecendo uma concepção compartimentalizada do ser humano. Ao considerar tal realidade esta investigação objetivou compreender os desafios na prática pedagógica das professoras para a efetivação do trabalho com artes visuais na educação infantil a partir da Teoria histórico-cultural e, como objetivos específicos, elencar aspectos significativos da práxis pedagógica das professoras com artes visuais; analisar de que forma utilizam a infraestrutura da instituição com vistas ao trabalho com artes visuais; caracterizar mudanças ocorridas na práxis docente com artes visuais, a partir de um trabalho inspirado na Teoria histórico-cultural. Para isso, utilizou-se de uma pesquisa formação (BRANDÃO; BORGES, 2007; LONGAREZI; SILVA, 2013; MIRANDA; RESENDE, 2006), na qual foi realizada uma intervenção com cinco encontros de formação continuada com 12 professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil no município de Santarém-PA. Paralelo às formações, ocorreu o acompanhamento do trabalho docente com artes visuais. Nesta etapa da investigação, os desafios observados para a efetivação de práxis com as artes visuais foram: experiências proporcionadas a partir de cunho biológico, que em sua maioria enfatizam as habilidades físico motoras; a concepção de criança; a preocupação das professoras com o que consideram “bagunça” durante as atividades de artes visuais; desenhos que enfatizam a homogeneização; a pouca disponibilidade de materiais e uma rotina empobrecida. Além disso, o currículo da instituição se baseia por datas comemorativas, o que reforça a busca por resultados. Durante as formações, ficou evidente que algumas professoras tiveram poucas vivências artísticas, uma vez que uma dessas afirmou não ter tais oportunidades em sua infância e nem nas formações a qual teve acesso. Tais pressupostos podem repercutir nas propostas pedagógicas com artes visuais possibilitadas às crianças, bem como na quebra de paradigmas a respeito trabalho com artes visuais na educação infantil e na construção de atividades baseada em uma práxis pedagógica. Contudo, espera-se que esta pesquisa instigue reflexões e apontamentos acerca do trabalho com artes visuais na educação infantil a fim de promover o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Teoria histórico-cultural. Artes visuais. Educação Infantil.

ABSTRACT

Based on the historical-cultural theory, this investigation understands that the individual humanizes their self in the educational process, through the appropriation of the historically produced goods of humanity. In this sense, art is conceived as an extremely complex human activity that has its birth in the face of the individual's need of expression and the need to come to know their feelings and emotions, as well as it enables the development of the superior capacities, such as imagination and creation. However, what has been seen in the routines of early childhood education institutions when it comes to the work with visual arts, are ready-made reproductionist activities, with aesthetic standards pre-defined by others, which often seek to work the child's motor skills only, externalizing a conception of compartmentalized human beings. Considering this reality, the present investigation aimed to understand the challenges in the educational practice of teachers to later on actualize a work with visual arts in early childhood education from the historical-cultural theory perspective and, as specific objectives, this study intends to arise significant aspects of the teachers' educational praxis with visual arts; to analyze how they use the institution's infrastructure to work with visual arts; and to characterize moves in the educational practice with visual arts, based on a work inspired by the historical-cultural theory. For this accomplishment, it was done a qualification research (BRANDÃO; BORGES, 2007; LONGAREZI; SILVA, 2013; MIRANDA; RESENDE, 2006), in which an intervention took place with five qualification meetings to 12 teachers from a Municipal Center of Early Childhood Education in the municipality of Santarém-PA. Parallel with the qualification, the teachers' work with visual arts was monitored. In this stage of the investigation, the observed challenges for the praxis with visual arts were: the provided experiences were based on biological matters, mostly emphasizing physical motor skills; which was the child concept adopted; the teachers' concern with what they consider "mess" during visual arts activities; drawings that emphasize homogenization; the scarce materials available and an impoverished routine. In addition, the institution's curriculum is based on festive calendar dates, which reinforces the searching for results. During the qualification, it was made evident that some teachers had a short artistic background, since one of them said she did not have opportunities to such experiences in her childhood or in the qualification programs to which she had access. Such results can resonate in the pedagogical proposals with visual arts for children, as well as in paradigms shift regarding the work with visual arts in early childhood education, and in the construction of activities based on a pedagogical praxis. However, it is expected that this research instigates reflections and appointments about the visual arts' work in early childhood education in order to promote the children's holistic development.

Keywords: Historical-cultural theory. Visual arts. Children education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Pátio e refeitório do Centro Muiraquitã.....	46
Figura 2- Ambiente externo do Centro Muiraquitã.....	46
Figura 3- Quintal do Centro Muiraquitã.....	46
Figura 4- Rotina do Centro Muiraquitã- período integral	51
Figura 5- Rotina do Centro Muiraquitã- período parcial.....	52
Figura 6- Recepção realizada no Pátio da CMEI Muiraquitã.....	56
Figura 7- Ambientação turma do berçário.....	63
Figura 8- Painel decorativo de boas vindas	63
Figura 9- Pintura pré-escolar tinta preta	64
Figura 10- Pintura pré-escolar tinta vermelha	64
Figura 11- Pintura pré-escolar tinta azul	65
Figura 12- Pinturas que reforçam cópias e reprodução	66
Figura 13- Colagem com EVA na pré-escola	67
Figura 14- Pinturas do maternal	67
Figura 15- As cinco moças de Guaratinguetá.....	70
Figura 16- Mulheres facetadas	70
Figura 17- Autorretrato Di Cavalcante.....	71
Figura 18- Fotografia Di Cavalcante	71
Figura 19- Segundo encontro formativo.....	72
Figura 20- Momento de produção artística com as professoras	73
Figura 21- Momento de produção artística com as professoras.	73
Figura 22- Produção artística professora D	74
Figura 23- Produção artística professora L	74
Figura 24- Produção artística professora F.....	75
Figura 25- Fazendo sorvete	85
Figura 26- Banho de cuia	86
Figura 27- Banho de cuia no coletivo	86
Figura 28- Contato com a cuia	87
Figura 29- Cuia azul e branca pintada por criança do maternal	88
Figura 30- Cuia vermelha e verde pintada por criança.....	88
Figura 31- Exposição das cuias pintadas.....	89
Figura 32- Exposição das cuias pintadas por crianças do maternal	89
Figura 33- Produção das crianças do maternal.....	89

Figura 34- Texturas e sabores com os bebês	90
Figura 35- Crianças comendo melancia	91
Figura 36- Tinta vegetal com bebês	92
Figura 37- Interação de bebês com a tinta vegetal	92
Figura 38- Tinta vegetal e brinquedos.....	92
Figura 39- Tinta vegetal na mesa	93
Figura 40- Experimentando a tinta vegetal	93
Figura 41- Desenhos da Semana da Família I.....	98
Figura 42- Tarefa da panela que mostra a família.....	98
Figura 43- Produções coletiva da semana do meio ambiente.....	98
Figura 44- Os rabiscos dos bebês I.....	99
Figura 45- Os rabiscos dos bebês II	100
Figura 46- Os rabiscos dos bebês III	100
Figura 47- Tarefa coletiva da semana do Meio Ambiente- berçário.....	103
Figura 48- Pegando na mão.....	103
Figura 49- Apreciando as produções artísticas.....	104
Figura 50- Apreciando os detalhes	104
Figura 51- Interação com os desenhos	104
Figura 52- Obras de arte no espaço educativo.....	105
Figura 53- Apreciação de Obras de arte expostas	106
Figura 54- Primeiro dia do projeto Tarsila e os bebês.....	111
Figura 55- Exposição das obras de arte de Tarsila do Amaral.....	112
Figura 56- Apreciação Obras da Tarsila do Amaral.....	112
Figura 57- O momento da leitura	112
Figura 58- Segundo dia projeto Tarsila e os bebês.....	115
Figura 59- O uso dos materiais do projeto Tarsila e os bebês.....	115
Figura 60- Disposição do espaço no segundo dia	116
Figura 61- Apreciando o autorretrato de Tarsila do Amaral	116
Figura 62- Iteração com as Obras de Tarsila do Amaral.....	116
Figura 63- Terceiro dia do projeto Tarsila e os bebês	117
Figura 64- Explorando os materiais do segundo dia da exposição	117
Figura 65- Mosaico I.....	118
Figura 66- Mosaico: Atividade de colagem	118
Figura 67- Mosaico: organização do espaço do Terceiro dia do projeto Tarsila e os bebês	119

Figura 68- Mosaico: Pinturas em cavaletes.....	119
Figura 69- Pinturas nos cavaletes.....	120
Figura 70- Pintura no cavalete e no braço.....	120
Figura 71- Descobertas.....	122
Figura 72- A tinta e o corpo.....	122
Figura 73- A tinta e corpo I.....	122
Figura 74- O camisão dos pais.....	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Caracterização das participantes que aderiram a esta pesquisa 48

Quadro 2- Experiências do Projeto: Descobrindo a arte nas cuias santarenas..... 84

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 PROBLEMATIZAÇÃO: INDAGAÇÕES E PESQUISAS ACERCA DA ARTE E O CAMINHO METODOLÓGICO	21
2.1 A arte a partir da Teoria histórico-cultural.....	21
2.2 O Estado da Questão: um levantamento de pesquisas para a construção do caminho metodológico.....	26
2.2.1 A Arte pronta.....	27
2.2.2 A Arte como elemento humanizador.....	29
2.2.3 Vivências artísticas, formação e prática pedagógica.....	31
3 OS CAMINHOS TRILHADOS DE UMA PESQUISA INTERVENÇÃO	38
3.1 O lócus e a amostragem da pesquisa.....	44
3.2 A organização das formações	47
4 “POR QUE PINTAR ISSO?”: OS DESAFIOS DO TRABALHO COM ARTES VISUAIS NO CURRÍCULO DA INSTITUIÇÃO MUIRAQUITÃ	50
4.1 Descrevendo a rotina do Centro Municipal Muiraquitã	50
4.2 Os encontros formativos	69
4.3 Das cuias pintadas à Tarsila do Amaral: o trabalho pedagógico com artes visuais realizado em paralelo às formações.....	81
4.3.1 Projeto: Descobrimo a arte nas cuias santarenas	82
4.3.2 As experiências com tintas naturais.....	90
4.3.3 Os desenhos	95
4.3.4 Tarsila e os bebês.....	107
5 FINAL DO PERCURSO, COMEÇO DE OUTRAS DISCUSSÕES	133
REFERÊNCIAS	139
ANEXOS	147

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica no Brasil e tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos e onze meses de idade em todos os aspectos (BRASIL, 1996). Segundo a Teoria histórico-cultural, base epistemológica deste estudo, tal período é de suma importância no desenvolvimento social da personalidade consciente desse pequeno cidadão (BISSOLI, 2014). Com base nisso, a escola deve possibilitar vivências com as culturas material e simbólica, e promover interações com diferentes adultos e crianças, assegurando sua participação no planejamento e na avaliação das atividades. Ao realizar tais ações, a escola da infância¹ concebe a criança como sujeito histórico, crítico, sensível e ativo, no desenvolvimento da cultura humana (BRASIL, 2009a).

Tal concepção foi construída, historicamente, e se destacou nos séculos XX e XXI. Neste período, algumas conquistas legais pelo direito à infância e à educação ganham notoriedade no Brasil, tais como: a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1991), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (1999; 2009a). Esses documentos norteiam a educação infantil a fim de suscitar a transformação social e preservar os direitos das crianças brasileiras.

Os Art. 205 e 208, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), reconhecem e defendem uma educação para todos, ou seja, uma educação que proponha o desenvolvimento pleno do indivíduo bem como o exercício de sua cidadania e qualificação para o trabalho. É dever do Estado e da sociedade assegurar uma educação gratuita, em instituições de educação infantil às crianças de zero a cinco anos e onze meses, o que torna esta etapa um direito social.

O ECA (BRASIL, 1991), por sua vez, reafirma a Constituição (1988) e prevê igualdade de condições para o acesso e permanência das crianças na escola, destacando-as como sujeitos de direitos, devendo ser tratadas com prioridade absoluta pelo poder público.

Mesmo tendo os direitos à educação assegurados pela Constituição (1988) e pelo ECA (1991), é por intermédio da LDB (BRASIL, 1996), sancionada em 20 de dezembro

¹ Nesse texto a terminologia “escola da infância” será utilizada como sinônimo de educação infantil, tal como ocorre em outras pesquisas que trabalham com a Teoria histórico-cultural (SOUZA, 2007; VIEIRA, 2009; SINGULANI, 2009).

de 1996, que a educação infantil passa a ser reconhecida ao menos no âmbito legal, como primeira etapa da Educação Básica. Desta maneira, a escola da infância se firma e passa a ter os seguintes objetivos, a saber, o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos e onze meses de idade; o seu acesso obrigatório entre os quatro e cinco anos²; sendo dever do Estado, opção da família e não possuindo a promoção para o ensino fundamental.

Em consonância com o que está expresso na LDBEN, foram elaboradas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI's que têm por objetivos reunir princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas, assim como, elaborar, planejar, executar e avaliar as propostas pedagógicas e curriculares da educação infantil (BRASIL, 2009b). Tal documento passou por consulta pública com a participação de movimentos sociais, educadores, pesquisadores e o público interessado na educação infantil que puderam opinar e sugerir alterações em seu conteúdo. Este ganha força de lei por meio da Resolução N° 5/2009 do CNE/CEB, e define questões importantes como: concepção de criança; infância e currículo; os papéis político, social e pedagógico das instituições; além de estabelecer normativas em relação aos aspectos que tangenciam as propostas pedagógicas, garantindo múltiplas experiências (plásticas, simbólicas, musicais, corporais etc.) através das quais as crianças podem conhecer o mundo e se expressar.

Recentemente, em 2018, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) um documento de caráter normativo que já havia sido almejado e citado tanto pela Constituição (Art. 210) quanto pela LDB (Art. 26). A BNCC da educação infantil assegura às crianças seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Tais direitos estão estruturados em cinco campos de experiência: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Este documento deve nortear os currículos das creches e pré-escolas públicas e privadas, priorizando a criança como centro do planejamento curricular (BRASIL, 2017a).

Ao considerar a importância de todas as experiências propostas na BNCC, assim como as interações com todos os tipos de expressões culturais, esta investigação tem como foco específico as artes visuais - manifestações artísticas que podem ser analisadas

² A obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013 através da Emenda Constitucional n° 59, de 11 de novembro de 2009.

sob o ângulo da visão. Neste caso, artes visuais são o desenho, a pintura, a gravura, a escultura, a arquitetura e o desenho industrial, assim como a fotografia, as artes gráficas, entre outras (FERRAS; FUSSARI, 2010). A escolha de tal objeto de estudo justifica-se dada a sua presença constante na escola da infância, observada nas experiências empíricas da pesquisadora no município de Santarém-PA, durante os estágios de graduação, participação no Programa Interdisciplinar de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)³, nas ações de extensão do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI) e dentre outras experiências de cunho profissional e pessoal. A partir desses momentos, foi possível observar que o trabalho direcionado às artes visuais não tem possibilitado o vasto campo de expressão, imaginação e criação do ser humano, limitando-se quase sempre à pintura de desenhos estereotipados e que, perceptivelmente, a limitação de tal ação não foi significativa para o desenvolvimento das crianças.

Segundo a BNCC, o campo de experiência “traço, sons, cores e formas” tem por objetivo possibilitar a convivência com diversas manifestações artísticas, culturais e científicas de caráter local e universal às crianças. As vivências com as diversificadas formas de expressão artística devem buscar desenvolver o senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmo e do meio que a circunda, a sensibilidade, a criatividade e a expressão pessoal constituintes de sua personalidade (BRASIL, 2017a).

Nessa mesma direção, as leis nº 13.415/17 e nº 13.278/16 que fixam as diretrizes e bases da educação nacional referente ao ensino das artes, especificam que este campo do conhecimento deve ser um dos componentes curriculares da escola da infância, assim como de toda a educação básica. Com efeito, essas leis reforçam as experiências com diversas manifestações artísticas – visuais, dança, música e teatro – que devem ser garantidas na educação infantil.

Por sua vez, as artes são concebidas, nesta investigação, a partir de um viés histórico-cultural que as conceitua como atividade humana, que “surgem inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência” (VIGOTSKI, 1999, p. 310). Com base nessa definição, não se pode reduzir as artes a ideia da simples transmissão de sentimentos. Sob esta compreensão, a arte está diretamente ligada à vida, como conscientizadora das emoções e dos sentimentos sociais. Vigotski (1999, p. 3) expõe que

³ Programa do Governo Federal, gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que proporciona aos alunos de licenciatura uma inserção dentro do contexto escolar, tornando possíveis experiências significativas na formação de professores da Educação Básica.

a arte é “uma técnica social dos sentimentos”, um produto social capaz de interferir na dinâmica emocional da sociedade. Quando cada sujeito vivencia uma obra de arte, ele se transforma de social para pessoal, já que em sua formação são acrescentadas as emoções e interpretações realizadas pelo espectador. A partir de então, a arte não pode ser compreendida como um simples ornamento, mas sim, como uma atividade complexa que assume importante papel, na humanização do sujeito. Esta compreensão exclui qualquer explicação mística, divina ou celestial que possa existir. A arte é fruto da produção humana, sendo que seus efeitos só podem ser elaborados e processados pelo ser humano.

Todavia, um levantamento de pesquisas científicas (COSTA, 2011; KINAP, 2013; ULIANA, 2014; FERREIRA, 2016; FREITAS, 2016; AIRES, 2016, JUSTINO FILHO, 2017, entre outros), realizado no repositório de âmbito nacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES) e em bibliotecas digitais de Universidades Federais e Estaduais que possuem grupos de estudos com discussões na Teoria histórico-cultural e vinculados ao Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), demonstrou que muitas instituições de educação infantil utilizam desenhos xerografados para serem pintados da mesma cor pelas crianças ou possuindo padrões pré-estabelecidos por um adulto. Além disso, tais estudos evidenciam a entrega de “lembrancinhas de datas comemorativas” padronizadas, pensadas e produzidas em sua grande maioria pelas professoras.

Cunha (2014) aponta que as artes têm sido abordadas na educação infantil de duas formas: a primeira constitui-se a partir de uma visão espontânea em que a criança é concebida como um ser com capacidades inatas, que possui o dom de criar, imaginar e desenhar. Deste modo, as relações com o meio (o professor e as obras de arte) não importam no processo de apropriação dos bens culturais. O papel do professor neste caso é disponibilizar materiais para que a criança crie livremente, sem nenhuma intervenção pedagógica. A segunda constitui-se dentro de uma abordagem pragmática na qual as experiências têm o caráter de ensinar cores, desenvolver a motricidade, preparar para a escrita ou aprender a construir formas semelhantes ao real, além de recortar sobre linhas ou pintar dentro de formas geométricas. Experiências como estas ganham mais ênfase do que a vivência expressiva das crianças. Nas duas visões apresentadas pela autora, o resultado se torna sempre mais valorizado que o processo de produção.

A partir da problemática exposta, percebe-se que as experiências com artes visuais não estão sendo efetivadas no currículo da educação infantil a fim de promover o desenvolvimento da sensibilidade, do senso crítico e do estético, da imaginação e da

criação, assim como acontece com outras capacidades psíquicas nas crianças. Ao compreender as artes visuais como uma possibilidade de humanização, esta investigação questiona: quais os desafios pedagógicos, de infraestrutura e humanos para a efetivação do trabalho com artes visuais na educação infantil a partir da Teoria histórico-cultural?

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa corresponde a **compreender os desafios na prática pedagógica das professoras para a efetivação do trabalho com artes visuais na educação infantil a partir da Teoria histórico-cultural**. Para isso, os objetivos específicos são: elencar aspectos significativos da práxis pedagógica das professoras com artes visuais; analisar de que forma utilizam a infraestrutura da instituição com vistas ao trabalho com artes visuais; caracterizar mudanças ocorridas na práxis docente com artes visuais a partir de um trabalho inspirado na Teoria histórico-cultural.

Comprendemos o termo “práxis” a partir de uma acepção marxista por “revelar teoricamente que a práxis marca as condições que tornam possível a passagem da teoria à prática e assegura a íntima unidade entre uma e outra” (VASQUEZ, 1977, p. 6). Um conhecimento teórico só é válido se ele partir de uma realidade concreta, material e influenciar diretamente a atividade do sujeito, objetivando a “transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer uma determinada necessidade humana” (VÁZQUEZ, 1977). Não se separa teoria de prática, já que uma teoria só será validada se ela partir de uma situação concreta e real, de uma realidade estudada e analisada. A teoria que parte somente da atividade da consciência ou subjetiva não pode ser denominada de práxis, uma vez que esta não se materializa. A práxis é compreendida como uma prática social transformadora, que não pode ser considerada somente prática e nem somente teoria e, sim, como um processo indissociável.

O caminho trilhado para o alcance dos objetivos propostos foi a pesquisa formação que provém de intervenções na formação de professores (BRANDÃO; BORGES, 2007; LONGAREZI; SILVA, 2013; MIRANDA; RESENDE, 2006). A partir do levantamento do estado da questão e da inserção durante a fase exploratória, foram propostas ações formativas junto a um grupo de professoras⁴ de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), na cidade de Santarém-PA. Dessa forma, optou-se por uma intervenção composta por cinco encontros, que tiveram os objetivos de promover reflexões e ampliar

⁴ Os cargos de professores e coordenação pedagógica são assumidos todos por mulheres, portanto, a partir de agora será utilizado o termo “professoras” para as participantes da pesquisa.

as compreensões acerca das possibilidades do trabalho com artes visuais a partir da Teoria histórico-cultural.

Em paralelo às formações, houve, nesta pesquisa, o acompanhamento do trabalho com artes visuais das professoras participantes com as crianças, na instituição pesquisada. No decorrer das etapas da pesquisa, foram utilizadas a observação participante e não participante como a abordagem técnica na produção de dados e, também, as fotos, as filmagens e o diário de campo, como os recursos de registros (NETO, 2002). A análise e interpretação de dados ocorreram, por meio das categorias geradas, procurando estar em conformidade com os objetivos específicos apresentados.

Diante de tais objetivos e da metodologia proposta, espera-se que este estudo auxilie em reflexões e apontamentos acerca do trabalho com artes visuais na educação infantil. Não pretende apontar críticas aleatórias aos trabalhos realizados pelas profissionais, mas sim, construir possibilidades de efetivação das artes visuais, no currículo, buscando por vivências significativas para as crianças, por meio da reflexão da teoria e da prática de forma integrada.

Esta dissertação está organizada em cinco seções. A primeira seção traz os apontamentos introdutórios da pesquisa. A segunda seção traz como título “Iniciando o percurso: as indagações e pesquisas acerca da arte”, e aborda a concepção de arte adotada, neste estudo, além de apresentar estudos que apontam a realidade sobre o trabalho pedagógico com artes visuais, na educação infantil.

A terceira seção intitulada “Os caminhos trilhados de uma pesquisa intervenção” detalha a metodologia utilizada para o alcance dos objetivos propostos. Na quarta seção, encontram-se a análise e interpretação de dados, nela serão apresentados a rotina da instituição, os encontros formativos e o trabalho pedagógico realizado com artes visuais em paralelo a intervenção. O seu título nasce a partir de uma indagação realizada por uma professora durante o primeiro encontro formativo e se apresenta da seguinte forma: “Por que pintar isso? Os desafios do trabalho com artes visuais no currículo da instituição Muiraquitã”.

E por fim, na quinta seção, “Final do percurso, começo de outras discussões” - estarão dispostas as considerações finais e, também, futuros apontamentos decorrentes da pesquisa. Seguido dela, encontram-se as referências bibliográficas e os anexos.

2 PROBLEMATIZAÇÃO: INDAGAÇÕES E PESQUISAS ACERCA DA ARTE E O CAMINHO METODOLÓGICO

Esta seção é composta por duas subseções. A primeira subseção delimita a concepção de arte e atividade utilizada neste estudo, partindo das afirmações realizadas por Vigotski (1999) o qual concebe a arte como uma atividade humana e possibilita o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores. A compreensão de arte e atividade se faz necessária nesta investigação, uma vez que para a Teoria histórico-cultural a arte se apresenta como uma atividade complexa e, portanto, tais esclarecimentos serão necessários, como base para as futuras discussões.

Na segunda subseção, será exposto o estado da questão, que tem por finalidade “levar o pesquisador a registrar a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance” (TERRIEN; TERRIEN 2004, p. 7). Ao partir de caminhos anteriores, traçados por outros pesquisadores que apontam questões acerca do trabalho pedagógico com artes visuais na educação infantil, se faz pertinente realizar o levantamento do objeto de investigação deste estudo. Uma vez que tal ação demonstra uma preocupação no modo de entender e encaminhar o processo da pesquisa científica. A elaboração do estado da questão busca esclarecer o objeto de pesquisa, bem como contribuir com o processo e com o tema de investigação, além de ajudar na elaboração da narrativa.

2.1 A arte a partir da Teoria histórico-cultural

Em seus primeiros trabalhos Vigotski desenvolveu uma relação estreita com a arte. Sua monografia em 1916, um ano antes da Revolução Russa, teve como objetivo retratar a tragédia de Hamlet de Shakespeare. Em 1924, o psicólogo se muda para Moscou aonde no ano posterior finaliza seu primeiro livro, a “Psicologia da arte”. Nele estão reunidos os seus estudos feitos entre 1915 a 1922, período da sua graduação (TOASSA, 2011).

Inúmeras tentativas da psicologia deste período estavam sendo feitas a fim de esclarecer os estudos sobre a arte e o ser humano, porém os esquemas apresentados eram simplistas, do tipo estímulo- reação. Em oposição aos experimentos que vinham sendo feitos Vigotski procurou estudar a gênese das reações estéticas e foi a partir desses estudos que se “evidencia o nascimento do sistema psicológico vigotskiano”. Categorias como consciente/ inconsciente, leis psicológicas, emoções e vivências passam a se encaixar em

sua obra da Psicologia da arte e se apresenta como um texto sinuoso e rico em potenciais interpretações (TOASSA, 2011, p. 57).

A partir de então, a investigação no campo da arte passou a estabelecer bases psicológicas para esta atividade, baseando-se nos estudos do materialismo e nas mudanças sociais ocorridas na Rússia em 1917. Acreditava-se que a verdadeira natureza da arte estava relacionada a algo que transformava e superava o sentimento comum. Além disso, esta passou a ser concebida como uma atividade humana, e questionada a partir das relações que a obra de arte possui tanto com o espectador quanto com o artista.

Nas concepções difundidas em meados de 1917, a arte era equiparada ao prazer e ao divertimento, não havendo uma relação com o psiquismo do indivíduo. Vigotski (1999) contradizia essa corrente teórica a qual afirmava que a arte ocorria por meio do contágio, sendo somente as músicas mais empolgantes e as peças teatrais mais divertidas que produziriam sentimentos prazerosos e felizes. Porém, para o psicólogo russo,

seria desolador o problema da arte na vida se ela não tivesse outro fim senão o de contagiar muitas pessoas com os sentimentos de uma. Seu significado e seu papel seriam extremamente insignificantes, porque em arte acabaríamos sem ter qualquer outra saída desses limites do sentimento único, exceto a ampliação quantitativa desse sentimento. (VIGOTSKI, 1999, p. 307),

Ao refutar a Teoria do contágio que se propagava nos estudos psicológicos, Vigotski (1999) não acreditava que o sentimento manifestado pelo artista durante a produção de uma obra de arte, contagiasse a todos os espectadores da mesma forma e com o mesmo sentimento expresso individualmente.

Para a Teoria histórico-cultural a arte vai muito além de um contágio de sentimentos e emoções. Ela é capaz de fazer alterações no psiquismo do sujeito, por objetivar sentimentos e outras potencialidades humanas, possibilitando um desenvolvimento particular e posteriormente social. A arte contém em si o conjunto de características humanas mais complexas, as quais foram construídas historicamente por meio do trabalho e da atividade. A arte “é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isso não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essências sejam individuais” (VIGOTSKI, 1999, p. 315). Ao expressar externamente os sentimentos através das produções artísticas, o sujeito materializa suas emoções que agora passam a ser emoções sociais, fixadas nas obras de arte, as quais se tornam objetos culturais e artístico da sociedade. Assim, a arte torna-se o social em nós, por ser um instrumento na sociedade que busca uma unidade entre os aspectos da vida social com o individual.

Em seus estudos Vigotski (1999) expõe que a arte possui seu princípio na pesada tensão do trabalho, como uma forma de vazão das alegrias, descontentamentos e ao que era angustiante e difícil. Esses elementos estavam contidos no próprio trabalho e ao se separar, a arte começa a existir como uma atividade autônoma, que insere em sua própria produção elementos que antes eram obtidos pela tensão do trabalho. O sentimento de angústia agora passa a ser exercitado pela arte e se torna um instrumento na luta pela existência, “a arte, deste modo, segue inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência e não se pode admitir nem a ideia de que seu papel se reduz a comunicar sentimentos e que ela não implique nenhum poder sobre este sentimento” (VIGOTSKI, 1999, p. 310) . Ao atrelar a arte ao trabalho afirmando que seu princípio nasce a partir da vazão de angústias e como um forte instrumento na da luta de existência humana, compreende-se a partir da Teoria histórico-cultural a arte como uma atividade, que parte da necessidade de vazão e que a mesmo tempo desenvolve a conscientização dos sentimentos e das emoções, o que permite a humanização do sujeito.

Compreende-se desta maneira que por meio da atividade humana o sujeito se distingue do animal e garante a sua existência enquanto ser biológico e social, uma forma de luta pela existência. Duarte (1999, p. 29), a partir de seus estudos no materialismo histórico dialético, compreende que “a atividade vital humana não é apenas uma atividade que assegura a existência física do indivíduo, mas aquela que reproduz as características fundamentais do gênero humano”. Apenas com a sobrevivência física e a sua reprodução biológica, a humanidade não garantiria a sua cultura nem as capacidades unicamente humanas construídas historicamente. A essência da atividade humana se caracteriza por distinguir o sujeito dos animais e garantir a sobrevivência de sua espécie por intermédio de atividades livres e conscientes. Ao buscar a permanência da espécie o ser humano produz condições materiais de vida humana e, em paralelo a isso, constrói a trajetória histórica da humanidade, base indispensável para a sua sobrevivência. Ao produzir essas condições ele garante a sua base material, histórica e possibilita os processos de apropriação e humanização de si e da sociedade.

Logo, toda atividade surge a partir da necessidade de perpetuar o gênero humano, adaptando a natureza a seu favor na produção de objetos para a sua sobrevivência. Ao produzir meios e instrumentos que modificarão a realidade humana, o sujeito transforma a natureza e também sofre impactos internos dessas alterações. Com isso, a atividade cria uma realidade histórica e cultural transformada pelo homem, na qual ele se humaniza tanto individualmente quanto coletivamente, e ao se apropriar desta realidade, surgirão

novas necessidades que produzirão novas atividades, gerando um processo sem fim.

Duarte (1999) expõe isso da seguinte forma,

[...] ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer sua necessidade, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidade humana de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim. No meu entender esse é o significado da expressão “um ato de nascimento que se supera” (DUARTE, 1999, p. 31).

A atividade se torna essencial no processo de humanização do sujeito, tendo em vista que através dela é produzida uma realidade humana. Ao produzir meios para as necessidades de sua existência, o ser humano vai se humanizando à medida que as transformações do meio requerem também transformações subjetivas.

Em seus estudos, Leontiev (2010, p. 66) especifica que “não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele”, ou seja, os processos designados de atividade são objetivados em si mesmo e partem de uma necessidade que o homem possui. Nesse processo precisa haver uma relação direta entre o objeto sobre o qual o homem age e o motivo pelo qual está agindo.

Outro fator na caracterização de uma atividade é o envolvimento da totalidade do ser humano, ou seja, envolver-se tanto em suas capacidades psíquicas, quanto físicas, de forma integral. Essas experiências “não dependem de processos separados, particulares, mas são sempre governados pelo objeto, direção e resultado da atividade da qual fazem parte” (LEONTIEV, 2010, p. 68).

Quando determinado processo não possui tais características, este denomina-se de ação. “Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo a que se dirige), mas reside na atividade da qual faz parte” (LEONTIEV, 2010, p. 69). Uma ação não motiva suficientemente o sujeito para que haja coincidências entre o objeto e o motivo pelo qual o ser humano está agindo, ou seja, as ações são realizadas para cumprimento de tarefa, sem relações diretas entre a sua realização e seu objetivo final.

Porém, uma ação pode transforma-se em uma atividade no decorrer de seu processo, caso os motivos e os objetivos passem a se coincidir. Desta forma, a ação pode se tornar uma atividade, como afirma Leontiev (2010, p. 69): “O motivo da atividade,

sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade”.

Mediante as leituras realizadas em Duarte (1999) e Leontiev (2010), compreende-se a atividade humana como um processo ligado diretamente ao cultural, que distingue o ser humano dos outros animais, garantindo a sua sobrevivência e a permanência do gênero humano, em um processo construído historicamente. Além de tais funções, a atividade caracteriza-se a partir da necessidade de transformação da realidade humana, possuindo objetivo em si e compreendendo o ser humano em sua totalidade.

Ao manter essa relação entre arte e atividade humana, Pederiva e Martinez (2014) através dos estudos acerca da Teoria histórico-cultural afirmam que “a arte é uma atividade humana que se estabelece por meio das relações sociais e culturais, que acontecem ao longo da história humana e num movimento contínuo- do social para o individual e do individual para o social” (PEDERIVA; MARTINEZ, 2014, p. 72). A arte nasce com as mesmas características do trabalho, atividade vital do homem e ao se separar de forma autônoma carrega consigo as mesmas características desta atividade. Através da arte o ser humano vivencia situações imaginárias, mas que, suscitam sentimentos reais e o desenvolvimento da sua consciência. Essa função só pode ser conquistada em meio à atividade humana, sendo que nenhuma outra atividade possibilitará essa capacidade superior, por isso a arte se faz tão necessária.

Adentrando em um âmbito mais específico, os estudos destinados às artes visuais abrangem várias manifestações artísticas que podem ser analisadas pelo ângulo da visão, dentre elas: o desenho, a pintura, a gravura, a escultura, a arquitetura, o desenho industrial, a fotografia, as artes gráficas, os quadrinhos, o cinema, a televisão, entre outros. Cada modalidade desta possui sua peculiaridade dentro no âmbito visual, mas todas são compostas e materializadas por elementos extraídos da realidade e das representações da vida (FERRAZ; FUSSARI, 2010).

As manifestações artísticas que serão enfatizadas neste estudo serão o desenho, a pintura e a fotografia. O desenho por ser uma das formas de expressão mais utilizadas durante a infância, além de ser um elemento que impulsiona o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades (TSUAKO, 2017, p. 190).

A pintura é uma das formas que agrupa todos os elementos existentes nas artes visuais como: superfície, espaço, volume, linhas, texturas, cores e luz, além de estarem articulados expressivamente por meio de movimentos (reais ou aparentes), direções, ritmos, simetrias/ assimetrias, contrastes, tensões, proporção e etc. Ao ser apreciada a

pintura é percebida em uma totalidade, na qual é possível realizar um exercício de análise visual de todos os elementos (FERRAZ; FUSSARI, 2010).

A fotografia por sua vez tornou-se uma manifestação artística recente, construída no século XX a qual parte do registro da cotidianidade. Ao receber diversas influências da pintura, desenho e artes gráficas, a fotografia pode ser considerada como um sistema de fazer, de representação, de expressão como as outras linguagens existentes. Além disso, os elementos visuais dispostos expressarão a intenção, a sensibilidades e a criação de quem o fez (FERRAZ; FUSSARI, 2010). Desta forma, as artes visuais são concebidas como uma atividade humana. Envolvem as mais diversas técnicas artísticas como uma forma de exprimir visualmente os sentimentos e emoções do sujeito, assim como, permite a sua humanização.

2.2 O Estado da Questão: um levantamento de pesquisas para a construção do caminho metodológico

Primeiramente a busca exploratória de pesquisas científicas acerca do trabalho com artes visuais na educação infantil ocorreu no repositório de âmbito nacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES) e nas bibliotecas digitais de Universidades Federais e Estaduais que possuem grupos de estudos vinculados ao Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) com ênfase na Teoria histórico-cultural e infâncias. Nesta etapa foram utilizados os seguintes descritores: educação estética, artes, educação infantil e Teoria histórico-cultural. Em decorrência de um quantitativo de 63 pesquisas, foram introduzidos mais critérios de seleção, uma vez que muitos textos abordavam outras artes como música, teatro e dança, além de citarem a Teoria histórico-cultural, mas não se utilizarem de tal pressuposto teórico para embasar as pesquisas.

Dentre este quantitativo, os critérios elencados foram: teses, dissertações, artigos, monografias e relatos de experiência, disponíveis integralmente, que abordassem as artes visuais na educação infantil e/ ou se utilizassem do aporte teórico histórico-cultural. O recorte temporal empregado foram pesquisas disponíveis integralmente a partir de 2010 á 2019, considerando a publicação das DCNEI's (BRASIL, 2009) e o ano da elaboração desta pesquisa.

A partir da leitura dos resumos, foram selecionadas 23 pesquisas que continham as seguintes informações: objetivos, metodologias e os resultados das investigações a fim de compreender o cenário atual do trabalho pedagógico com artes visuais na escola da

infância. Em função da semelhança dos resultados encontrados, foram agrupadas três categorias: A arte pronta; A arte como um elemento humanizador; Arte, formação e prática pedagógica. As quais serão expostas a seguir.

2.2.1 A Arte pronta

Nos apontamentos das pesquisas lidas foi comum encontrar a menção de tarefas que tem por objetivo trabalhar elementos das artes visuais. Geralmente, os elementos são fixados nas paredes das turmas de educação infantil, como desenhos xerografados, todos pintados da mesma forma ou cor, não destacando a autoria de quem os produziu. São encontrados também relatos sobre “lembrancinhas” que são entregues às famílias em datas comemorativas, as quais não foram pensadas, criadas ou produzidas por quem está oferecendo, ou seja, as crianças. Muitos desses trabalhos revelam que a ambientação presente nas salas de atividades parte de um padrão infantilizado, estabelecido por uma cultura de massa, voltado para o interesse do mercado. Esse padrão infantilizado não visa ao desenvolvimento das capacidades humanas dos sujeitos envolvidos.

Apesar de aparentemente “inofensiva” a ambientação apresentada na estrutura física dos prédios de educação infantil muitas vezes é exibida com o objetivo de atrair os olhares das crianças ou de alegrar o espaço, como relatado na pesquisa de Costa (2011, p. 95):

A sala é decorada com pinturas, todas na altura das crianças, de personagens da turma da Mônica. A professora aproveitou essas imagens para fazer painéis, um para dar as boas-vindas, com os nomes das crianças escritos dentro de uma estrela, e outro relacionado aos aniversariantes do mês, mas que não exibiu nenhum nome ao longo de todo o período em que estive na creche.

Todo esse repertório imagético disponibilizado em algumas instituições de educação infantil tem a única função de ornamentação do espaço, não se constituindo como oportunidade de ampliar as experiências imagéticas e estéticas das crianças. Práticas como essas, dentre outras, ocasionam um desfoque das vivências estéticas além de estabelecerem um padrão, a partir das produções, que necessariamente não são realizadas pelas crianças. Os momentos de experimentar, apreciar e criar se tornam menos frequentes dentro dos espaços educativos.

Em relação ao desfoque dessas vivências estéticas, Barbosa (2012) afirma que as experiências com artes que mais se destacam nas creches e pré-escolas brasileiras ainda são os “trabalhinhos” com figuras geométricas. Esses “trabalhinhos” têm um raciocínio positivista e são modelos já definidos a serem trabalhados nas escolas. Além disso, há a

utilização das artes na confecção de “lembrancinhas” que retratam datas comemorativas, muitas das quais feitas prioritariamente pelas professoras com pouca ou nenhuma participação das crianças. Essas lembrancinhas seguem um padrão pré-estabelecido, sem a possibilidade de manifestação das individualidades infantis e isentas de qualquer possibilidade de a criança pensar sobre o mundo.

Nessa mesma linha de considerações, Guedes e Vieira (2015) utilizando os relatos de estágios dos alunos de graduação em Pedagogia, de uma Universidade de São Paulo, realizaram uma pesquisa de intervenção com as professoras do segmento da educação infantil. A formação continuada teve como objetivo conscientizá-las sobre a importância, a sensibilização e a afetividade nas atividades com artes visuais. Como um de seus resultados, elas concluíram que a expressão artística tem sido trabalhada de maneira superficial, como ornamento através de desenhos já prontos:

Murais com desenhos de adultos, personagens de filmes e histórias da Disney (produtos de uma indústria cultural voltada para infância que precisa ser pensada criticamente), desenhos padronizados, cuja a estética adulta é tomada como referência, cópias de desenhos iguais para serem pintadas entre as crianças, festas com danças para serem exibidas para a família, repletas de movimentos destituídos de sentidos, mera reprodução de gestos reproduzidos pelo adulto (GUEDES; VIEIRA, 2015, p. 194).

Os desenhos prontos não possibilitam a reflexão, a crítica, a apreciação e acabam desfavorecendo a arte enquanto uma necessidade humana. Além do mais, as professoras ressaltam um fator importante: a reprodução de desenhos de uma indústria cultural voltada a um capitalismo que explora e aliena o sujeito.

A respeito da ambientação e do repertório imagético nas salas de atividades, Ferreira (2016) em sua tese de doutorado utilizando-se de uma pesquisa de campo de modo interpretativo observou uma turma de 4 e 5 anos em oficinas planejadas por ela, em um espaço de ateliê criado em uma instituição pública de Maceió. O objetivo de sua pesquisa foi compreender as produções plásticas dos pequenos a partir de suas interações sociais. A partir de então, ela realiza uma forte crítica aos espaços de educação formal, intitulados por ela como escolas adultocêntricas, nas quais o adulto é o modelo a ser seguido. Esses moldes padronizados acabam modificando o verdadeiro papel da arte para responder as expectativas que muitas das vezes nem são das próprias crianças. Nessa compreensão elas são concebidas como alunos, dependentes e inexperientes em instituições escolares que controlam e normatizam seu comportamento, o que acaba desconsiderando as suas características pessoais e sociais.

Instituições que possuem essas concepções de experiências artísticas acabam contribuindo na formação de adultos dentro dos padrões aceitos e controlados pela sociedade. Para superar esse estado de coisas, as escolas de educação infantil necessitam estar focadas em uma educação estética, ética e na constituição de saberes das crianças, o que possibilitaria maiores benefícios no desenvolvimento desses pequenos.

2.2.2 A Arte como elemento humanizador

A arte, ao ser pensada a partir da Teoria histórico-cultural e, no contexto da educação infantil, tem por objetivo maior a humanização do sujeito em sua totalidade. Neste sentido, as atividades artísticas favorecidas na escola da infância se tornarão um elemento favorável para o desenvolvimento humano na cultura (PEDERIVA, 2017).

Ao compreender a arte como um elemento importante no processo de humanização da criança, por meio de vivências artísticas em espaços organizados intencionalmente para este fim, Ferronato (2014) e Tshako (2016), durante suas investigações acerca da função do desenho no desenvolvimento infantil, ressaltam a importância desse tipo de manifestação das artes visuais na infância e concordam que as artes visuais são uma forma de linguagem fundamental, no desenvolvimento da criança por construir bases para as suas funções psíquicas superiores.

Em busca de analisar as reais contribuições que o trabalho com artes pode oferecer para o desenvolvimento da criança, Aires (2016), em sua pesquisa bibliográfica, considerou que existem inúmeros benefícios proporcionados pelas artes visuais. No mundo infantil ao ser valorizada por suas produções, a criança adquire autoconfiança encontrando na arte o suporte para expressar suas emoções, uma vez que o professor deve estar preparado para ver além dos rabiscos o que realmente a criança quer apresentar diante de suas representações.

Para Justino Filho (2017), a arte na escola da infância deve ser trabalhada na perspectiva de elaboração de projetos pedagógicos que contribuam para o desenvolvimento das habilidades e competências das crianças, além da valorização e aprendizado da arte como área de conhecimento, objetivando o desenvolvimento social, físico, intelectual, emocional, estético, perceptual e criador das crianças. Para ele, a arte na educação infantil necessita ser vivenciada com um objetivo em si mesma, o que corresponde à busca de um desenvolvimento integral do ser humano.

Outras experiências que não se utilizem deste fim, como por exemplo, as artes para o ensino exclusivo de cores, formas, linhas, dentre outros elementos que constituam

as manifestações artísticas visuais, tendem a compartimentalizar a arte entre técnicas e vivências o que vai de embate com a compreensão de arte utilizada neste estudo. Dentro desta categoria pode-se agrupar alguns resultados das investigações levantadas, as quais compreendem unicamente a arte como um instrumento ou ferramenta para alcançar outro objetivo que não seja a vivência estética.

Bernardes (2012), em sua especialização em educação infantil, desenvolveu um projeto de intervenção intitulado “brincando com artes”, realizado em um Centro Público de educação infantil na cidade de Joinville, com crianças de 3 a 5 anos. Nesse estudo a autora já concebe a arte de forma utilitária evidenciando isso em seu objetivo, o qual era propor o conhecimento das cores e formas a partir do contato com o ambiente da unidade em que a criança está inserida. Esta visão foge do objetivo maior do trabalho com artes visuais a partir da Teoria histórico-cultural que busca possibilitar as crianças vivências com artes, afim de uma apropriação dos bens culturais e do desenvolvimento de capacidades superiores. A própria pesquisadora acredita que as aprendizagens propostas podem ser realizadas a partir das vivências da criança e considera a arte como uma atividade criadora que busca a sensibilização do olhar, através da observação, do toque, da percepção e da composição do espaço em que a criança está inserida. Nesta intervenção, a arte possui o papel de desenvolver percepções visuais, auditivas e táteis, através de diferentes linguagens artísticas e formas de expressão, além de ampliar o vocabulário, socializar e possibilitar que as crianças interajam com o grupo. Para Bernardes (2012) a arte ensina a criança a explorar, observar, reproduzir e identificar a existência de formas e cores.

A respeito desta maneira de se utilizar a arte, Almeida (2001) afirma que muitos professores ainda atribuem a ela um caráter instrumental e utilitário no qual essa serviria para algo ou alguma coisa. Na sua compreensão, as artes na educação infantil, devem ser vistas como atividades necessárias para a constituição do sujeito, sendo primordiais no desenvolvimento emocional e social da criança, além de fomentarem a imaginação e a criação.

Diante disso, torna-se extremamente importante uma reflexão por parte dos professores de educação infantil acerca da real intencionalidade das atividades estéticas nos espaços educacionais. A respeito disso, Barbosa (2012, p. 23) considera que: “aqueles que defendem a arte na escola meramente para liberar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas”. Entende-se que as atividades de artes necessitam ser bem planejadas e

refletidas a partir de uma intencionalidade pedagógica para que de fato possibilitem desenvolvimento integral das crianças. Ainda de acordo com Barbosa (2012, p. 19), é por meio da arte que se pode desenvolver a percepção e a imaginação, além de “aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.”

Dentro do âmbito educacional, a arte necessita ser compreendida como uma atividade que possibilite o desenvolvimento da inteligência e da personalidade do sujeito. Em seu livro *Psicologia Pedagógica*, Vigotski (2010) aponta críticas em relação à concepção que a pedagogia possuía em meados de 1926 acerca do papel da arte na vida do sujeito. A primeira crítica faz menção as lições edificantes e enfadonhas de ensinamentos da conduta moral. As fábulas muito utilizadas na época, possuíam um caráter exclusivo de ensinar alguma lição de moral ou conduta que as crianças deveriam possuir. A respeito disso, Vigotski (2010, p. 325) adverte: “É indispensável abrir mão da concepção segundo a qual as emoções estéticas têm alguma relação direta com as morais e toda a arte encerra uma espécie de impulso para o comportamento moral.”

A segunda crítica concerne à prática que concebia a arte para estudar os elementos sociais da história da literatura, uma concepção muito difundida durante o século XIX, mas que, para Vigotski, tal concepção é estranha e externa, ao principal papel da arte na educação. Por último, ele expõe a concepção de relacionar a arte somente ao agradável, ao que é prazeroso e faz um alerta: “quem pensa em implantar a estética na educação como fonte de prazer se arrisca a encontrar na primeira guloseima e no primeiro passeio os mais fortes concorrentes” (VIGOTSKI, 2010a, p. 331). Pensando desta forma, afirma que as funções da arte, na educação, são de educar a criação infantil, ensinando técnicas e habilidades, além de educar o juízo estético de maneira que o sujeito perceba e vivencie obras de arte. Desta forma, necessita-se possibilitar à criança uma vivência estética afim de criar uma relação dialética entre a obra de arte e o seu psiquismo.

2.2.3 Vivências artísticas, formação e prática pedagógica

Dando continuidade aos tópicos elencados, constata-se que dentre as pesquisas selecionadas a maioria ressalta uma preocupação com a formação dos professores e o papel desses profissionais no âmbito da educação infantil, visando a uma melhor efetivação de suas práticas pedagógicas.

Ao ressaltar a importância da teoria na prática pedagógica dos professores, Kinap (2013) durante o curso de especialização em educação infantil realizou uma pesquisa em um Centro Municipal na região metropolitana de Curitiba, que teve por objetivo identificar os procedimentos que compõem a formação continuada dos professores que trabalham com artes visuais e os elementos que possibilitavam a reflexão sobre sua prática. A pesquisadora envolveu duas professoras de pré-escola II por observar que elas possuíam um acentuado processo de escolarização. Kinap (2013) acreditava ser importante oferecer possibilidades de acesso e aumento do repertório cultural aos professores que trabalham com a educação infantil, para que possam passar para as crianças um olhar ampliado de cultura e de entendimento de mundo. Em suas considerações a pesquisadora ressalta que havia uma tendência por parte das professoras, pela uniformização de desenhos ou modelos prontos, visando a um produto final em detrimento dos processos de criação, como já citado por pesquisas anteriores. Quando foi possibilitado a elas o contato com a Teoria histórico-cultural e outras propostas de trabalho com artes visuais, as professoras perceberam uma mudança tanto na participação das crianças quanto no papel que a arte exerce na relação com a educação. Para Kinap (2013) torna-se necessário que os profissionais atuantes estejam comprometidos com processos de formação continuada, seja na busca de novos referenciais teóricos que sustentem sua ação ou seja, nas possibilidades de refletir e avaliar o seu próprio trabalho.

Já em seu estudo bibliográfico também desenvolvido durante o curso de especialização na educação infantil, Feldmarn (2013) acredita que o professor seja possibilitador de vivências artísticas. Para ela, é na educação infantil que se constrói a base artística do indivíduo e que, esse espaço escolar deve acima de tudo proporcionar vivências, baseadas em um tripé: criar, fruir e refletir. Ao construir as bases para a criação, as crianças se apropriam do mundo e o conhecem. A partir desta compreensão o professor ou a professora possui um papel importante, o qual é intitulado como professor-propositador, que deve ter intencionalidade em suas práticas a fim de desenvolver o processo de criação nas crianças, sempre refletindo a partir da teoria e da sua prática. O profissional que rever suas práticas refletindo em torno delas, que pesquisa, que se prepara e que tem consciência do seu papel enquanto sujeito possibilitador de um repertório artístico variado e de qualidade para as crianças, contribui para a formação de cidadãos e ampliação de seu repertório artístico-cultural.

Belo (2013), em sua pesquisa bibliográfica fruto do curso de especialização de docência na educação infantil, defende que esta etapa da educação básica possibilita

desenvolver a sensibilidade das crianças através da experiência estética. Para ela, é por meio do contato com produções artísticas que as crianças descobrem, experimentam, sentem, vivenciam, se comunicam e se expressam. Contudo, torna-se essencial nos processos de ampliação imagética das crianças, apresentar um repertório diversificado de produções acumuladas ao longo da história, onde a criança possa ser concebida tanto como espectadora, quanto agente ativo que cria de acordo com o seu nível de desenvolvimento. Para que isso ocorra a pesquisadora reforça que os professores atuantes nesta etapa estejam comprometidos com uma educação estética, uma vez que ela é peça fundamental no processo de ensino e aprendizagem infantil. Neste sentido, faz-se necessário um profissional preparado e consciente, que seja um pesquisador com vivências artísticas diversificadas e de qualidade para ampliar o repertório cultural das crianças.

Tendo em vista os apontamentos feitos por Belo (2013), faz-se necessário ressaltar dois pontos que dialogam com as pesquisas expostas adiante. O primeiro é que para o professor possuir esse comprometimento com a educação estética e o desenvolvimento do sujeito, é necessário que ele possua vivências com a arte para então proporcionar às crianças. Mediante ao assunto Uliana (2013) compreende que a experiência estética pode ser ampliada na educação infantil por meio do contato e convívio com a arte. Através de intervenções com as crianças feitas pela pesquisadora em sua pesquisa de mestrado, como passeios a museus e a presença de uma artista plástica em oficinas na instituição, ela chegou à conclusão de que esses espaços de educação formal devem priorizar a percepção sensível do entorno por meio das vivências artísticas. Para isso as instituições de educação infantil necessitam proporcionar essas vivências por meio de formações culturais como: visitas às exposições, aos museus, às galerias e a outros tipos de manifestações artísticas, com o objetivo de aguçar o senso estético dos professores.

O segundo ponto que mantém relações com a pesquisa de Belo (2013) é o comprometimento desses profissionais nos espaços educativos. Faria (2014), em sua pesquisa de mestrado, busca entender como ocorre o processo de formação inicial docente sobre os conhecimentos teórico-práticos advindos das linguagens artísticas em três Universidades do interior de São Paulo. Em suas considerações Faria (2014) conclui que o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista/Campus Araraquara, atende a Resolução nº 01/2006, elaborada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação, possuindo um eixo de formação para o professor de educação infantil, incluindo disciplinas para as experiências com artes.

Essas experiências, todavia, em sua maioria são superficiais e não garantem o comprometimento desses profissionais com as experiências artísticas.

Em concordância com esta pesquisa Stein (2014) em sua dissertação ressalta a importância da formação continuada na constituição desses profissionais da educação e das experiências significativas com artes que estes devem possuir. Através de um estudo de caráter exploratório, com delineamento bibliográfico e abordagem histórica, ele conclui que a memória e a imaginação são funções psíquicas superiores ligadas ao processo de criação na infância e que o professor deve fazer intervenções em atividades que desenvolvam tais funções. Para isso, é necessário que o profissional de educação infantil possua uma formação continuada e que o mesmo tenha experiências significativas com a arte para então, favorecer momentos significativos que impulsionem o desenvolvimento das crianças.

Nessa perspectiva, Caram (2015) procurou analisar e discutir atividades mediadoras com arte na educação infantil, em sua tese de doutorado, que promovessem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Para isso, fez entrevistas semiestruturadas com professores da rede pública, além de observações da prática pedagógica desses docentes. Os resultados dessa pesquisa mostraram que tanto o acesso à arte das crianças quanto o das professoras é bem limitado. A pesquisa, também, apontou que durante a formação inicial das professoras de educação infantil existe uma escassez de disciplinas voltadas para os conhecimentos artísticos, o que faz com que as atividades destinadas à arte não ocupem muito espaço nas suas práticas pedagógicas. Ao aprofundar as análises, a autora percebeu que embora muito criativas as experiências com arte em alguns momentos, apresentam-se fragmentadas com baixo nível de intencionalidade sobre o objetivo final que é o desenvolvimento integral da criança.

Essa frágil formação de professores na educação infantil pode proporcionar uma desvalorização do trabalho com artes visuais como reconhece Máximo (2015), ao analisar o papel formativo do ensino da arte, no desenvolvimento integral da criança na educação infantil, em sua dissertação de mestrado. Motivado pelos documentos que regem essa etapa da educação básica, o autor afirma que esses encaminhamentos pedagógicos presentes na legislação reforçam o trabalho com a arte de maneira superficial por não especificar de forma clara o seu objetivo. Isso acarreta uma desvalorização do conteúdo artístico e o baixo acesso a diversificadas obras de arte pela criança. A pesquisa de caráter documental chegou à conclusão de que existe uma desvalorização da educação estética assim como, uma frágil formação dos professores da educação infantil e aponta também

que a prática com arte é de grande relevância nesta etapa da educação por possuir um elemento emotivo, o qual faz parte do desenvolvimento integral da criança.

Acerca da desvalorização, Oliveira (2016), em sua pesquisa de mestrado sobre representações sociais, concepções dos professores sobre arte na infância e as implicações destas sobre a educação infantil, utiliza-se de uma metodologia de pesquisa de representação social com enfoque quali-quantitativo e aprofundamento nas análises dos discursos dos professores em grupo focal em que reconhecem a importância da educação estética. Porém, como um dos resultados encontrados, percebeu-se que os professores não sabem conduzir essas experiências que envolvem as manifestações artísticas nas turmas de berçários mesmo entendendo a importância da exploração de novos materiais, curiosidades e a espontaneidade das crianças. A considerar esta situação, Costa (2016) em uma pesquisa de intervenção durante a sua especialização em educação infantil, assegura que o professor necessita de formação continuada para superar as dificuldades encontradas na sua prática diária, uma vez que este possui um importante papel no processo de desenvolvimento infantil.

Arelado a tais discussões, em um estudo etnográfico a partir de oficinas e atividades de intervenção para crianças de quatro a cinco anos, Freitas (2016), em sua monografia, teve por objetivo compreender o ensino das artes visuais na educação infantil em situações de apreciação artística, constatando entre seus resultados a necessidade de desenvolver um aprimoramento dos professores das instituições pesquisadas, para se pensar em um melhor aproveitamento por parte das crianças.

Finalizando as investigações levantadas, Printes (2018), por meio de uma pesquisa formação, em sua tese de doutorado, realizou um acompanhamento por quinze meses em um centro municipal de educação infantil que atende crianças de 4 e 5 anos na cidade de Manaus-AM. Em seu estudo, ela buscou compreender como um processo de formação continuada a partir da Teoria histórico-cultural com professoras da educação infantil pré-escolar pode contribuir para que seu trabalho amplie as possibilidades da expressão infantil através do desenho. Em seus apontamentos, a autora reitera que os encontros formativos ressignificaram o trabalho com o desenho, atribuindo a ele enquanto linguagem, um maior foco dentro dos planejamentos. Anteriormente as professoras possuíam uma preocupação apenas com o resultado, mas posteriormente, o processo e o produto passaram a dialogar com experiências mais livres e que valorizavam o desenho realizado pelas crianças sem padrões e formas estabelecidas.

Dentre as pesquisas elencadas, nessa subseção, os resultados mais evidentes são a falta de uma formação inicial e continuada que abarque a verdadeira essência da educação estética e da própria vivência do professor com obras de arte. Ao levar em consideração essas vivências e a formação desses profissionais, Barbosa (2012, p. 14) afirma que

[...] os poderes públicos, além de reservarem um lugar para a arte no currículo e se preocuparem em como a arte é ensinada, precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte.

Considerando o exposto acima, acredita-se que as vivências artísticas dos professores possibilitarão uma formação cultural enriquecedora desses profissionais, tendo em vista que favorecerão a compreensão e fruição da arte de uma maneira diferenciada. Barbosa (2012) também expõe que existem poucos estímulos para que os professores busquem cursos de aperfeiçoamento e especialização de curto período, aderindo a tarefas prontas que são verdadeiras receitas de ensinar.

Nardim e Nita (2001) enfocam a importância de o professor estudar, estar familiarizado com a história da arte e com a própria arte local e contemporânea. O que torna necessário pesquisas sobre o assunto, o tema, informações, conceitos que possibilitem à sua criança uma leitura crítica das obras de arte.

Para que ocorra determinada atitude o professor também precisa compreender o seu papel no desenvolvimento integral da criança, como Vigotski (2010, p. 448) bem expressa: “sobre o professor recai um novo papel importante. Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo”. Desta forma, a função do professor é o de organizar o espaço educativo e os saberes históricos e culturais sistematizados para a apropriação por parte das crianças.

O contato deste profissional com a arte não deve estar relacionado somente a possuir o domínio e o conhecimento sobre o objeto da sua profissão, mas sobretudo, para se tornar um ser humano total o que é defendido por Fischer (1987, p. 11) ao materializar o indivíduo que busca acima de tudo um contato com a arte, o equilíbrio entre ele e o meio que o circunda:

A arte concebida como “substituto da vida”, como uma forma de colocar o homem em estado de equilíbrio com o meio circundante - trata-se de uma ideia que contém o reconhecimento parcial da natureza da arte e da sua necessidade. Desde que um permanente equilíbrio entre o homem e o mundo que o circunda não pode ser previsto nem para a mais desenvolvida das sociedades, trata-se de uma ideia que sugere que a arte não só é necessária e tem sido necessária, mas igualmente que a arte continuará sendo sempre necessária.

A necessidade dessas vivências artísticas para os professores precisa ser não somente uma busca de equilíbrio com a vida, mas, para uma garantia de formação cultural. Ao considerar todo o levantamento exposto anteriormente, de pesquisas que dialogam com o objeto de investigação aqui proposto, este estudo considera fundamental que as artes visuais sejam favorecidas na educação infantil, como uma forma de promover o desenvolvimento das capacidades humanas na criança. Alguns paradigmas que rondam as práticas com artes precisam ser quebrados. O primeiro aspecto que merece atenção, parte da necessidade de possibilitar à criança experiências que ampliem o seu repertório imagético com diversificadas obras de artes afim de possuir material para elaborar suas próprias criações. O que irá requerer um abandono de desenhos xerografados com padrões estéticos já definidos ou pré-estabelecidos, assim como, experiências artísticas que se utilizam da arte para outros ensinamentos que não sejam a busca de um desenvolvimento de um senso estético da criança. Essas situações ocorrem devido a uma normatização e padronização em que as instituições, desde a educação infantil até as universidades têm sido pautadas (OSTETTO, 2011).

Ao possuir vivências artísticas, o professor tende a compreender a arte como uma atividade importante durante esta etapa da Educação Básica, além da sua função e de seu comprometimento com o desenvolvimento integral das crianças. Infelizmente a formação inicial do pedagogo habilitado para trabalhar com educação infantil, inúmeras vezes torna-se precária devido a fatores como o tempo e várias disciplinas que não levam em consideração a sua especificidade. Sobre esta realidade Ostetto e Leite (2012) acreditam que as formações dos professores precisam buscar abordagens que ampliem os olhares, as escutas e os movimentos sensíveis, despertando as linguagens que estão adormecidas e acionando esferas de conhecimento que mexam com a totalidade do sujeito.

Todas as questões apresentadas até o momento foram de grande valia para definir o objeto de investigação desta pesquisa: o trabalho com artes visuais na educação infantil. Daqui em diante, serão expostos os caminhos traçados para se chegar aos objetivos propostos.

3 OS CAMINHOS TRILHADOS DE UMA PESQUISA INTERVENÇÃO

Ao referir-se sobre a questão do método de investigação, Vigotski (1995) reforça que este é fator essencial e que deve ser uma das tarefas mais importantes em qualquer pesquisa. Justifica-se ao defender que o objeto, o problema e o método possuem uma relação muito próxima entre si, porém não paralela. Esses fatores da investigação se desenvolverão conjuntamente de forma que o método necessitará estar adequado ao objeto que se estuda.

A partir dos estudos fundamentados na teoria histórico-cultural, Delari Junior (2015) vem reforçar o método como um instrumento necessário na busca de um conhecimento crítico e mais verdadeiro sobre a realidade. Esse conhecimento possibilitará a transformação de um meio social, não em qualquer direção, mas, em um caminho que promova uma emancipação humana. Vigotski(1995, p. 55) expõe que

[...] o método é o melhor caminho para o conhecimento (meio de cognição), o melhor modo de conhecer a realidade é confrontando-nos com ela em seu processo de transformação. E o melhor modo de saber como se dá um processo de transformação é produzi-lo coletivamente.

Estando imbricado na prática social o método pode confrontar as verdades da realidade buscando sua transformação. Desta forma, considera-se o método como um caminho de conhecimento, de organização e de efetivação das possibilidades sociais para construir conhecimentos acerca de uma realidade humana (VIGOTSKI, 1995). Através de tal concepção esta pesquisa não pretende chegar a uma resposta pronta e acabada, mas sim, a uma possibilidade de transformação do real e a um conhecimento mais crítico para a educação infantil.

Ao iniciar esta pesquisa foram estabelecidos critérios para inserção da pesquisadora em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) que estivesse dentro dos padrões estabelecidos pela Resolução nº 06 de 24 de abril de 2007, resultante da ação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo em vista que estes espaços possuem uma infraestrutura adequada para o acolhimento das crianças.

Após uma conversa com a gestora interina da instituição selecionada, a fim de que fosse autorizada a inserção da pesquisadora na instituição para o período exploratório, foi cedido um tempo durante um sábado letivo, dia 14 de abril de 2018, com a presença de todas as professoras, com a finalidade de estabelecer um diálogo que explicasse e justificasse a pesquisa e a presença da pesquisadora na instituição.

Após a concordância de todas e os esclarecimentos por parte da coordenadora interina sobre o papel da pesquisadora na instituição (ressaltando que nesse primeiro

momento seria apenas de observadora não participante), o período exploratório⁵ teve início em 20 de abril de 2018.

Este período foi realizado com o propósito de conhecer a rotina das crianças e das professoras assim como o trabalho desenvolvido pela instituição com artes visuais. Para a construção e delimitação de uma pesquisa, torna-se essencial a imersão no contexto educacional para conseguir uma visão geral do campo, além de contribuir na construção das questões, identificação de participantes e outras fontes necessárias (ALVES-MAZZOTTI, 1991). A fase exploratória consiste “no tempo dedicado a interrogarmos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo” (MINAYO, 2002 p. 26).

Todas as observações realizadas neste período ocorrem de maneira a haver um “distanciamento total de participação da vida do grupo, tendo como prioridade somente a observação” (NETO, 2002, p. 60). Essas observações foram registradas no diário de campo, instrumento imprescindível em trabalhos dessa natureza por possibilitar uma descrição mais fiel das informações produzidas (COSTA, 2011). Essa técnica utilizada é pessoal e intransferível e o pesquisador a utiliza para construir detalhes que irão dialogar com todos os momentos da investigação (NETO, 2002). Desta forma o diário de campo foi utilizado durante toda a pesquisa de campo, desde a primeira ida a instituição até a fase final da investigação. Nele foram anotadas as percepções, angústias, questionamentos e informações que não foram obtidas através da utilização de outras técnicas.

Também foi utilizado o recurso de fotografia, que busca ampliar o conhecimento da pesquisadora e registrar situações que ilustram o cotidiano (NETO, 2002). Nesta pesquisa foram registrados momentos do trabalho pedagógico com as artes visuais, assim como as ambientações do Centro Muiraquitã e a disposição de registros dos desenhos e pinturas pendurados nas paredes da instituição.

Após esse primeiro momento de conhecimento e inserção da rotina, foi estabelecido o caminho para responder ao problema desta pesquisa. Ao considerar que esta procura compreender os desafios na prática pedagógica das professoras para a

⁵ Foram realizadas quatro visitas em período integral durante as sextas feiras, duas no mês de abril, e duas no mês de maio do ano de 2018, conforme a decorrência das disciplinas de pós-graduação, os feriados e encerramentos de projeto.

efetivação do trabalho com artes visuais na educação infantil, a partir da Teoria histórico-cultural, foi utilizada como metodologia a pesquisa formação (LONGAREZI; SILVA, 2013) que articula a pesquisa e a formação continuada.

A pesquisa formação nasce no século XX, com o intuito de superar os modelos investigativos que envolviam pesquisa, formação e educação vigentes à época. Nesta compreensão o participante assume um papel mais ativo no processo investigativo, além de permitir uma maior relação entre teoria e prática realizada por ele no âmbito escolar. Ao buscar refletir sobre a ação pedagógica a partir da problematização das dificuldades encontradas na práxis, acredita-se que esta metodologia desenvolva e promova tanto profissional quanto pessoalmente o participante (LONGAREZI; SILVA, 2013).

Brandão e Borges (2007) reforçam que um dos objetivos da pesquisa formação é fazer com que a investigação caminhe na direção da transformação de uma realidade. Eles também expõem que essa metodologia trata de conhecer para transformar e não transformar somente o cenário social, mas as vidas e destinos das pessoas envolvidas no processo. Logo, sua finalidade consiste em informar e guiar a práxis dos professores, indicando ações que visem a superar problemas e amenizar as dificuldades.

Cabe ressaltar que a pesquisa formação não busca unicamente a modificação da realidade, mas também um equilíbrio entre participantes e objeto, uma vez que os dois possuem uma relação contraditória. Desse modo, a pesquisa formação utilizada nesta investigação valoriza a voz do sujeito e a sua perspectiva na tessitura da metodologia e da investigação. Os professores são concebidos como participantes que possuem a capacidade de aprender, de transformar suas vivências no seu processo formativo. Incumbidos de desenvolver e produzir conhecimento, os docentes articulam teoria e prática, entendendo que o saber proposto e produzido no momento da formação pode ser útil e qualificado em seu trabalho pedagógico (MIRANDA; RESENDE, 2006).

Ao pesquisador, cabe organizar as formações, intervindo na dimensão teórica metodológica e possibilitando que os próprios participantes sintam a necessidade em promover mudanças em suas práxis docentes. Ele só poderá modificar a dinâmica do grupo a partir do consentimento explícito dos membros participantes da pesquisa. Em consonância com esse ponto de vista, André (2005) afirma que o pesquisador deve buscar dialogar com os pares, visando à discussão do problema e dos resultados.

Neste formato, a pesquisa formação possui características de uma intervenção no contexto escolar, possibilitando a transformação da realidade. Durante o período exploratório desta pesquisa, constatou-se a presença de desenhos xerografados, de

ambientações que não ampliam o repertório imagético das crianças e de práticas que não dialogam com a Teoria histórico-cultural e, em função disso, a pesquisa formação foi considerada pertinente. A metodologia em questão oportuniza condições para que os professores se tornem pesquisadores e distribui entre pesquisador e participante a responsabilidade e o direcionamento das ações formativas, concebendo-os como indivíduos ativos no seu processo de *obutchenie*⁶ e desenvolvimento.

Neste sentido, Longarezi e Silva (2013, p. 216) mencionam que

Não é qualquer tipo de pesquisa que pode ser empregada com a finalidade de agenciar formação, mas somente aquelas que possibilitem uma participação efetiva dos professores nas atividades realizadas, que apresentem flexibilidade com relação ao conteúdo investigado e cuja finalidade priorize mais promover formação do que coletar dados.

Diante do exposto, percebe-se que a pesquisa formação é um caminho complexo que precisa ser trilhado com calma, tendo em vista que os sujeitos envolvidos na investigação são seres humanos e possuem suas próprias concepções e vivências. Desta forma a pesquisadora precisa agir com bastante cautela nas demandas e diante dos percalços que surgirem no decorrer do percurso (THIOLLENT; SILVA, 2007).

Para esta pesquisa, foram organizados cinco encontros de formação continuada com a livre adesão das professoras da instituição, sendo um de organização e quatro de estudos ocorridos no período de abril a setembro do ano de 2019. No último encontro, houve um momento reservado para avaliação das formações. Acerca da livre adesão dos sujeitos aos encontros formativos, Neto (2002, p. 55) reforça que

[...] é preciso ter em mente que a busca das informações que pretendemos obter está inserida num jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge à obrigatoriedade. Com isso queremos afirmar que os grupos envolvidos não são obrigados a uma colaboração sob pressão. Se o procedimento se dá dentro dessa forma, trata-se de um processo de coerção que não permite a realização de uma efetiva interação.

Esta pesquisa optou pela adesão dos participantes, mantendo-os sempre esclarecidos quanto à investigação e às repercussões advindas do processo. Todas as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido- TCLE o qual se

⁶ Em sua tese Prestes (2012b) afirma que muitas das traduções dos livros de Vigotski estão equivocadas, em meio a essas traduções está o termo *obutchenie* que passou a ser interpretado como aprendizagem devido ao fato de que as traduções inglesas não conseguiram inserir uma palavra que esteja adequada ao termo russo. *Obutchenie* é traduzida pela pesquisadora como instrução tendo em vista que ela “é uma atividade autônoma da criança que é orientada por adultos ou colegas e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana” (PRESTES, 2012b, p. 188). Deste modo, será utilizada neste estudo o termo *obutchenie* ou instrução quando referir-se a aprendizagem. Este termo terá uma discussão mais consistente em seções posteriores.

encontra no anexo A, considerando que esta pesquisa foi aprovada no Comitê de ética, como demonstrado no anexo B.

Os encontros foram pensados e elaborados a partir das leituras de outras pesquisas (GUEDES; VIERIA, 2015; TSUHAKO, 2016; PRINTES, 2018) que também utilizaram formações continuadas em suas metodologias. Guedes e Vieira (2015) ressaltam a importância de uma formação que fuja de um modelo mais tradicional baseado somente em leitura e discussão de textos. As pesquisadoras apostaram em encontros onde fossem possibilitadas aos professores vivências com as artes, para que pudessem ampliar seu repertório artístico e reeducar seu gosto estético, assim como possibilitar isso às suas crianças.

Igualmente à pesquisa citada os encontros planejados foram organizados a partir de experiências estéticas de obras de artes com as professoras, além de buscar refletir acerca das práticas e das possibilidades de atividades voltadas para as artes visuais.

Nos encontros de estudo houve exposição de obras de arte. Esse momento foi pensado de forma que pudesse ampliar o conhecimento sobre as obras e os artistas, de forma a entender o seu contexto, além de ampliar o repertório e as experiências com artes das professoras. Partindo do pressuposto de que para compreender acerca das artes visuais se faz necessário que estas obras sejam analisadas e discutidas no âmbito estético, artístico e cultural (FERRAZ; FUSARI, 2010). Os artistas eram escolhidos em consenso com todas as professoras no final de cada encontro, a partir de mostras selecionadas pela pesquisadora.

Os textos discutidos nas formações enfatizaram os temas que delimitam esta pesquisa, como educação infantil, arte e a Teoria histórico-cultural. Eles foram selecionados após as leituras e as vivências da pesquisadora no grupo de estudo, durante as disciplinas do mestrado e nos congressos de educação infantil.

Outro momento pensado foi o “Fazendo com as crianças”, que incide em propostas que podem ser realizadas com a turma em atividades pedagógicas. Este ocorreu a pedido das professoras durante a conversa de organização das formações, quando solicitaram propostas “mais práticas” a serem trabalhadas com as crianças posteriormente. Tais experiências foram retiradas de livros, pesquisas e páginas de internet selecionadas pela pesquisadora. Esse momento também foi uma busca por ampliar o repertório de atividades pautadas na Teoria histórico-cultural, a fim de dar a oportunidade às professoras para construírem suas próprias propostas pedagógicas.

Durante a quarta formação, a avaliação da intervenção foi realizada. Em resumo, foram apresentados os pontos principais que ocorreram durante as formações como um balanço das discussões e reflexões levantadas pelos textos. Houve questionamento sobre os impactos dos encontros formativos para as participantes. Para Alves Mazzotti (1991), é de suma importância o pesquisador checar se as interpretações construídas por ele fazem sentido para os sujeitos que forneceram os dados nos quais a investigação basear-se-á.

Torna-se fundamental esclarecer que ocorreram mudanças na estrutura dos encontros no decorrer do processo. Apesar de terem sido planejados anteriormente, foram considerados alguns pontos necessários: a disponibilidade de sujeitos, fatores externos como a culminância de projetos, dia de pagamento de proventos, bem como o cansaço físico das participantes.

Para a participação nas formações, foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Ser do quadro de profissionais da instituição de educação infantil selecionada;
- Aderir à pesquisa de maneira voluntária;
- Participar dos encontros formativos nos dias e horários sugeridos;
- Dispor-se a ler os textos dos encontros entregues previamente;

Em paralelo às formações foi feito o acompanhamento do trabalho com artes visuais realizado pelas professoras às suas turmas. O objetivo era oferecer suporte durante o planejamento e o desenvolvimento das atividades tendo como referência os encontros formativos, assim como, trazer relatos desses acompanhamentos nas salas para serem refletidos e discutidos dentro dos encontros. Para esse acompanhamento, foram selecionados dois dias durante a semana, sendo um pela manhã e outro pela tarde. A pesquisadora também se disponibilizou a estar em outros momentos, conforme a solicitação das professoras. Neste período foram realizadas observações de modo participante a qual “se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (NETO, 2002, p. 59). A estratégia de observação participante pode ser compreendida como uma “participação plena, caracterizada por um envolvimento por inteiro em todas as dimensões de vida do grupo a ser estudado” (NETO, 2002, p. 60).

Os registros durante as formações, acompanhamento das atividades, conversas realizadas com as professoras e com a gestão do centro, foram devidamente gravados (algumas somente áudio, outras áudio e vídeo), transcritos e analisados. Em todos esses momentos também foram feitas anotações no diário de campo. As filmagens e fotografias são uma possibilidade de resgate posterior das falas e opiniões dos participantes, além de

outros aspectos não percebidos durante os momentos observados. A respeito destes recursos de registro, Neto (2002) afirma que eles proporcionam a documentação dos momentos ou situações da pesquisa, ampliando o conhecimento do estudo.

Acerca da análise e interpretação dos resultados, Minayo (2002, p. 26) afirma que o tratamento do material escolhido no campo “nos conduz a teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição”. No decorrer desta etapa, procura-se uma efetivação teórica, a elaboração de um pensamento científico, uma interpretação do significado das respostas e dos dados produzidos (PAULO NETO, 2011). Para melhor análise, os resultados produzidos estão organizados por categorias. Gomes (2002, p. 70) expõe que o trabalho com categorias “significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”.

Em relação às especificações destas categorias, Paulo Neto⁷ (2011, p. 21) expõe que só poderão ser elaboradas as categorias a partir da “reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa”, ou seja, é partindo da materialidade dos dados produzidos que se produzirá um pensamento, reflexões acerca deste objeto. Logo, é de extrema necessidade compreender a estrutura e a dinâmica do objeto de investigação em sua realidade para, posteriormente, elaborar um pensamento sobre ele. Os resultados obtidos nessa fase são analisados e interpretados à luz da Teoria histórico-cultural.

Segundo Prestes (2012a), os meios utilizados para se alcançar determinado objetivo devem ser trilhados rigorosamente atrelados às principais características do estudo. Durante a pesquisa podem ocorrer mudanças, porém, elas não devem acarretar a perda do rigor da investigação e devem ser necessárias para se compreender os caminhos construídos. Todo este processo metodológico também pode apresentar surpresas, sendo compreendidas como possibilidades criativas e não como desvios do rigor da pesquisa. O rigor também parte do princípio de criação.

3.1 O lócus e a amostragem da pesquisa

A instituição eleita para a realização da pesquisa foi um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado na área urbana da cidade de Santarém- PA, o qual terá o nome fictício de Muiraquitã por este ser um artefato regional, conhecido e citado pelas professoras durante as formações. Além de se encaixar nos critérios estabelecidos

⁷ Livros referência: Introdução ao Método de Marx- José Paulo Netto (2011).

anteriormente, a escolha desse espaço educacional ocorreu por ele já ser campo de outras investigações do grupo de estudos ao qual a pesquisadora está vinculada.

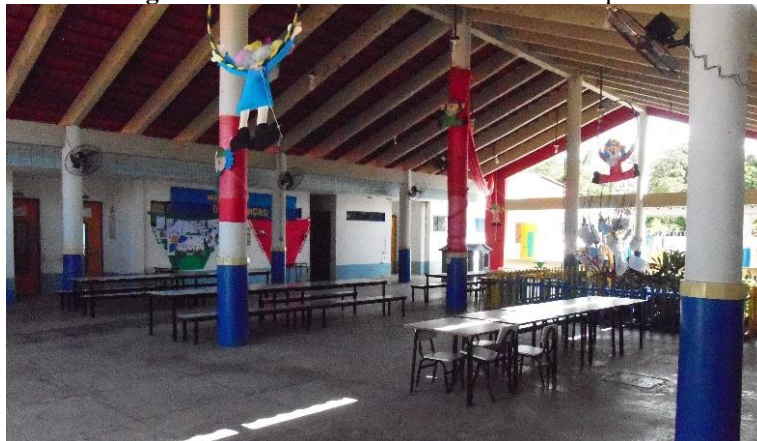
Conforme o Plano Político Pedagógico (2016 a 2018) disponibilizado pela coordenação, o Centro Educacional Muiraquitã foi inaugurado em dezembro de 2012, tendo suas atividades iniciadas somente em março de 2013. Atende um público de 280 crianças, culturalmente heterogêneo, advindo de diferentes bairros e classes socioeconômicas do município. As crianças estão divididas por turmas no período integral (07h30 às 17h30) e período parcial (manhã: 07h30 às 11h30 / tarde: 13h00 às 17h30), sendo: duas turmas de berçário (1 ano), cinco de maternal I (2 anos), cinco de maternal II (3 anos) e duas turmas de pré-escola (4 a 5 anos).

A estrutura física segue o modelo do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) adequada ao atendimento educacional das crianças. É composta por 04 pavilhões: o primeiro contém a parte administrativa, onde se encontram 01 diretoria, 01 secretaria, 01 almoxarifado, 01 sala dos professores, 01 banheiro masculino e 01 banheiro feminino. O segundo é reservado para a alimentação e materiais de apoio que contém: 01 cozinha, 01 lavanderia, 01 lactário, 01 dispensa para materiais perecíveis, 02 dispensas para acomodar alimentos, 01 banheiro feminino e 01 banheiro masculino.

No terceiro pavilhão, existem 02 salas adequadas às crianças de 01 ano, sendo estas interligadas por um corredor e com suas próprias áreas externas delimitadas. Ainda existem 02 salas amplas com banheiros internos e totalmente adaptados para as crianças de 2 e 3 anos. Neste último pavilhão existe uma sala ajustada para receber a demanda de crianças da pré-escola, que foi construída para ser um laboratório de informática.

Os banheiros masculinos e femininos são adaptados para o público infantil e para as crianças com necessidades especiais. Nenhuma sala possui seu próprio banheiro. O momento de higiene dos bebês é realizado nas pias contidas dentro de cada sala. Além disso, a instituição conta com parque e pátio onde são realizadas as refeições e algumas atividades coletivas conforme a figura 1, e um quintal com árvores, vistos nas figuras 2 e 3.

Figura 1- Pátio e refeitório do Centro Muiraquitã



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018)

Figura 2- Ambiente externo do Centro Muiraquitã



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018)

Figura 3- Quintal do Centro Muiraquitã



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018)

3.2 A organização das formações

No mês de março de 2019 em uma conversa com a gestora efetiva foi realizado o convite conforme o anexo C, para que o quadro de profissionais da CMEI participasse dos encontros de formação. Com autorização da gestora efetiva no dia 30 de abril de 2019 em um sábado letivo iniciado às 08h10 da manhã, foi realizado o convite para todas as professoras, bem como para a gestora e pedagoga. Após as boas vindas e a oração realizada, a pesquisadora foi convidada a apresentar a sua proposta de formação a todas.

Neste momento realizou-se um resgate da fase exploratória e uma exposição dos caminhos que se queria traçar a respeito dos encontros de formação, bem com: os critérios de participação, a livre aderência e a temática a ser discutida. Após a explanação a gestora ressaltou a importância da pesquisa, dos encontros de formação e da colaboração de todas as professoras. Desta forma, foi passada uma lista de aderência e aberto o espaço para que elas pudessem tirar suas dúvidas.

Em virtude disso, foram levantados os seguintes pontos: a duração e o tempo dos encontros, o relato de algumas experiências com formações anteriores realizadas dentro do Centro, a possibilidade de ganhar certificado, a importância de trazer exemplos práticos da teoria que seria estudada e a disponibilidade dos textos com antecedência aos encontros. Também ressaltaram que não gostam de trabalhar por pressão e sim por livre adesão. Esses apontamentos foram anotados e considerados no decorrer do planejamento e da execução dos estudos, uma vez que se busca a participação ativa de todos os sujeitos da pesquisa. Esclareceu-se que o tempo e o horário dos encontros seriam pensados em comum acordo entre todas as participantes. Em relação a certificação dos encontros esses foram fornecidos para todas as professoras que estiveram presentes no mínimo em três encontros completos. A livre adesão e a entrega dos materiais antecipadamente já eram critérios estabelecidos pela metodologia utilizada na pesquisa.

Neste dia estavam presentes as 20 professoras juntamente com a gestora e a coordenadora pedagógica. Dentre o quadro total das professoras, 12 aderiram à pesquisa, as quais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) e se dispuseram a estar presentes nos encontros formativos assim como a lerem os textos previamente. Abaixo, encontra-se o quadro de caracterização das professoras participantes dos encontros formativos.

Quadro 1- Caracterização das participantes que aderiram a esta pesquisa

Nomes fictícios⁸	Turma responsável	Formação	Formação continuada	Atuação na educação infantil?	Temporária ou efetiva?
Professora A	Berçário	Pedagogia	-----	4 anos	Temporária
Professora B	Maternal I	Letras/Biologia/ Pedagogia	-----	17 anos	Efetiva
Professora C	Maternal I	Pedagogia	Esp. Educação Infantil e Séries Iniciais	5 anos	Temporária
Professora D	Maternal I	Pedagogia	Esp. Educação Inclusiva	4 anos	Temporária
Professora E	Maternal I	Pedagogia	Esp. Educação Infantil	10 anos	Temporária
Professora F	Maternal II	Pedagogia.	-----	10 anos	Efetiva
Professora G	Maternal II	Pedagogia/ Psicologia	Esp. Alfabetização e Letramento	6 anos	Temporária
Professora H	Maternal II	Pedagogia	-----	10 anos	Temporária
Professora I	Maternal I	Pedagogia/ Matemática/ Física	Esp. Gestão do trabalho pedagógico	9 anos	Efetiva
Professora J	Pré I	Pedagogia	Esp. Educação Infantil e Séries Iniciais	11 anos	Temporária
Professora L	Coordenadora da instituição	Pedagogia/	Esp. Psicopedagogia/ Neuropsicopedagogia/ Educação Inclusiva	8 anos	Temporária
Professora M	Maternal II	Pedagogia	-----	10 anos	Efetiva

Fonte: Elaboração própria (2019), com base na pesquisa de campo (2018).

⁸ Os nomes fictícios das professoras serão organizados segundo as letras do alfabeto.

Enfatiza-se aqui o assentimento, apoio e adesão da gestora do Centro nos encontros de formação continuada, que é um exercício da profissão que visa a melhorar a atuação profissional, objetivando uma educação de qualidade para as crianças (SANTOS; PEREIRA, 2015). Tais encontros podem ser de grande valia para todos os envolvidos no processo de educação das crianças. Santos e Pereira (2015, p. 152) enfatizam a importância da formação e do apoio da gestão escolar ressaltando que “a realização de cursos, oficinas, palestras, estudos com os professores na escola, pode ser um momento para avaliação, para a troca de experiências, para implementação de novas estratégias de ensino, e ainda prevenir determinada situação já identificada na escola”.

Em discrepância, a não adesão da coordenadora pedagógica sem qualquer justificativa para tal, precisa ser alvo de reflexão por parte da instituição uma vez que a

[...] atribuição do coordenador pedagógico é ampla e diversificada, envolvendo desde a sua liderança diante do Projeto Político Pedagógico (PPP), até funções de natureza administrativa, de apoio e assessoria à direção escolar e, especialmente, atividades relativas à organização pedagógica e à formação continuada de professores. (CARNEIRO; MOREIRA; SOUZA, 2013, p. 26).

Nesse caso, a ausência dessa profissional, nos encontros formativos, certamente, prejudica a possibilidade de um trabalho diferenciado com artes visuais, uma vez que poderá não compreender ou apoiar iniciativas inovadoras do corpo docente.

As formações ocorreram no espaço do próprio Centro, prioritariamente às sextas-feiras após a saída das crianças do turno vespertino. Iniciando por volta das 17h30min e encerrando por volta das 19h30min e 19h50min. O espaço era sempre organizado pela pesquisadora e duas participantes do GEPEI, que estavam ali para auxiliar na gravação de áudio e vídeo. Apresentaram constância em todos os encontros formativos quatro professoras, sendo elas uma do berçário, duas do maternal I e uma da pré- escola.

4 “POR QUE PINTAR ISSO?”: OS DESAFIOS DO TRABALHO COM ARTES VISUAIS NO CURRÍCULO DA INSTITUIÇÃO MUIRAQUITÃ

Nesta seção, serão apresentadas as categorias de análise que buscam compreender os desafios para efetivar as artes visuais na educação infantil a partir da Teoria histórico-cultural. Neste primeiro momento será caracterizada a rotina observada no período exploratório a fim de conhecer como e quais são as relações que ocorrem no Centro Muiraquitã, por considerar que todas as interações existentes na instituição influenciam diretamente e/ou indiretamente o seu currículo e, desta forma, o trabalho com as artes visuais. Na subseção posterior, as discussões e reflexões sobre os encontros formativos serão expostas e, na última parte desta seção, a análise e a interpretação dos dados produzidos serão explanadas, em paralelo às formações.

4.1 Descrevendo a rotina do Centro Municipal Muiraquitã

O currículo da educação infantil possui especificidades que o difere de outras etapas da Educação Básica. Nesse conjunto de práticas estabelecidas pelas instituições devem ser priorizadas a relação indissociável entre cuidar e educar, assim como os eixos norteadores que compõem as práticas pedagógicas: as interações e as brincadeiras.

Segundo as DCNEI (BRASIL, 2009, p. 5), o currículo na educação infantil é compreendido como

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

A partir deste documento legal, as instituições de educação infantil buscam organizar suas práticas a fim de ampliar os conhecimentos culturais, artísticos, científicos, ambientais e tecnológicos, desenvolvidos pela humanidade por meio das experiências e saberes que as crianças trazem consigo desde fora do âmbito escolar. Para que isto ocorra, a criança precisa ser concebida como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, [...] produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p. 12). Atrelada a essa concepção, Oliveira-Formosinho (2001) ressalta que a criança é um ser global, indissociável, que desenvolve os aspectos afetivo, social e cognitivo de forma integrada, não sendo um ser sectorizável.

Nessa direção, Mello e Farias (2010, p. 65) afirmam que as escolas de educação infantil devem procurar,

Ampliar as referências das crianças promovendo a passagem de sua experiência cotidiana para a esfera mais complexa da atividade humana na qual se inserem a arte, as ciências, o conhecimento elaborado – em outras palavras, articulando as vivências da vida cotidiana com a cultura elaborada – é o papel essencial da escola de um modo geral e também da escola de Educação Infantil.

Logo, é papel da educação infantil através do currículo disponibilizado às crianças, ampliar os seus saberes, articular suas vivências da vida cotidiana com as diversas manifestações de cultura considerando-as centro do planejamento. É nesse processo de ampliação de saberes que as crianças se apropriam dos conhecimentos e objetivam suas capacidades humanas. Assim, as práticas pedagógicas que compõem o currículo escolar precisam ser bem planejadas e avaliadas, uma vez que sobre elas recai uma grande responsabilidade.

Durante o período exploratório, observou-se que a rotina da instituição Muiraquitã é fixada em todas as salas e na entrada do Centro para o acesso de todos. Em conversa com a gestora interina, ela relatou que por mais que possua um tempo estipulado para cada momento, as professoras têm flexibilidade quanto à forma de trabalhar.

Os horários da rotina da instituição se encontram fixados nas salas de referências e na recepção da instituição e neles estão presentes as seguintes informações de horários, expostas nas figuras 4 e 5.

Figura 4- Rotina do Centro Muiraquitã- período integral

ROTINA DIÁRIA	
(EM PERÍODO INTEGRAL)	
7h30 às 7h45m-	Entrada das crianças
7h45m às 8h -	Acolhida (orações, músicas, diálogo)
8h às 8h30m -	Café da Manhã
8h30m às 10h -	Atividades Pedagógicas
10h às 11h -	Banho
11h às 11h30 -	Almoço
11h30 às 12h -	Higiene bucal
12h às 14h -	Sono/Descanso
14h às 14h15 -	Despertar das crianças
14h15m às 14h45m -	Lanche leve
14h45 às 15h30 -	Atividades Pedagógicas
15h30 às 16h15 -	Banho
16h15 às 16h45 -	Jantar
16h45 às 17h -	Higiene bucal
17h -	Entrega das Crianças

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018)

Figura 5- Rotina do Centro Muiraquitã- período parcial

ROTINA DIÁRIA – MATERNAL (EM PERÍODO PARCIAL MANHÃ)	
7h30 às 7h45	- Entrada das crianças
7h45h às 8h	- Acolhida (orações, músicas, diálogo)
8h às 9h	- Atividades Pedagógicas
9h às 9h45	- Lanche
9h45 às 10h15	- Higiene Bucal
10h15 às 11h	- Atividades Lúdicas
11h às 11h30	- Preparação para saída
ROTINA DIÁRIA – MATERNAL (EM PERÍODO PARCIAL TARDE)	
13h às 13h15	- Entrada das crianças
13h15h às 14h	- Acolhida (orações, músicas, diálogo)
14h00 às 15h00	- Atividades Pedagógicas
15h00 às 15h30	- Lanche
15h30 às 15h45	- Higiene Bucal
15h45 às 16h45	- Atividades Lúdicas
16h45 às 17h	- Preparação para saída

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018)

Para as turmas em período parcial a entrada das crianças é realizada com uma acolhida (orações, música e diálogo), seguido pelas atividades pedagógicas, as quais possuem duração de uma hora, seguidas do lanche, higiene bucal, atividades lúdicas que duram 45 minutos e a preparação para a saída. Para as turmas de período integral, após a entrada, também, são realizadas a acolhida seguida de um café da manhã. As atividades pedagógicas possuem uma duração maior do que as crianças das turmas parciais, sendo estipulado em uma hora e meia, seguido de banho, almoço, higiene bucal e a hora do sono. É neste momento de descanso das crianças que ocorre a troca de professoras. O horário para o despertar do sono é às 14h onde é oferecido um lanche leve para depois realizarem a atividade pedagógica que dura uma hora e quinze minutos. Logo após são realizados o banho, a janta, a higiene bucal e a entrega das crianças às 17h.

Os horários estabelecidos em alguns momentos induzem em uma separação a rotina do Centro Muiraquitã, onde as atividades pedagógicas aparecem em oposição aos cuidados, como se estes também não fossem pedagógicos. Na educação infantil, as relações entre o cuidar e o educar são consideradas indissociáveis (BRASIL, 2009). No

século XIX as instituições passaram a existir como forma de garantir a guarda e os cuidados das crianças em decorrência do crescente processo de urbanização e aumento da mão de obra feminina. Neste processo histórico, a educação infantil foi se constituindo a partir de inúmeras diferenciações, dentre elas: a classe social das crianças e a constante dicotomia entre o cuidar e o educar, como é citada pelas próprias DCNEI's (BRASIL, 2009, p 1),

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada a corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados.

Devido a estes fatores históricos inúmeras concepções foram se cristalizando na educação infantil, e o entrelaçamento dessas ações é essencial para o desenvolvimento da criança, apesar de ainda ser um assunto não consensual na área. O cuidado nesta etapa da educação visa a uma postura ética, de atenção, respeito entre adultos- criança, criança- adultos e criança- criança, como promotora de uma cultura de si, de autonomia e como prática de liberdade. Todas essas posturas do cuidar perpassam as relações pedagógicas existentes como a organização de espaços, disposição de materiais, tempo e um planejamento que vise a apropriação do conhecimento cultural, artístico e científico desenvolvido pela humanidade (GARCIA, 2012)

Neste caso uma rotina bem elaborada das instituições de educação infantil se torna uma aliada na efetivação desta relação indissociável do cuidar e do educar, uma vez que ela é pensada para suprir as necessidades das crianças e favorecer o seu desenvolvimento integral, considerando prioritariamente as suas especificidades. (VALE, 2012). No Centro Muiraquitã pode-se notar que a concepção de rotina se baseia somente em horários que acabam influenciando em uma dicotomia do cuidar e educar.

Neste estudo a concepção de rotina será discutida mais à frente, mas torna-se necessário esclarecer que ela é compreendida como a organização de tempo, espaço, materiais e experiências a serem possibilitadas as crianças, de forma que respeite as suas necessidades e que conceba esta como um sujeito ativo, permitindo espaço para o diálogo, reflexão e avaliação (VALE, 2012).

Para a sua rotina de horários o CMEI conta com uma equipe de 38 servidores municipais, entre professores e corpo de apoio escolar. Sua equipe técnica administrativa é composta por 01 coordenadora pedagógica, 01 pedagoga, 1 secretária com nível superior, 1 auxiliar administrativo, um quadro de 20 professoras, sendo 14 temporárias e

6 efetivas⁹. No corpo de apoio escolar, existem 04 cozinheiras, 06 serventes e 02 porteiros.

A rotina de uma instituição de educação infantil é caracterizada pelas “relações que ocorrem na escola da pequena infância no que se refere à organização do espaço, gestão de tempo, interação adulto e criança, à criança e seus pares, à criança e o conhecimento, à criança e suas experiências” (SILVA, 2017, p. 141). Esta rotina vai muito além de ações repetitivas, rotineiras, com tempos estipulados, ela existe para organizar o trabalho pedagógico e orientar o processo de *obutchenie*, o qual é um “momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança as características humanas não naturais, mas formadas historicamente” (VIGOTSKI, 2010b, p. 115). O processo de *oubtchenie* ou instrução inicia-se desde os primeiros anos de vida da criança e é responsável por conduzir e contribuir com o desenvolvimento, quando realizado de forma correta e organizada. Sem as relações significativas possibilitadas por uma rotina do espaço escolar o desenvolvimento das características humanas não naturais provavelmente ocorreriam de forma diferente e, possivelmente, mais lenta visto que, “a aprendizagem move o desenvolvimento à medida que são constituídas, no cérebro de cada sujeito *neoformações* que permitem a reprodução das capacidades humanas incrustadas nos objetos da cultura material e não material” (BISSOLI, 2007, p.346). Desta forma, é essencial que durante o planejamento da rotina seja considerada a escuta e a participação da criança, uma vez que esta organização do tempo, espaço, materiais e outros estará voltada para o seu próprio processo de instrução e desenvolvimento.

Em suas argumentações, Silva (2017) ressalta que uma rotina bem organizada age como propulsora do desenvolvimento infantil, uma vez que a organização do tempo e do espaço tende a influenciar diretamente o processo de *oubtchenie* e de desenvolvimento da criança. Além disso, o espaço das creches e pré-escolas precisa estar organizado de modo a possibilitar à criança acesso aos materiais, aos objetos que compõem o lugar e aos espaços que integram a instituição. Isso proporciona uma autonomia, o poder de organização do seu próprio tempo, assim como sua independência. A diversidade de materiais amplia as experiências, desafia as crianças à novas curiosidades, possibilita o exercício da manipulação e exploração, fatores importantes para que o espaço se constitua

⁹ No decorrer da pesquisa algumas professoras temporárias foram remanejadas para a entrada de professoras efetivas. Uma das professoras remanejadas estava participando desta pesquisa e no último encontro formativo ela fez questão de estar presente mesmo sendo do quadro de uma outra instituição de educação infantil do Município.

como provocador do processo de *oubtchenie* da criança. As propostas de atividades devem considerar as especificidades de cada turma, para isso, é necessário que as professoras conheçam suas crianças e as atividades que guiam o seu desenvolvimento em cada período etário.

Para Barbosa (2000), a rotina da educação infantil é uma estratégia de organização da vida coletiva diária e, desse modo, todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana fazem parte dessa organização. Por meio da rotina é fornecida uma sequência das atividades diárias, organização do ambiente, o uso do tempo, a proposição e a seleção de atividade, além de construção de materiais. Para a autora a rotina é um dos elementos da educação infantil responsável pela constituição da subjetividade das crianças. Desta forma, faz-se necessária uma devida atenção para que esta não se torne um elemento de alienação dos sujeitos, o que pode ocorrer quando é composta de ações automatizadas e uma constante repetição de atividades desenvolvidas da mesma forma todos os dias. Barbosa (2000) passa a intitular esta organização automática como “rotina rotineira”, além de considerá-la como,

uma tecnologia de alienação por não considerarem o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescrita de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. É fundamental, ao criar rotinas deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação (BARBOSA, 2000, p. 45)

A organização do espaço é necessária para que possibilite às crianças experiências que promovam novas necessidades e desafios. Assim, a organização do espaço e a gestão do tempo são fatores a serem discutidos e planejados com a participação das crianças, agregando desta forma, experiências relativas aos seus interesses e não a horários impostos pelos adultos.

No Centro de Educação Infantil Muiraquitã, os pais acompanham as crianças até as suas respectivas salas no momento da chegada, onde as professoras as recebem. Nos dias observados pôde-se notar que não há nenhum tipo de proposta específica para a acolhida dos pequenos. Os pais as deixam, em alguns casos conversam com as professoras a respeito de determinado assunto relacionado ao filho e saem. Por mais que na rotina esteja previsto um momento somente para essa acolhida, o que ocorre é que as professoras recebem as crianças e as deixam brincando entre seus pares ou com alguns brinquedos disponíveis ali. Este momento rotineiro nas turmas integrais acontece até o

horário do café da manhã que ocorre por volta das 8h00 às 8h30 e nas turmas parciais até às 09h00, quando iniciam as chamadas “atividades pedagógicas”. Outro local em que costumam receber as crianças é no pátio externo, onde há alguns brinquedos. Geralmente as professoras que recebem as crianças ali, em sua maioria os bebês, ficam nesse espaço até por volta das 8h30 às 9h00, quando levam todos para as suas respectivas salas. No período da tarde a recepção das crianças é realizada dentro das salas devido, segundo as professoras, ao calor intenso.

Nos espaços externos (pátio e parque, conforme a figura 6) do Centro Muiraquitã existem brinquedos e na maioria dos dias de observação nos períodos da manhã as professoras deixavam as crianças livres nesses espaços após o café. Esses momentos livres observados nos horários de acolhimento, aparentemente, ocorrem sem nenhum planejamento. Isso torna-se visível pois, enquanto as crianças brincam entre si, as professoras ficam sentadas conversando, tomando café e se mostram atentas somente para as crianças não caírem ou se mordem.

Figura 6- Recepção realizada no Pátio da CMEI Muiraquitã



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

O brincar livre está presente na rotina da instituição. Em uma das observações após o momento do café, uma professora da turma do maternal disponibilizou alguns brinquedos para as crianças colocando-os no centro da sala e ficou sentada observando eles brincarem. Intervinha de vez em quando em algumas situações, quando as crianças disputavam o mesmo brinquedo por exemplo. Se faz referências a esta observação pelo fato de que os brinquedos disponibilizados para este momento eram os mesmos que estavam espalhados na sala anteriormente, além do mais não é realizada nenhuma organização do espaço, simplesmente as crianças começam a brincar e a professora a

observar. Ações como esta parecem não possuir uma intencionalidade pedagógica ou que tenham sido planejadas, o que demanda atenção, uma vez que, o brincar livre não deve ser uma prática espontânea (LIMA, 2018). De alguma forma, a professora parecia não se importar com a situação de instrução e desenvolvimento das crianças e seu papel se restringia ao de apaziguadora de conflitos, realidade recorrente na instituição.

Durante os primeiros dias de observação, a instituição estava realizando um projeto voltado para o dia do índio e a rotina havia sido organizada de acordo com essa data. Em passagem por algumas turmas as crianças da pré-escola estavam manuseando livros com assuntos e imagens indígenas e de literatura infantil. Depois da troca e manuseio realizados por todas as crianças, foi escolhido um livro pela professora para as crianças que estavam interessadas na história.

Neste mesmo dia, ao passar em frente a uma turma de berçário, pôde-se ouvir o choro de uma criança na porta:

Quando entrei, havia uma criança sentada no chão chorando e, quando me direcionei para carregá-la, a professora disse que não era para eu pegá-la no colo. Era para deixá-la sentada no chão, porque a auxiliar havia saído e a criança ainda estava no período de adaptação. Fiquei meio sem graça, mas mesmo assim entrei na sala. A professora não conversou comigo, estava confeccionando um painel para a comemoração do dia do índio, enquanto as crianças estavam ali com os brinquedos disponíveis e interagindo umas com as outras. Quando mais de uma criança começou a chorar ela pegou uma no colo e perguntei se eu podia pegar a outra, ela autorizou. Neste momento a auxiliar entrou, porém não deu nenhuma atenção para as crianças, as mesmas continuavam sem nenhuma atividade direcionada, enquanto a professora confeccionava o painel (DIÁRIO DE CAMPO, 19 de abril de 2018).

Durante tais observações, ficou evidente que as professoras das turmas de berçário não planejam experiências significativas para os bebês, deixando-os ociosos na maior parte do tempo. Em outra momento observado de uma turma da mesma faixa etária, as crianças estavam na sala com os poucos brinquedos disponíveis, a televisão estava ligada passando vídeos infantis enquanto a professora estava sentada olhando as crianças brincarem. Tendo em vista que somos resultado das nossas aprendizagens e do desenvolvimento que delas decorre, como a escola vai contribuir para que os bebês desenvolvam suas máximas capacidades humanas se não são possibilitadas a eles atividades que promovam esse pleno desenvolvimento?

É importante que o trabalho direcionado a creches e pré-escolas esteja pautado numa compreensão de crianças como sujeitos históricos, ativos, construtores de significados e sentidos que, ao mesmo tempo que influenciam, são influenciadas pelo meio social. Para isso, a organização de um espaço que permita às crianças desta faixa

etária a exploração deste ambiente a partir de uma intencionalidade pedagógica do educador, possibilita a criança se desenvolver a partir das interações com o meio. Nas observações durante o período exploratório, percebeu-se que as crianças no berçário possuem poucas atividades que partem de seu interesse, além de um tempo muito ocioso de espera por horários estabelecidos na rotina. Segundo Mello (2017, p. 42)

Nas poucas décadas de estudos e pesquisas, descobrimos que a inteligência e a personalidade dos pequeninhos, que se formam com as experiências vividas, dependem do lugar que elas ocupam nessas experiências: do quanto atuam, participam das escolhas que permitimos que façam, do quanto decidem, exploram e experimentam.

Frente a isso, é necessário rever de que maneira está sendo desenvolvido o trabalho pedagógico no berçário, qual a concepção de criança adotada no currículo do Centro Muiraquitã, uma vez que essas concepções interferem, diretamente, na prática docente.

Também foram observados momentos enriquecedores e que ampliam as experiências das crianças do berçário, como a situação descrita a seguir:

Tive a oportunidade de participar de uma experiência na turma do berçário, onde as crianças estavam sentadas em um círculo no chão junto com as professoras, cada uma possuía uma panela e uma colher, cantavam (“a sopa do nenê” - grupo musical Palavra Cantada) e batiam na panela. Tal experiência é muito interessante, eles se apropriaram dos materiais, exploraram sonoridades, intensidades, além de ritmo e de outras aprendizagens. Foi muito legal, porém o que me deixou triste foi o fato de ter como objetivo a apresentação para o dia das mães e não de possibilitar a interação e o desenvolvimento (DIÁRIO DE BORDO, 11 de maio de 2018).

A respeito deste momento de exploração sonora, Pederiva e Martinez (2014) expõem que a criança possui uma necessidade vital em compreender o universo sonoro musical já que percebe o mundo de modo primitivo, ou seja, por estar conhecendo as sonoridades produzidas pelo meio, a criança se interessa e gosta desses momentos de descoberta. A partir dessa exploração ela se percebe, compreende e toma consciência do mundo cultural ao seu redor.

A organização do trabalho pedagógico da instituição Muiraquitã, assim como em tantas outras, acontece em função das datas comemorativas. Para entender melhor como ocorre todo esse planejamento, houve uma conversa com a pedagoga a fim de esclarecer a organização das experiências propostas para as crianças. Na ocasião, ela deu a seguinte informação:

O plano das professoras segue tudo em torno de projetos, nos períodos que não têm projetos as professoras seguem as propostas estipuladas pela resolução nº 05 de 2009. No primeiro momento do ano, elas programam com quais datas comemorativas irão trabalhar e quanto tempo durará o projeto (que varia normalmente durante uma semana) e é retirado uma professora de cada faixa

etária para construir esses projetos. Essa comissão é responsável por organizar e planejar as experiências que nortearão o projeto como um todo, sendo que cada professora de cada faixa etária pensa nas especificidades do seu grupo. (DIÁRIO DE BORDO, 11 de maio de 2018).

Em nenhuma parte dos documentos que regem a educação infantil as datas comemorativas são evidenciadas como práticas pedagógicas a serem garantidas para as crianças. Na Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, documento citado na conversa com a pedagoga e que fixa as diretrizes curriculares para a educação infantil, as propostas pedagógicas devem ser organizadas com o objetivo de garantir experiências que possibilitem o conhecimento de si e do mundo, a imersão e o domínio das crianças nas diferentes linguagens e formas de expressão gestual, verbal, plástica, dramática e musical, além de, possibilitar experiências com diferentes gêneros das linguagens oral e escrita, relações quantitativas, medidas, formas, ampliar sua confiança, autonomia, bem como incentivar sua curiosidade, exploração, encantamento, além do cuidado, da preservação e do conhecimento da biodiversidade, entre outras (BRASIL, 2009).

Tal documento apresenta concepções necessárias para esta etapa da educação básica, dentre eles, o currículo como um conjunto de práticas que devem possuir intencionalidade pedagógica, uma vez que é por meio destas que se organizam as experiências que as crianças vivenciam nos espaços escolares.

Outro documento que trata de currículo é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresenta cinco campos de experiência sendo o primeiro “eu, o outro e o nós”, que oportuniza as crianças se conhecerem, entrarem em contato com diversos grupos sociais e culturais, assim como outros modos de vida, cultura, identidades, costumes, narrativas e outros. Esse campo de experiência permite a ela valorizar, respeitar e reconhecer as diferenças.

No segundo campo é enfatizado o “corpo, gestos e movimentos”, experiências que vão desde os cuidados físicos até a emancipação e a liberdade dos movimentos corporais.

Os “traços, sons, cores e formas” buscam experiências que contribuam para que as crianças desde muito pequenas desenvolvam o seu senso estético e crítico. Este campo engloba as práticas com artes visuais, objeto dessa pesquisa e procura:

Promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2017, p. 39).

O penúltimo campo “escuta, fala, pensamento e imaginação” tem por objetivo favorecer atividades voltadas para a expressão da fala, da comunicação e da escuta, bem como, a inserção da criança na leitura e na escrita a fim de que ela perceba necessidade do seu uso social. O último campo de experiências propõe o trabalho com os “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” no qual são proporcionadas observações da natureza, a manipulação de objetos, a exploração do ambiente escolar e seu entorno, a percepção de quantidade, tamanhos e tudo o que possa aguçar as curiosidades das crianças.

A proposta pedagógica para a educação infantil do Município de Santarém- PA, mesmo se mantendo desatualizada ao se basear nos Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI’s, propõe sete eixos de orientações para a educação da criança no município: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

As experiências a serem garantidas como forma de ampliar o repertório cultural das crianças, expressas nos documentos legais da educação infantil, só são oportunizadas no planejamento da instituição Muiraquitã, nos intervalos dos projetos voltados para as datas comemorativas, o que acontece poucas vezes. Durante o primeiro semestre, foram desenvolvidos três projetos que são planejados todos os anos: dia do índio; projeto da família (em torno do dia das mães) e projeto do meio ambiente. Além disso são trabalhadas no mês de junho, as festas juninas e no segundo semestre, o mês de agosto é todo destinado para o Folclore. Durante o mês de setembro foram realizadas tarefas em torno da semana da pátria, todos esses momentos foram observados no decorrer de toda a pesquisa. Esses projetos são replicados ano após ano, mais como uma forma de apresentar resultados do que de ampliar o conhecimento das crianças acerca do mundo, os *trabalhinhos*, as *lembrancinhas*, *dancinhas*, são realizadas com poucas possibilidades de reflexão das crianças. O adultocentrismo, que guia o planejamento de experiências desse tipo, pauta-se no que é importante para o adulto, desconsiderando as necessidades e interesses infantis (OSTETTO, 2000). Os planejamentos baseados em datas comemorativas são fechados em si mesmos, voltados, em sua maioria, para desenvolver habilidades e mostrar resultados aos pais.

Acerca deste foco Lira, Domínico e Martins (2018) apresentam reflexões afirmando que essas práticas voltadas para as datas comemorativas são baseadas na cultura do espetáculo, uma triste realidade que acontece nas instituições de educação infantil e que acabam apresentando um trabalho descontextualizado, estereotipado e

fragmentado. Portanto, elas são preocupantes porque não possuem sentido para o desenvolvimento das crianças.

Mesmo que o Centro Muiraquitã tenha por objetivo trabalhar sua proposta pedagógica por meio da pedagogia de projetos, como anunciado pela pedagoga, tal realização está sendo deturpada das reais intencionalidades dessa forma de trabalho. As propostas pedagógicas com projetos desenvolvidos na educação infantil, gira em torno dos interesses das crianças, da busca de compreender o mundo por meio da pesquisa, do debate e da solução de problemas. Esses projetos visam, primeiramente, à aprendizagem das crianças e organizam as práxis da educação infantil. Eles precisam ocorrer de forma planejada, com participação da turma, possuindo um objetivo e um valor educativo, que permite exercer a crítica, a dúvida, a argumentação, a opinião, o pensamento individual e coletivo (BARBOSA; HORN, 2008).

Tais premissas não parecem ser consideradas na instituição observada. Os projetos desenvolvidos partem do interesse da escola, sem maiores reflexões por parte dos professores e sem qualquer participação das crianças na escolha dos temas, de forma que eles costumam se repetir todos os anos e se cristalizar.

O planejamento do trabalho pedagógico que mais se relaciona com a proposta de currículo promotor do desenvolvimento infantil é o que parta do interesse da criança e que cria nela novas necessidades. Ao avaliar suas práticas e conhecer a sua turma, os professores saberão como intervir no processo de *oubtchenie* e desenvolvimento da sua turma. Neste período da pesquisa, também, a organização do espaço utilizado pelas crianças foi observada. Em todas as turmas, os brinquedos são colocados em lugares inacessíveis a elas, como balcões e armários. Existe uma sala do maternal onde o espaço que contém materiais é mantido sempre com a porta fechada. Somente as mochilas e toalhas de banho são colocadas, na altura da criança para serem utilizadas de forma independente. Nas turmas de berçário, nenhuma criança tem acesso aos materiais, até mesmo os brinquedos são colocados sobre um balcão. Além disso, os móveis são pendurados em uma altura que fica difícil até mesmo para os adultos manusearem, como pode ser percebido adiante na figura 7. Tal situação evidencia a concepção de criança que as professoras possuem.

O uso da televisão é uma prática bem naturalizada dentro da instituição, principalmente, nas turmas de berçário e maternal. Houve um dia que, ao adentrar na turma de maternal II, todas as crianças estavam sentadas e “comportadas” assistindo a um

desenho, enquanto a professora fazia anotações acerca da rotina, em um caderno no balcão perto da televisão.

Ao entrar, pedi licença e fui me sentando no chão com as crianças, logo o aparelho de DVD travou e as crianças que estavam como que hipnotizadas pelo desenho da Disney foram se dispersando. Quanto mais dispersas, mais elas vinham ao meu encontro com brinquedos e histórias para me contarem. Neste momento a auxiliar da turma pediu para que eu não conversasse com elas e pedisse para que elas se sentassem e ficassem quietas. (DIÁRIO DE BORDO, 15 de junho de 2018).

Muitos dos *clips* musicais disponibilizados no Centro Muiraquitã se tornam uma forma de deixá-las quietas e “comportadas”, enquanto a professora realiza outra tarefa.

Outro ponto que precisa ser relatado conforme as observações realizadas, é a ambientação. Em conformidade com a pesquisa de Stein (2014), observa-se que as instituições de educação infantil possuem uma grande preocupação com todo esse repertório imagético do espaço escolar. Produções muitas vezes realizadas pelas professoras, com cartazes e produções voltadas para as datas comemorativas ou com desenhos infantis impostos pelo padrão consumista da sociedade são bastante comuns nas paredes das instituições.

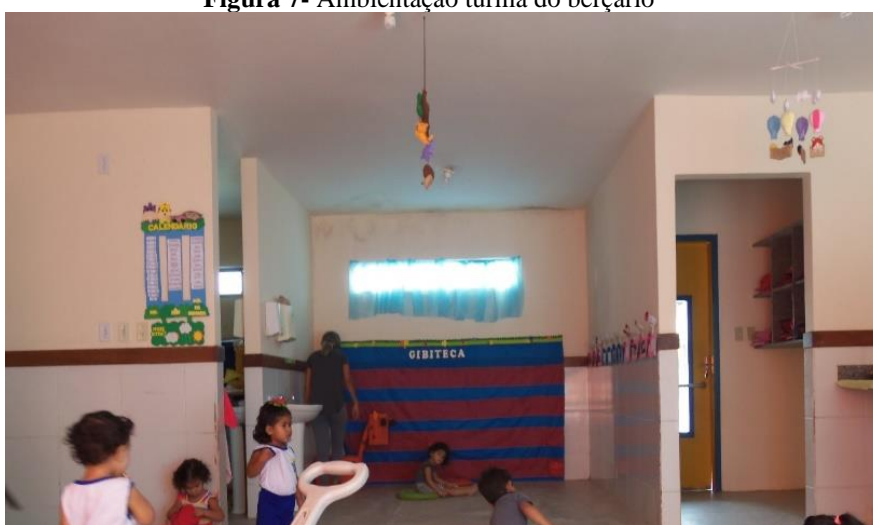
Em sua pesquisa, Costa (2011, p. 96) também relata a presença e uso inadequado desse tipo de ambientação, que inúmeras vezes nem é utilizada pelas professoras, como retrata no trecho a seguir:

Também está afixado na parede um painel que foi cuidadosamente confeccionado pela professora e que retrata um palco teatral. O trabalho com esse painel, contudo, não foi presenciado em nenhum momento. Ao longo do semestre, a professora trouxe para a sala desenhos variados, que foram pintados coletivamente pelas crianças, e murais que vinham anexados em revistas educativas. Esse material, entretanto, apesar de enfeitar a sala, não servia como fonte de discussão ou reflexão.

Para Silva (2014), as informações trazidas nas paredes não são neutras, elas são instrumentos que comunicam significados, que alimentam e formam o repertório imagético das crianças. Para ela, as imagens expostas nas paredes das instituições de educação infantil reforçam um cenário que participa diretamente da educação das crianças. Em relação a esta ambientação vale lembrar que para a Teoria histórico-cultural “o meio social é o único fator educativo” (VIGOTSKI, 2010 a, p. 448), o que garante a importância de se pensar acerca dos materiais expostos nas paredes das instituições de educação infantil. Desta forma, esses cenários precisam estar dispostos como uma forma de ensinar, como um dispositivo pedagógico. Ela também considera que todo esse material induz diretamente a criação da criança, não sendo à toa, a reprodução de desenhos como uma casa no centro da folha, uma árvore ao lado e um sol no canto.

Na instituição Muiraquitã, há uma grande demanda de ambientação com materiais industriais como é demonstrado por meio das figuras 7 e 8. Eles são utilizados como formas de enfeitar o ambiente e na maioria das vezes não são utilizados para ampliar o repertório imagético ou possibilitar o desenvolvimento dos sentidos e significados atribuídos pela criança. Se não houver participação na produção ou não possuir nenhum objetivo de reflexão em conjunto ou apreciação acerca de tal imagem ou painel, essas ambientações realizadas pelas professoras serão na sala ou na instituição, um simples adereço sem nenhum propósito significativo.

Figura 7- Ambientação turma do berçário



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Figura 8- Painel decorativo de boas vindas



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

No decorrer das observações da fase exploratória pôde-se notar a presença de experiências com pintura para a turma de pré-escola (figuras 09 a 11). Uma delas consistia em uma tarefa direcionada ao projeto da família, como relatado a seguir:

Pude estar presente em uma das experiências da pré-escola na qual as crianças utilizaram tinta guache e pincel. A orientação era que pintassem livremente a sua família, devido ao projeto trabalhado no momento (a instituição não comemora o dia das mães, ela comemora o projeto da família). O nome deste projeto é: “Família, meu maior tesouro”. A professora disponibilizou folhas de papel e tinta guache para que as crianças pintassem as pessoas de sua família. Depois ela pendurou os trabalhos na parede da sala para serem mostrados aos pais (DIÁRIO DE CAMPO, 11 de maio de 2018).

Figura 9- Pintura pré-escolar tinta preta



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018)

Figura 10- Pintura pré-escolar tinta vermelha



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018)

Figura 11- Pintura pré-escolar tinta azul

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018)

Esta foi a única experiência observada no período exploratório que envolveu materiais de pintura como tinta guache e papel A4 em uma turma da pré-escola. No primeiro momento não houve nenhum diálogo com as crianças sobre a proposta realizada pela professora. Ela simplesmente disse para todas sentarem, entregou os materiais de maneira individual e pediu que desenhassem suas famílias. A cada uma criança foi dada uma única cor. As mesas estavam voltadas para a parede, isso dificultava muita movimentação e contato entre os pares. A professora ressaltou que não havia um padrão certo para que elas pintassem e que poderiam se expressar de maneira livre ao desenharem suas famílias. No final, as pinturas além de ficarem expostas, foram reunidas para compor a pasta de *trabalhinhos* a ser entregue para os pais.

Ostetto (2011) expõe uma crítica em torno das experiências em que são proporcionadas as crianças e ao final servem para serem apresentadas como resultado dos projetos em torno da comemoração de datas destacadas no calendário. A autora questiona se esse é o verdadeiro sentido do trabalho pedagógico com arte e se o mais importante neste processo é o desenvolvimento da criança ou do trabalho em si. As experiências com artes visuais são um processo contínuo que envolve pesquisa, conquista, autoconfiança além de fatores que instigam a necessidade e a curiosidade das crianças.

Ao mergulhar no desconhecido, testar novos materiais e formas, experimentar diferentes elementos ainda não apropriados, a criança desenvolve capacidades superiores,

dentre elas a imaginação e a criação. Essas funções só ocorrem a partir do acúmulo de experiências que precisam ser possibilitadas às crianças, ou seja, quanto maior for ampliado o seu repertório cultural, maiores serão as possibilidades de criação e imaginação (VIGOSTKI, 2018a).

Tendo por base a importância de se ampliar as experiências da criança, é necessário que o espaço seja organizado com diversificados materiais, como pincéis, tintas, superfícies que instigam o fazer artístico da criança. É a partir desses momentos que as crianças vão se apropriando dos bens produzidos pela humanidade e desenvolve suas capacidades humanas.

Em outras experiências observadas nas paredes do Centro Muiraquitã, percebeu-se que as professoras da instituição reforçam a cópia e a confecção de *trabalhinhos*. Nas turmas de pré-escola o número dessas tarefas expostas se apresentou em maior quantidade do que nas turmas de creche. Isso reforça a ideia de que quanto mais próximas as crianças estão do ensino fundamental, mais atividades consideradas pedagógicas são possibilitadas a elas, como forma de prepará-las para o que vem pela frente, esquecendo dos interesses e necessidades atuais das crianças. Tarefas como “pinte o sol de amarelo e cole palitos de fósforo nas pontas”, ou “cole pedaços de E.V.A no gatinho”, ainda são rotineiras na instituição, os exemplos são demonstrados nas figuras de 12 a 14..

Figura 12- Pinturas que reforçam cópias e reprodução



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018)

Figura 13- Colagem com EVA na pré-escola

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018)

Figura 14- Pinturas do maternal

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018)

É notável que nas instituições infantis as tarefas tradicionais monótonas que remetem a cópias e reproduções continuam tendo seu espaço na rotina das crianças como apontam as pesquisas (FREITAS, 2016; TSUAKO, 2016). Stein (2014) faz referência a essa temática ao anunciar que tais experiências com artes visuais estão voltadas para *trabalhinhos* que fazem alusão a datas comemorativas. São entregues às crianças desenhos e figuras estereotipadas em folhas brancas, tamanho A4, para que possam ser pintadas e, posteriormente, coladas nas paredes.

Ostetto (2011) critica as tarefas que reforçam as cópias e reproduções afirmando que na educação infantil necessita-se ampliar o repertório de vivências artísticas das crianças em atividades que considerem as suas múltiplas linguagens. Como ela mesmo se refere,

[...] o que temos presenciado é a simplificação e o empobrecimento da “arte” em uma versão escolarizada, encerrada no fazer e visando 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) (OSTETTO, 2011, p. 31).

Ela ainda afirma que essas práticas ocorrem pelo fato de que no campo educacional os educadores caminham por entre certezas pedagógicas, dentro de portos seguros, de regras que acabam se cristalizando e se perpetuando no currículo das instituições. Essa tranquilidade e segurança em trazer modelos prontos, manuais, técnicas para dentro da educação infantil e caminhar por essas rotas já estabelecidas conduz a criança à impossibilidade da criação.

Durante as observações deste período, o trabalho pedagógico com artes visuais se mostrou descontextualizado e sem sentido, tendo por objetivo ensinar algo, como as cores, aprimoramento da coordenação motora fina, estabelecer padrões, entre outros. Esse momento foge de um dos sentidos que a arte pode possibilitar à criança, que é o de proporcionar vivências estéticas significativas que desenvolvam suas capacidades humanas.

Essas concepções espelham-se nas práticas dos professores que passam a encaminhar o processo de criação das crianças por meio de experiências que não possibilitam uma vivência estética. Nas concepções expostas por Cunha (2014), que se reporta a uma visão de arte espontânea e pragmática, as crianças respondem as ordens emitidas pelo professor e passam a construir o seu senso estético e de estereótipos a partir do outro, abandonando sua própria expressão, vivência, gosto e suas vontades.

O trabalho pedagógico com artes visuais observado no Centro Muiraquitã demonstrou que seu objetivo não visa priorizar o desenvolvimento das máximas capacidades superiores da criança em sua totalidade. As artes visuais tem se mostrado de forma a trabalhar questões físicas e motoras, adentrando a uma concepção biologistas. Almeida (2001), em sua pesquisa, apresenta a arte a partir de um caráter utilitário e instrumental que foge de uma perspectiva que objetiva o desenvolvimento da expressividade, do senso estético e da apropriação dos bens culturais da humanidade. Nas observações realizadas durante a fase exploratória, as experiências com artes visuais demonstraram possuir um papel na restrição da expressão das crianças a partir do que o outro ordena, ficando limitadas aos padrões estabelecidos. Desta maneira, a imaginação se restringe a retângulos ou formas com determinadas cores, recortes, linhas, modelos e imagens que padronizam ou deturpam o senso estético.

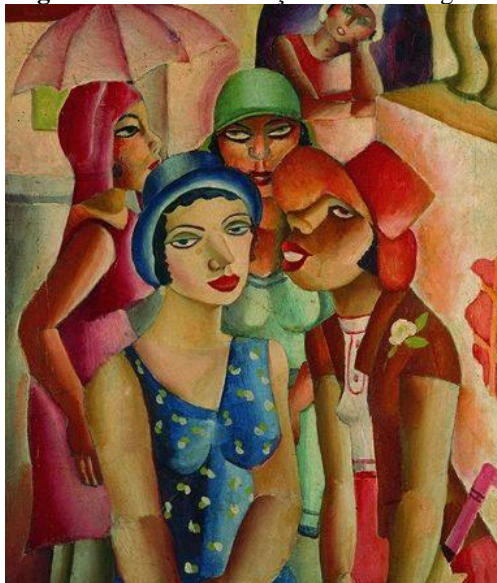
4.2 Os encontros formativos

Complementando a subseção anterior a respeito dos encontros formativos, adentrar-se-á agora em um detalhamento mais específico das formações, uma vez que elas são fundamentais para a realização desta investigação. As pesquisas do estado da questão, aqui, apresentadas e a própria fase exploratória observada, evidenciaram o modo como vem sendo realizado o trabalho com artes visuais na educação infantil. A partir disso optou-se por uma intervenção com formação, para que as professoras pudessem refletir e discutir acerca da arte a partir da Teoria histórico-cultural. Os encontros formativos procuraram possibilitar às professoras reflexões acerca da sua atividade profissional, configurando, também, no desenvolvimento de suas capacidades superiores. No decorrer da formação e mediante as reflexões e discussões, pôde-se observar que alguns trabalhos e concepções de artes visuais estavam sendo transformados.

O primeiro encontro realizou-se na própria instituição, no final do expediente de uma sexta-feira, na sala de multimídia da instituição, de acordo com a sugestão das participantes. As doze professoras compareceram. Como estava previsto no planejamento, no primeiro momento, foram selecionadas obras do artista Di Cavalcante (1897-1976) como forma de possibilitar a elas vivências artísticas. Tais vivências são necessárias para o desenvolvimento humano por ser uma atividade complexa na qual a pessoa constrói e cria um objeto estético subjetivo a partir das relações estabelecidas entre a sua personalidade e o meio.

As obras do artista plástico foram expostas na parede por meio de um projetor e a cada obra eram relatadas informações como: nome, ano, período histórico em que foi pintada e alguma outra curiosidade. Durante esse momento, algumas professoras expressaram o que gostaram e o que não as agradou nas obras. Na exposição dos quadros “as cinco moças de Guaratinguetá (1930)” e “as mulheres facetadas (1968)”, conforme as figuras 15 e 16, as professoras expressaram a fuga do artista, em relação aos padrões de beleza estabelecidos pela sociedade, a sensualidade nas obras e um desconforto de algumas, em relação ao que se é considerado belo.

Figura 15- As cinco moças de Guaratinguetá



Fonte: Google imagens (2019)

Figura 16- Mulheres facetadas



Fonte: Google imagens (2019)

Durante a apreciação das obras, outros fatores foram relatados, como: as diferenças das primeiras pinturas realizadas em meados de 1930 e as posteriores de 1968, além disso, as mudanças nas expressões do rosto, nos tons de cores utilizados foram notadas. Elas admitiram ter gostado do segundo momento do artista, pois para elas as obras se mostravam mais impactantes.

Ao finalizar este momento, foram expostos uma foto e um autorretrato do pintor, utilizando-se das figuras 17 e 18. Neste momento, as professoras fizeram comparações, ao perceberem os traços que eram dele e os traços expressos na pintura.

Figura 17- Autorretrato Di Cavalcante



Fonte: Google imagens (2019)

Figura 18- Fotografia Di Cavalcante



Fonte: Google imagens (2019)

Após conversas sobre o autorretrato, notou-se que somente algumas conheciam este tipo de representação plástica. Desta forma, foram questionadas se elas conheciam outros autorretratos e, após um momento de silêncio, uma professora falou sobre o quadro da Monalisa, que, na verdade não é um autorretrato. No momento desta exemplificação, outra professora mencionou conhecer o autorretrato de Van Gogh e o seu gosto pelo

artista. Em unanimidade, as professoras, também, confessaram que nunca tiveram oportunidade de fazer seu próprio autorretrato.

No segundo encontro, as vivências artísticas se efetivaram mediante a apreciação das obras da Tarsila do Amaral (1886-1973), artista plástica escolhida pelas próprias professoras, ao final do primeiro encontro. A exposição das obras, agora, ocorreu de maneira diferente, visto que elas ficaram penduradas na parede da sala como mostra a figura 19. Anteriormente às discussões do texto foi reservado um tempo para que elas pudessem apreciar as obras e lerem as informações contidas no verso de cada imagem.

Figura 19- Segundo encontro formativo



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Neste dia, o número de professoras estava mais reduzido, contando com nove participantes. No decorrer do encontro, as obras da Tarsila foram utilizadas como exemplo das discussões que emergiam do texto. Algumas professoras, que chegaram atrasadas ou não quiseram ler as informações contidas no verso do material, consideravam interessante e se surpreendiam com o histórico das obras que eram relatadas. Quando queriam se referir as pinturas, utilizavam codinomes como pezão para o “Abaporu (1928)” e a do peitão para “A Negra (1923)”.

Após esses dois encontros, observou-se a necessidade de se intensificar os momentos de vivências artísticas dos encontros, a fim de despertar maior sensibilização pelas artes visuais. Neste caso, foi programado um momento de produção artística com as professoras, no qual foram dispostos diversos materiais, como papel, canetinhas coloridas, tinta, pincel, lápis de cor, lápis de cera, entre outros. Também foram expostas diversas fotografias que continham várias crianças representando diferentes infâncias. No momento da produção, foi pedido que elas observassem as fotos e pudessem perceber as diferentes culturas e infâncias ali expressas. Neste momento, as discussões foram sobre as emoções e sentimentos expressos por meio daquelas fotografias e como a arte tinha o poder de materializar isso.

Logo após, houve a sugestão de que elas pudessem materializar por meio de uma produção¹⁰ um momento, uma pessoa ou algo que para elas fosse importante. Diante da proposta, muitas afirmaram não saber desenhar e pintar. No entanto, ressaltamos que ali não havia padrões estéticos a serem seguidos e nenhuma disputa entre as produções, pois elas deveriam ser feitas a partir da individualidade de cada pessoa. As figuras 20 e 21 retratam o momento de produção.

Figura 20- Momento de produção artística com as professoras



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Figura 21- Momento de produção artística com as professoras.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Após esse momento, as professoras foram convidadas a expor suas produções para as outras participantes que ali estavam e contar qual sentimento ou lembrança estavam materializando na obra produzida. Não é intenção desta pesquisa analisar as

¹⁰ Este momento de produção artística contou com a presença dos filhos das professoras que ficavam à espera delas durante os encontros formativos.

produções, mas pôde-se observar que as professoras exploraram poucos materiais disponíveis, não havia combinações entre os materiais de colagem, recortes de papel ou papel colorido. Elas se detiveram aos materiais básicos, como papel branco, tinta e pincel. A tinta de aquarela também estava disponível e foi interessante o relato de uma professora que, no momento de sua produção, confessou nunca ter utilizado aquele tipo de tinta.

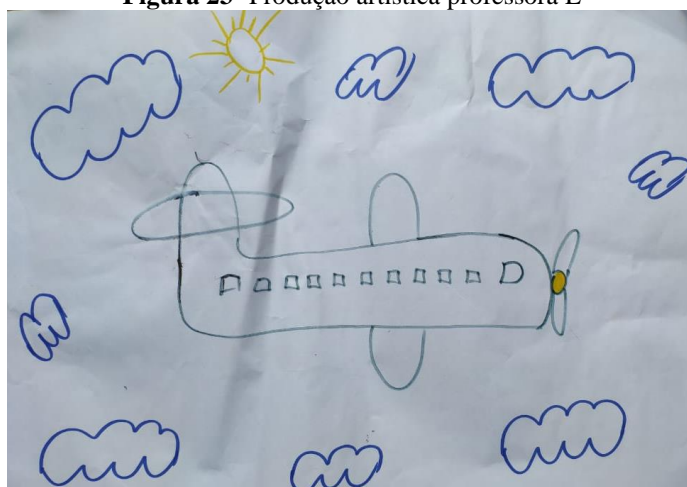
Tsuhako (2017) expressa que, ao solicitar aos professores que desenhem algo durante as formações de sua pesquisa, os docentes acabam se expressando por meio de desenhos estereotipados. Nesta fase de produção, constatamos a mesma dificuldade apontada pela autora, visto que as nuvens, o formato da casa, as árvores, a paisagem e avião, são os mesmos modelos utilizados como padrões de desenho, durante a infância. As produções podem ser vistas, nas figuras de 22 a 24.

Figura 22- Produção artística professora D



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Figura 23- Produção artística professora L



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Figura 24- Produção artística professora F



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

As técnicas utilizadas são decorrentes de uma formação escolar baseada em cópias e da concepção do não saber desenhar, como reforça Tsuhako (2017) em sua fala:

Em nossa formação escolar, de um modo geral, o desenho era proposto como pintura em desenhos prontos, cópia da lousa, cópias de desenho de livros, cópia de mapas, desenho com régua geométrica. Isso explica o “não saber desenhar” e nosso desenho, de fato, pobre (TSUAKO, 2017, p. 174).

Segundo a pesquisadora, isso decorre de um contexto histórico no qual foram estabelecidos padrões, conceitos e regras que envolvem o desenho e expressam um “desenhar direito”.

Em seus significados, as produções artísticas das professoras estavam ancoradas, em suas vivências. Na figura 44, a professora retratou a sua mudança de vida ocasionada pela chegada nesta cidade. Na figura 45, foi retratada a vida calma do sítio durante a infância e a figura 46 teve por intenção registrar o lugar onde cresceu, junto a estação de trem, o caminho de arvoredo e o rio ali perto que fazia parte da sua rotina de brincadeiras. Em decorrência do tempo e da avaliação das formações, no último encontro não foi realizado nenhum momento de vivências artísticas.

Esses momentos decorrentes dos encontros formativos demonstraram poucas relações estabelecidas entre as professoras e as artes visuais, isso foi perceptível em decorrência ao desconhecimento dos artistas e de suas biografias, além dos nomes que as próprias professoras atribuíram às obras de artes. Devido a um curto período de tempo tais vivências artísticas não puderam ser mais intensas, seria importante passeios em museus, exposições de arte, praças com esculturas monumentais para que elas pudessem conhecer e se apropriar não só de artistas nacionais, mas regionais e, também,

internacionais. As excursões culturais se mostram necessárias, uma vez que algumas participantes da pesquisa alegaram em seus próprios depoimentos, não conhecerem esses lugares ou visitarem o museu apenas para levar alguma turma da instituição.

Após os momentos de vivências estéticas, eram realizadas as leituras de pequenas partes dos textos pré-selecionados para o estudo. No final de cada encontro, era feito um convite para que as professoras se disponibilizassem em iniciar as discussões do texto da próxima formação. Somente duas professoras se dispuseram a tomar frente nessas discussões. Lamentamos a não adesão da coletividade ao debate, já que a intenção era que mais professoras estivessem envolvidas, para que o diálogo fosse enriquecido com as muitas vozes ali presentes.

Na etapa de leitura dos textos, primeiramente, havia um momento de diálogo para que as professoras pudessem expor o que mais lhe chamou atenção, no entanto, algumas já alegavam que não haviam realizado a leituras prévia. Na discussão do primeiro texto “Educação Infantil e arte: sentidos e práticas possíveis”, de Ostetto (2011), observou-se que as poucas professoras que puderam ler, previamente, tiveram uma fala mais estruturada, fazendo relações com as suas práticas pedagógicas diárias, enquanto o restante estabeleceu os exemplos das vivências com os seus filhos.

Várias temáticas foram abordadas nesta discussão, dentre elas: a imaginação, as atividades xerografadas, a escolha e o interesse das crianças, o trabalho com artes visuais, que vinha sendo desenvolvido pelas professoras, entre outros. Dentre os assuntos discutidos e os diálogos que estavam sendo realizados, a concepção de criança apareceu como um dos assuntos marcantes. Ao serem questionadas a respeito da concepção de criança, as professoras, primeiramente, ficaram em silêncio e, somente depois de um momento de reflexão, as falas se sucederam:

Professora L: -A criança é um ser incrível. É impressionante como eles têm facilidade de aprender. O tubo neuralzinho deles lá com vinte semanas de gestação já está formado, então imagina o quanto de informações, mesmo sem nascer, essa criança já está aprendendo. Mas eu penso que a criança... Vamos lá meninas me ajudem por favor. Ela é um ser que aprende, ela é ... Me ajuda gente, por favor...

Professora D: -É um ser puro né? que não ver maldade.

Professora L: -Eu particularmente tenho um laboratório em casa, feminino ainda. Minha vida é criança, é criança em casa, é criança aqui (no ambiente de trabalho). E eu vejo o quanto eles são capazes. O que a gente faz eles reproduzem, o que a gente insere é que eles vão fazer e isso eu tiro pelas minhas lá em casa. [...] Então a gente percebe que a criança ela é um ser que não conhece arte, mas se você ensinar, se mostrar, ela vai passar a gostar. Se você mostra pra ela, ou se você falar aí coisa ridícula, não sei o quê! Ela vai achar super-ridículo, porque ela não conhece aquilo ainda. Eu, particularmente, acho criança incrível. Eu acho incrível mesmo, eu estudo a criança, eu leio sobre criança e eu tenho um monte de criança.

Professora I: -Eu acho que a criança é energia, é energia em construção diariamente. E eu acho que essa questão de gostar de artes dizem que vem desde a gestação a partir do momento que a mãe se permite escutar só aquelas músicas mais instrumentais, mais calmas. A criança ela já vai se formando dessa forma, com esse olhar. Agora, se no ambiente que a criança ali se encontra tem só aquela música pancadão, aquela música mesmo forte, ela vem ali meio que agitadinha no mundo. Então ela já traz uma história consigo e daí quando ela passa pro convívio social, que sai do contexto familiar e já vai estar inserir em um espaço educação, em contato com outras crianças. Aí ela vai se apropriar das vivências daquelas crianças que tem aqui. Aí umas aprendem o gosto da outra e com a gente também, tudo isso vai fazer parte do ambiente diário dela. (ENCONTRO FORMATIVO, 03/05/2019)

Na concepção das falas acima citadas, a criança é obtida como um ser que aprende, que não conhece os bens culturais, mas que está disposta a conhecer, um ser incrível, cheio de energia e construção diariamente, que forma sua personalidade a partir do meio e um “ser puro que não ver maldade”. São essas concepções que orientam o pensar e o agir das professoras, uma vez que, segundo Teixeira e Barca (2017), os sistemas conceituais orientam o pensar e o agir docente, na realização e efetivação das propostas de educação infantil.

Na Teoria histórico-cultural, a criança é concebida como “uma parte do meio vivo, esse meio nunca é externo para ela. Se a criança é um ser social e seu meio é o meio social, se deduz, portanto, que a própria criança é parte de seu meio social” (VIGOTSKI, 1996, p. 382, tradução nossa). Diante disso, compreende-se a criança como participante e ativa nas relações estabelecidas com o meio social, capaz de aprender, formar suas qualidades humanas, influenciar e ser influenciada pelo meio. Para Mello (2017), o lugar que a criança ocupa, nas relações com o meio, atua diretamente no seu desenvolvimento e na sua personalidade, conforme a autora,

Descobrimos que a inteligência e a personalidade dos pequeninhos, que se formam com as experiências vividas, dependem do lugar que eles ocupam nessas experiências: do quanto atua, participam das escolhas que permitimos que façam, do quanto decidem, exploram e experimentam [...] Quando são expectadoras apenas, ou seja, quando observam e esperam, quando recebem passivamente a ação do adulto, quando dão colocadas na condição de apenas receber as ações dos adultos, a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês e criancinhas pequeninhas se empobrecem e têm um ritmo lento. (MELLO, 2017, p. 42)

As concepções atribuídas às crianças na educação infantil refletem diretamente no planejamento e no trabalho pedagógico das professoras. Esse lugar atribuído pelas crianças, na educação infantil, influenciará diretamente a formação da personalidade e o desenvolvimento das suas capacidades superiores.

Continuando as formações, no decorrer do segundo encontro, foram discutidos os dois primeiros capítulos do livro “Imaginação e criação na infância”, de Vigotski (2018a),

no qual a professora F se propôs a coordenar o diálogo, enfatizando os pontos que, para ela, eram mais pertinentes. Neste dia, algumas professoras estavam bem agitadas devido a fatores externos (dia de pagamento de proventos aos professores da rede municipal), e ansiosas para que o encontro terminasse. Mesmo com toda a ansiedade, por parte das professoras, o encontro seguiu o planejamento normal, encerrando no tempo previsto. Os principais aspectos apontados no texto foram a diferença entre cópia e reprodução das obras de arte. Na cópia, as crianças não expressam suas vivências estéticas e, na reprodução, ela pinta ou desenha a partir dos sentidos atribuídos por ela em determinada obra de arte. Além disso, foram levantadas questões como: a criatividade das crianças em relação com a do adulto, a importância de se ampliar o repertório artístico, por meio de experiências na educação infantil, entre outros.

No terceiro encontro, a dinâmica ocorreu de maneira diferente decorrente do momento de produção artística, como exposto, anteriormente. Com a presença de oito professoras, o encontro foi realizado no pátio e contava com a presença dos filhos de algumas delas. A discussão do texto “O desenho como expressão da criança”, de Yaeko Tsuako (2017) foi coordenada pela Professora C, porém não estava sendo produtivo, uma vez que as professoras estavam dispersas e desatentas. Algumas delas estavam envolvidas no projeto do folclore, destinando seu tempo para essa atividade, outras professoras estavam envolvidas com os filhos, ali presentes. Desta forma, o tempo destinado às discussões foi reduzido, considerando as distrações e o momento de produção artística.

O quarto encontro ocorreu em um intervalo de tempo mais espaçado devido as férias do mês de junho, a readaptação das crianças no retorno das atividades da instituição e o projeto voltado para o folclore, que aconteceu durante todo o mês de agosto. O texto discutido neste dia foi retirado do livro “Experiências artísticas na educação infantil”, de Andressa Silva (2018) e contou com o envolvimento das sete professoras participantes desta formação. Nele foram discutidas questões bem específicas de artes visuais e educação infantil, como, por exemplo, as dificuldades encontradas na efetivação dessas atividades. Foram apontados como percalços pelas professoras a ausência de material e as relações estabelecidas com as famílias.

Outro ponto discutido pela professora L foi a importância dos estudos, pesquisas e envolvimento em formações por parte das professoras. Ela, enquanto gestora da instituição, relatou ficar entristecida pelo fato de muitas docentes não terem se proposto a participar dos encontros formativos, tendo em vista que esses estudos iriam melhorar o próprio trabalho delas. Ela continuou sua fala dizendo:

Ser uma pedagoga de excelência que cumpre, que trabalha embasada em uma teoria não é pra qualquer uma não, que gera todo um investimento, porque pra você fazer muita coisa 99% do trabalho sai do seu bolso, principalmente a gente que é de instituição pública. Se a gente for esperar o governo mandar... vai cair a creche na cabeça, mas não vão mandar. [...] Então assim, é fácil ser qualquer professora e difícil ser “uma” professora, mas se você não tiver investimento, uma busca diária de conhecimento se embasar em alguma coisa, saber de onde você está tirando, o que você está fazendo não é fácil. (PROFESSORA L, ENCONTRO FORMATIVO, 05/09/2019)

O trabalho de formação com as professoras do Centro Municipal Muiraquitã se mostrou bem desafiador em decorrência de fatores externos como: o pouco período de tempo que não pôde proporcionar um trabalho mais intenso, o baixo envolvimento de algumas professoras e o planejamento curricular da instituição, que exige uma jornada de trabalho intensa e pouco tempo para formações. Através da fala da professora L, percebe-se que, para se tornar uma educadora de excelência, é necessário um investimento individual – tanto financeiro, quanto formativo fora da jornada de trabalho - sem o apoio dos órgãos competentes. A respeito disso, Saviani (2009) diz que não tem como desvincular formação de professores dos problemas relacionados a carreira docente, como questões financeiras e sobrecarga de jornada de trabalho. Para ele, esses problemas geram condições precárias que afetam diretamente a ação dos professores, mesmo que possuam uma boa formação inicial. Além disso, dificultam e desestimulam uma formação continuada e a dedicação aos estudos. Ao refletir sobre tal assunto, Saviani (2009) acrescenta que,

para garantir uma formação consciente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário promover recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante (SAVIANI, 2009, p. 153).

Em um âmbito mais específico desta pesquisa ainda, se pode apresentar como um problema tanto de formação quanto de carreira docente, a falta de estabilidade, uma vez que o município possui poucos professores de educação infantil concursados. No decorrer da pesquisa, uma das professoras participantes foi remanejada para outra instituição devido a entrada de professoras efetivas, aprovadas no Concurso Público Nº 001/ 2008 do município de Santarém. A grande demanda dos profissionais, que são contratados na rede municipal, afeta diretamente o trabalho de formação, já que não sabem se no ano posterior ainda possuirão seus empregos ou serão remanejados para outras etapas de ensino. Ao final da última formação, foi realizada uma avaliação acerca dos encontros na

qual as professoras foram convidadas a falar sobre suas expectativas, frustrações e as experiências dos encontros formativos.

A professora C expressou a necessidade de mais momentos de formação, tendo em vista que o professor de educação infantil exerce uma função importante a qual influencia diretamente na formação da personalidade e no desenvolvimento das capacidades superiores da criança. Em seu relato a professora disse:

Meu marido trabalha em uma empresa e tem um dia da semana que eles param para treinamento, aí meu esposo fala: interessante né, como vocês lidam com vidas, trabalham com infâncias, com a base e não tem um dia que vocês parem para um treinamento, que no caso seria uma formação. E a partir dessa reflexão junto com ele, eu pude perceber que realmente é uma necessidade, que poderia ser visto, mas infelizmente ainda não é assim. Seria um sonho se a gente parasse um momento da nossa semana pra fazer isso já que a gente lida com vidas e daqui se forma as personalidades. E a gente ver o quanto é difícil para acontecer uma formação, essa daqui por exemplo, foi difícil, eu estou aqui exausta, todo mundo está aqui exausto, mas a gente entende a necessidade de uma formação, por que o nosso compromisso, a nossa prioridade é com as crianças (PROFESSORA C, ENCONTRO FORMATIVO, 05/09/2019).

Em sua avaliação a gestora da instituição afirmou que mesmo sendo uma formação com apontamentos específicos para dentro da sala de atividades, função que ela não assume no momento, não chegou a pensar na recusa do convite. A partir dessa formação, ela conseguiu mudar suas concepções acerca de artes visuais na educação infantil, além de aprender a importância de apreciar uma obra de arte e perguntar “o que ele quis expressar aqui?” Aquilo que anteriormente parecia chato, passa agora a ser atribuído um novo significado. Segundo a coordenadora:

Essa formação pra mim enquanto pessoa veio só pra acrescentar, eu vou ser bem sincera. Eu comecei a ver artes na educação infantil de uma outra maneira, que muitas vezes eu achava impossível. Impossível assim difícil, mas difícil demais. [...] eu me sacrifiquei para estar aqui e apesar de carga horária ou não, o que vale é que eu aprendi a ter um olhar diferente, hoje se eu entrar no museu, eu vou parar e vou apreciar, vou tentar olhar diferente, por aquilo que pra mim era chato agora eu sei que precisa ser visto com um olhar diferente (PROFESSORA L, ENCONTRO FORMATIVO, 05/09/2019).

Uma das dificuldades apresentadas pela gestora também, foi o cansaço, devido a sua jornada iniciar de manhã, se estender até o horário das formações e, ainda, ter suas filhas que ficam a sua espera durante o período dos encontros. Afirmou também, que houve situações nas quais ela ajudou e encaminhou alguns trabalhos de artes visuais e práticas de professoras que não estavam na formação, desta forma, ela se sentia bem útil e com bastante aprendizado para ser compartilhado. Citou sua experiência com formações anteriores que, segundo ela, se faziam monótonos por serem somente leituras de textos cansativos e demorados.

Em todas as falas o sacrifício e o cansaço foram muito enfatizados, decorrente de uma jornada de trabalho que, para algumas professoras, acontece em duas instituições. Outro ponto abordado por elas foi a dinâmica da discussão dos textos, que eram realizadas a partir dos trechos principais seguidos de exemplos específicos da educação infantil. Às vezes, o texto era proposto pela pesquisadora e outrora pelas professoras responsáveis pela discussão do dia. Essa dinâmica, junto com as obras de arte expostas, fez com que os encontros não se tornassem chatos e fatigantes.

Os dias e horários acordados dos encontros formativos foram vistos como um ponto positivo, uma vez que estes respeitavam a rotina do Centro Muiraquitã, assim como os projetos desenvolvidos. Para elas os encontros não aconteceram de forma autoritária, mas respeitando o tempo e disposição das professoras.

Durante este momento da avaliação, as participantes demonstraram a vontade de organizar um grupo de estudos, mas que, infelizmente, até a finalização dessa pesquisa ainda não se efetivou.

4.3 Das cuias pintadas à Tarsila do Amaral: o trabalho pedagógico com artes visuais realizado em paralelo às formações

Em continuidade, nesta subseção será analisado e discutido o trabalho com artes visuais desenvolvido no Centro Muiraquitã bem como, o papel dessas expressões artísticas para as professoras e para o desenvolvimento das crianças. Essas categorias serão analisadas a partir da Teoria histórico-cultural e de discussões acerca da educação infantil.

A seleção das experiências com artes visuais aqui analisadas se baseou nos seguintes critérios: ocorrer no período dos encontros formativos, não possuir modelos prontos ou algum tipo de padronização, respeitar a livre expressão da criança e seu processo de imaginação, assim como possibilitar a experiência com diversificados tipos de materiais artísticos e obras de arte.

4.3.1 Projeto: Descobrimo a arte nas cuias santarenas

Este projeto foi desenvolvido entre os meses de abril e maio em duas turmas do maternal I de período integral e período parcial- manhã e com crianças do berçário período parcial- tarde, todos entre a faixa etária de 2 a 3 anos¹¹.

O projeto “Descobrimo a arte nas cuias santarenas” parte de um interesse pedagógico da professora que tem por objetivo geral proporcionar por meio das linguagens plásticas o conhecimento do artesanato santareno, destacando o plantio, a colheita e a produção das cuias regionais. Em específico o projeto possibilitou conhecer a arte na cuia pintada; associar as linguagens plásticas à experiências sociais motoras e sensoriais prazerosas; aprender sobre o artesanato santareno; estimular as linguagens oral e corporal; demonstrar as diferentes decorações nas cuias; desenvolver a atenção, percepção e as habilidades motoras e desenvolver a coordenação motora e viso-motora (Projeto Descobrimo a arte nas cuias).

Parte das experiências desse projeto já havia ocorrido anteriormente ao período da formação, porém, em decorrência das reflexões e dos diálogos do primeiro encontro formativo e algumas avaliações realizadas, a professora B decidiu refazer e adicionar algumas partes do projeto estendendo este a mais uma semana. A coordenadora pedagógica não se mostrou a favor dessa extensão de prazo, pelo fato de já estar iniciando o projeto da família. Durante as observações da pesquisa, percebeu-se uma ausência da coordenadora pedagógica no acompanhamento das experiências propostas. Um dos papéis realizados pela coordenação pedagógica é o de orientar e acompanhar o trabalho das professoras, dialogando e realizando trocas de conhecimento, tanto no ato do planejamento quanto nas experiências de aprendizagens que são desenvolvidas com as crianças. Para isso, precisam ser realizadas observações e orientações sistematizadas nas práxis pedagógicas das professoras, o que demonstra que a função exercida por este profissional dentro do espaço escolar, vai muito além de questões meramente burocráticas (PEREIRA, 2016).

No decorrer desse novo período de aplicação do projeto, obteve-se acesso ao planejamento inicial e houve uma conversa com a professora a pedido dela para encaminhamentos de algumas experiências propostas. O objetivo da análise deste projeto não é criticar o trabalho pedagógico da professora, assim como qualquer outro aqui analisado, mas sim, verificar a partir da Teoria histórico- cultural como tais experiências

¹¹ Serão relatadas aqui somente as experiências com a turma do maternal I, que tem por responsável a professora B mentora deste projeto.

podem contribuir no desenvolvimento integral da criança e os desafios de se efetivar o trabalho com artes visuais, que fujam de padrões estabelecidos, modelos e formas.

Ao ter acesso a este projeto nota-se um viés de teorias que compreendem o desenvolvimento a partir de um cunho biológico. Uma das Teoria que pode ser relacionada aqui, é a desenvolvida por Jean Piaget. Para ele o desenvolvimento de certas funções psíquicas depende intimamente do estado dos órgãos, seguindo uma curva análoga, ou seja, de maneira constante, de forma que a cada vez que for depositado um conhecimento, aquela criança passará por um processo de equilíbrio o que permitirá atingir outro estágio de seu desenvolvimento. Para Piaget (2011, p.4),

O desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável a edificação de um prédio que, a medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cuja as fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio.

Outro fator que mantém relação com os objetivos propostos no projeto e a Teoria construtivista pensada por Piaget, são as formas de organização da atividade mental que ocorrem de forma separada, ou como ele mesmo denomina em um “duplo aspecto: motor ou intelectual, de uma parte, e afetivo, de outra, com suas dimensão individual e social” (PIAGET, 2011, p. 5). Considerando isso dentro da pedagogia, a criança é concebida como um ser dividido em frações. Isso significa que as suas capacidades motoras e intelectuais são separadas de seus sentimentos e de suas emoções. Essa e outras teorias psicológicas sobre o desenvolvimento humano incorporam alguns fundamentos de caráter maturacional, linear e determinístico.

A respeito desse assunto, Asbahr e Nascimento (2013) afirmam que muitos professores ainda trabalham sob a perspectiva de que a idade biológica precisa estar atrelada ao conhecimento proposto para a criança. Isso ocorre devido a uma observação da realidade que parte do imediato, tendo por base explicações biologistas de desenvolvimento infantil.

Para a Teoria histórico-cultural o desenvolvimento não coincide com um tempo cronológico, ele possui uma organização muito complexa que recebe influência dos fatores históricos. Vigotski (2018b, p. 22) se reporta a este assunto afirmando que

O desenvolvimento não é um processo organizado temporalmente de modo simples, mas de forma complexa; seu ritmo não coincide com o ritmo do tempo. [...] Se quisermos acompanhar o desenvolvimento de qualquer particularidade da criança [...] temos sempre que mostrar uma linha ondulada que segue em elevações, quedas e se move para cima, ou seja, se desenvolve em ciclos. O tempo desse desenvolvimento não é uma constante.

Logo, o processo de instrução e desenvolvimento não ocorre considerando questões maturacionais, mas se apresenta como um processo complexo e inconstante. A relação, instrução e desenvolvimento, compreendida pela professora B reflete diretamente no seu trabalho pedagógico, haja vista que é a partir dessa concepção que serão elaboradas experiências a possibilitar interações com os campos de conhecimentos da educação infantil. Concepções como essas se apresentam como um desafio para se pensar em um trabalho com artes visuais a partir da teoria histórico-cultural.

As experiências propostas pela professora B na primeira aplicação do projeto encontram-se ilustradas no quadro 2, a seguir.

Quadro 2- Experiências do Projeto: Descobrimo a arte nas cuias santarenas

- ✓ Apresentar slides da colheita, produção das cuias;
- ✓ Contação de história da “cua”;
- ✓ Apresentar os vídeos da produção das cuias;
- ✓ Propor rodas de conversa e mostrar aos alunos as peças artesanais cedidas pelo grupo ARITAPERÁ (Cristo Rei);
- ✓ Pintura nas cuias pelas crianças
- ✓ Oficina com artista plástico;
- ✓ Pintura com verniz realizado pela professora,
- ✓ Entrega da cuia aos alunos.
- ✓ Plantação da árvore da cuia;
- ✓ Servir alimento dentro da cuia (sugestão: farofa de piracuí e/ou sorvete);

Fonte: Arquivos da professora B (2019)

Sobre as experiências direcionadas à turma, algumas delas tinham características de “aulas”, nas quais as crianças ficavam sentadas, observando o adulto fazer ou conduzir. Isso foi refletido no momento que a professora B propôs a receita de um sorvete como ilustrado na figura 25. Ela foi adicionando os ingredientes na batedeira enquanto as crianças deveriam permanecer sentadas e atentas ao processo. Em um momento anterior de aplicação do projeto, as crianças foram levadas para uma sorveteria da cidade, com o objetivo de tomar sorvete na cuia e observarem as cuias pintadas que enfeitavam o espaço da sorveteria.

Figura 25- Fazendo sorvete

Fonte: Arquivos da pesquisadora (2019)

Bissoli (2007) enfatiza a importância da elaboração de um projeto pedagógico baseado na conjunção de esforços e na cooperação de todos os envolvidos no processo educativo, superando as relações de obediência e de subserviência, pautadas na internalização de valores hegemônicos do capitalismo. Para ela, o papel da criança nesses projetos coletivos é o de,

[...] sujeitos do processo, de pessoas que, em desenvolvimento, também têm importância, voz, ação; que ocupam o lugar de co-constructores de saberes socialmente valorizados e para quem as tarefas propostas no espaço institucional têm pleno significado. (BISSOLI, 2007, p. 360).

A criança como dito anteriormente precisa ser considerada durante o planejamento e no decorrer de todo o trabalho pedagógico. Ela não é um ser passivo que recebe ou absorve o conhecimento e que não sofre influência dele. O que se observou durante as experiências do projeto foram cadeiras distantes da batedeira na qual a professora adicionava os ingredientes sem a participação dos pequenos. A professora dizia tudo o que ia acontecer, mas não permitia que as crianças se aproximassem ou inserissem os componentes da mistura. Atitudes como essa não consideram a criança como sujeito na sua aprendizagem e desenvolvimento e nem permitem a ela atribuir significados à experiência.

Uma das discussões e reflexões advindas da primeira formação foi a de ampliar e possibilitar às crianças diversificadas experiências com o instrumento cultural, por meio

de seu uso social e de pintura. Esses aspectos foram considerados pela professora B que em seu replanejamento, organizou as experiências de acordo com a atividade principal daquele grupo etário, inserindo a cuia em outros momentos da turma. Neste dia a professora propôs um banho onde organizou bacias e banheiras na área externa e levou as crianças cada uma com a sua cuia¹² (figuras 26 a 28). Era perceptível o envolvimento da turma no momento proposto, eles empilhavam as cuias, as utilizavam para se molhar ou molhar o colega e as plantas ao redor.

Figura 26- Banho de cuia



Fonte: Arquivos da a pesquisadora (2019)

Figura 27- Banho de cuia no coletivo



Fonte: Arquivos da a pesquisadora (2019)

¹² Todas as cuias utilizadas no projeto foram adquiridas pelos pais.

Figura 28- Contato com a cuia

Fonte: Arquivos da pesquisadora (2019)

A respeito da atividade principal, Leontiev (2010, p. 122) a compreende da seguinte forma,

Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

É na atividade guia ou principal que acontecem os mais importantes saltos de desenvolvimento do sujeito. Por meio dela são refletidos os interesses das crianças em determinados períodos etários, considerando que cada atividade possui uma ocasião preferencial. Quando, determinada atividade principal estiver no centro do desenvolvimento, ela poderá guiar as relações que a criança estabelecerá com o meio. Transcorrido o ciclo, como se refere Vigotski (2018b), esta atividade passará a assumir um segundo plano, ou uma chamada região periférica aonde ela se fará presente, porém não estando mais como guia. Esse é o período de transição para Leontiev (2010), no qual a criança passará para um outro nível de desenvolvimento, sendo que outra atividade se apresentará em primeiro plano e guiará as novas relações com o meio. A respeito disso Vigotski (2018b, p. 25) expõe que,

[...] em cada idade, determinadas particularidades da vida orgânica e de sua personalidade parecem se deslocar para o centro do desenvolvimento, crescem muito e rapidamente. Antes e depois disso, elas crescem bem mais devagar e, como diz, se deslocam para a periferia do desenvolvimento. Isso significa que, no desenvolvimento da criança, cada particularidade tem seu período propício para se desenvolver, ou seja, existe um período em que ela se desenvolve otimamente.

O período em que a criança poderá se desenvolver perfeitamente, decorre da atividade que guiará o seu desenvolvimento. Porém, Vigotski (2018b) esclarece que o desenvolvimento não pode ser considerado como um processo regido pelo tempo e pela idade cronológica da criança, aonde o professor só precisa esperar determinada idade para o desenvolvimento ocorrer. Ele afirma que o desenvolvimento é um processo complexo, no qual o seu ritmo não coincide com o tempo.

No caso da faixa etária condizente com o grupo observado, essa atividade se destaca como objetual manipulatória (FACCI, 2004). Nela, são assimilados os procedimentos elaborados socialmente com os objetos, ou seja, é por meio dessa atividade que as crianças manuseiam, exploram e conhecem a função social dos objetos, atribuindo a eles sentidos e significados.

As pinturas nas cuias ocorreram na primeira fase do projeto. Somente as crianças que não haviam pintado no período da oficina com o artista plástico tiveram oportunidade para realizar a sua pintura no período desta investigação (figuras 29 e 30). Enquanto algumas crianças pintavam, outras crianças brincavam na sala.

Figura 29- Cua azul e branca pintada por criança do maternal



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2019)

Figura 30- Cua vermelha e verde pintada por criança



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2019)

A pintura na superfície da cua se torna interessante tendo em vista que favorece experiências plásticas com um objeto construído de diferente material, textura,

consistência, volume, tamanho e forma. Além disso, possibilita incríveis descobertas sensoriais que atendem a necessidade manipulatória da criança deste grupo etário (CUNHA, 2014).

A última parte foi a culminância do projeto na qual foram expostas as cuias pintadas pelas crianças, na área externa do Centro Muiraquitã, como é demonstrado nas figuras 31 a 33. Após organizar tudo sozinha, a professora B convidou todas as turmas para olharem a exposição, que ficou disponível até a chegada dos pais. As cuias pintadas pelas crianças estavam expostas juntamente com as cuias pintadas por artistas plásticos santarenos.

Figura 31- Exposição das cuias pintadas



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2019)

Figura 32- Exposição das cuias pintadas por crianças do maternal



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2019)

Figura 33- Produção das crianças do maternal



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2019)

Ressalta-se aqui, a importância do contato das crianças com bens culturais, uma vez que as produções artísticas com cucas pintadas são consideradas patrimônio cultural imaterial brasileiro pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Além de ser um ofício tradicional praticado e herdado das mulheres indígenas, nelas estão presentes elementos de uma carga histórica do período de colonização e ocupação do espaço amazônico, além de serem um repertório estético e artesanal tradicional do estado do Pará (IPHAN, 2015).

4.3.2 As experiências com tintas naturais

Este trabalho pedagógico consistiu em uma experiência com tinta vegetal à base de beterraba e cenoura em uma turma parcial de berçário, de faixa etária de um a dois anos ocorrida no dia 08 de julho de 2019. Tal ação aconteceu a partir da proposta de um outro momento planejado pela professora no qual procurou “movimentar as partes do corpo para exprimir emoções, necessidades e desejos; apropriar-se de gestos e movimentos e criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras” (Planejamento da professora C).

A professora C levou as crianças para o ambiente externo conforme é mostrado nas figuras 34 e 35, onde foi realizado um piquenique com as frutas e legumes trazidos pelos familiares das crianças. Havia uma cesta com cenoura, beterraba, tomate, laranja, limão, abacaxi e maracujá e, em seguida, a professora instigou as crianças a sentirem cheiros, texturas e sabores.

Figura 34- Texturas e sabores com os bebês



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2019)

Figura 35- Crianças comendo melancia

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Ao perceber que os bebês já haviam explorado os recursos disponibilizados durante esta experiência, a professora sugeriu a tinta de vegetais citada e apresentada em um encontro formativo referente a esta pesquisa. Nesse encontro, foram sugeridas diversas formas¹³ de se trabalhar com artes visuais na educação infantil, que buscam ampliar o repertório da criança, além do acúmulo de experiências com diversificados materiais, instrumentos e obras artísticas.

A tinta foi produzida, na cozinha da instituição, sem a presença das crianças. Foram utilizadas as beterrabas e as cenouras do piquenique. Com a tinta pronta a professora levou as crianças para a sala e organizou o espaço, disponibilizando uma parte do chão coberta com cartolinas e deixando os bebês somente de fraldas.

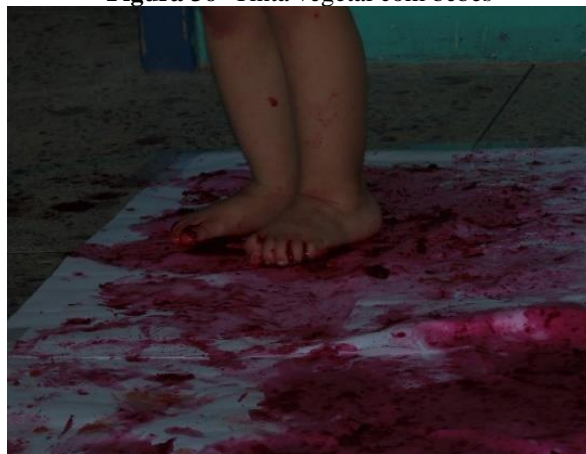
A tinta foi deixada perto do papel, mas as crianças não expressaram nenhum interesse, continuaram passeando e brincando pela sala até o momento em que a professora passou sua mão com tinta no papel branco. Algumas crianças destinaram sua atenção para as mãos da professora suja de tinta e começaram a experimentar. Primeiro sentiram a textura, algumas demonstraram em seu semblante um desconforto, outras ficaram assustadas e nem se interessaram em se aproximar. Após esse momento de experimentação pôde-se perceber um prazer e um contentamento por parte das crianças e da professora que também estava envolvida na atividade.

A tinta de beterraba foi mais manipulada do que a de cenoura provavelmente pela intensidade da cor. As crianças exploraram toda a superfície do papel com as mãos, com

¹³ Bibliografia utilizada para a realização da atividade: SILVA, 2018.

os pés, no corpo dos colegas, nos brinquedos, nas mesas, nas paredes e até mesmo com o paladar, como ilustrado nas figuras 36 a 40.

Figura 36- Tinta vegetal com bebês



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Figura 37- Interação de bebês com a tinta vegetal



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Figura 38- Tinta vegetal e brinquedos



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Figura 39- Tinta vegetal na mesa

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Figura 40- Experimentando a tinta vegetal

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Durante a observação notou-se que a professora deixou as crianças explorarem a tinta não demonstrando nenhuma preocupação com a “bagunça” que estava sendo feita. A respeito desse assunto, durante um encontro formativo no qual estavam sendo sugeridas atividades com artes visuais - dentre elas a tinta com vegetais – houve uma intervenção de uma das professoras ao questionar: “Eu quero saber quem vai limpar essa bagunça na sala?” (PROFESSORA F). Em resposta a professora C disse: “Omo entendeu que sujar faz bem!”¹⁴

Logo a Professora L disse que para isso seria construída uma maloca na área externa, pois lá todos poderiam sujar, riscar e pintar. A partir destas falas, percebe-se que para algumas professoras do Centro Muiraquitã a questão da “bagunça” se torna um desafio. As difíceis condições de trabalho (falta de materiais, cobrança do pessoal da limpeza para que não sujem o espaço da instituição, certamente contribuem para a preocupação das professoras quanto à limpeza do ambiente, o que é compreensível).

¹⁴ A professora se referiu a propaganda de um detergente que possui o seguinte slogan: “porque se sujar faz bem”.

Contudo, alternativas de ação devem ser pensadas (como é o caso da maloca) para que as crianças não sejam privadas de experiências importantes, no seu processo de desenvolvimento. Infelizmente, algumas docentes do Centro Muiraquitã não pareciam estar disponíveis a essas mudanças, o que precisa ser fonte de reflexão por parte de todos.

Apesar da experiência com tinta vegetal ter provocado interesse, curiosidade na maioria dos professores e ter sido apontada por elas como uma boa possibilidade de se trabalhar com bebês, esta, só foi realizada pela professora C a qual esteve muito envolvida durante as formações e aberta a mudanças em seu planejamento.

No final dessa atividade houve uma conversa com a professora C, que relatou não se importar muito com a questão da bagunça e que devido ao quadro de funcionários de limpeza estar reduzido, acaba dificultando o trabalho das professoras, pois, o tempo necessário à limpeza da sala acaba atrasando as demais atividades previstas para o dia. A professora C manteve uma relação muito estreita com a sua auxiliar de sala, no final desta atividade ela reuniu as crianças para tomarem banho enquanto a auxiliar limpou a sala.

Em uma outra situação presenciada na turma de berçário, a professora A forneceu às crianças folha A4 e giz de cera para que fizessem suas garatujas, enquanto organizava a produção coletiva da semana do meio ambiente. Ao ver uma criança rabiscando na parede da sala, correu e retirou o giz de cera da mão da criança e disse: “Não, na parede não! A coordenadora pedagógica vai “chiar” se ver as paredes todas riscadas!”.

A partir dessas observações, pôde-se perceber que as professoras concebem a “bagunça” como uma enorme preocupação. Tendo por base a Teoria histórico-cultural, as experiências vivenciadas pelas crianças devem ser a maior e mais importante preocupação por parte das educadoras. Em sua pesquisa de intervenção com crianças da pré-escola de uma creche, no subúrbio de Salvador, Freitas (2016) percebeu que durante uma oficina de pintura com a linha, as crianças não se importaram com a bagunça produzida, para elas, o importante naquele momento era vivenciar aquela experiência.

Elas não estavam preocupadas que poderia se sujar ou sujar as roupas, nada disso, ficaram concentradas realizando a atividade e com muita diversão. Em atividades como esta obviamente é impossível manter a sala ou as roupas limpas e eles tinham consciência disso. (FREITAS, 2016, p. 30).

A Teoria histórico-cultural enfatiza a importância das experiências artísticas para o desenvolvimento da imaginação e criação das pessoas. Vigotski (2018a), ao apresentar as quatro formas de relação entre a realidade e a imaginação, reforça várias vezes a importância das experiências para o sujeito. Segundo ele,

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação. (VIGOTSKI, 2018a, p. 24).

Ampliar as experiências da criança é uma forma de estabelecer bases sólidas para as suas futuras criações. Portanto, a “bagunça” realizada durante as atividades com artes, apesar de demandar maior trabalho e reorganização da rotina não pode ser um impeditivo para que as experiências ocorram.

Outro fator a ser considerado é que algumas experiências observadas no Centro Muiraquitã focam mais os resultados, principalmente, nos projetos voltados para as datas comemorativas. No decorrer da atividade com tintas vegetais, a pesquisadora foi mostrando à professora a importância daquele momento e não do resultado que ela havia gerado. A experiência estética na infância tem como um dos objetivos priorizar o processo, o momento em que as crianças estão envolvidas com os materiais que estão explorando, conhecendo o seu corpo assim como o corpo do outro e todas as interações possíveis que podem ser realizadas por elas.

Durante a última formação a professora C relatou que refez essa experiência de tinta vegetais com as crianças e adicionou uma nova cor. Apesar de forte, a tinta derivada da couve não fizera tanto sucesso como a de beterraba novamente. A decisão de reaplicar a atividade com as crianças ocorreu depois de estudos individuais dos textos fornecidos durante as formações, onde a professora sentiu a necessidade de ampliar esta experiência trazendo uma nova tinta.

4.3.3 Os desenhos

O desenho foi um tema específico discutido em um dos encontros formativos devido a relevância que esta atividade possui no desenvolvimento da criança. Vigotski (2018a, p. 105), em seu livro “Imaginação e criação na infância”, dedica um capítulo exclusivo para discutir esse assunto e já inicia o texto afirmando que o ato de desenhar “é um tipo predominante de criação na primeira infância”. Ele também apresenta a criação como uma necessidade para o indivíduo, já que por meio dela a humanidade não está fadada apenas à reprodução do passado, mas a criar pensamentos, objetos, instrumentos, entre outros, que irão suprir sua necessidade de adaptação ao meio. Desta forma, o homem cria o seu meio cultural como uma estratégia de adaptação (VIGOTSKI, 2018a). O ato de

criar se apresenta como um fator primordial no desenvolvimento histórico da sociedade humana. Para Vigotski (2018a, p. 15),

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-se e modificando seu presente.

Ao se manifestar em todos os campos da vida cultural: artístico, científico e técnico, a criação possibilita um desenvolvimento histórico da humanidade conforme a necessidade do homem. Além disso, Vigotski (2018a) também esclarece que, assim como a brincadeira e a literatura, a criação também se apresenta como uma necessidade durante a infância,

A criação infantil está para a criação adulta assim como a brincadeira para a vida. A brincadeira é necessária para a criança do mesmo modo que a criação literária infantil o é, ante de mais nada, para desencadear, adequadamente, o empenho do próprio autor. A criação é também necessária ao ambiente infantil em que nasce e ao qual se destina. (VIGOTSKI, 2018a, p. 90)

Durante a infância a criação não surge de maneira espontânea, como um processo natural de impulsos internos, ela se desenvolve a medida em que a criança vai possuindo experiências e se apropriando do meio. Ao considerar tais afirmações acerca do desenho, como um tipo de criação mais presente na primeira infância, e da criação como uma necessidade humana, pode-se desta forma, afirmar que o desenho se torna uma necessidade de criação na infância.

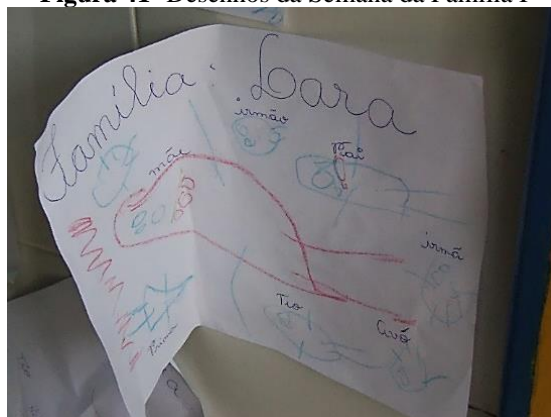
Daí a importância de os professores de educação infantil compreenderem, respeitarem e possibilitarem o desenho como um ato criador, haja vista que ele não surge espontaneamente e precisa de fatores externos para que seja desenvolvido, pois “da mesma forma que ajudamos as crianças a organizar suas brincadeiras, que escolhemos e orientamos sua atividade de brincar, podemos também estimular e direcionar sua reação criadora” (VIGOTSKI, 2018a, p. 90). Os estímulos externos para que isso ocorra são: ampliar as experiências iconográficas, possibilitar diversos materiais com variadas experiências, texturas, tintas, superfícies organizar um espaço com diferentes obras de artes, fotografias e imagens que possibilitarão à criança criar e ir além do que ela tem por habitual ou estereótipos. Isso proporcionará, às crianças, habilidades técnicas de arte - como o uso de vários materiais, suporte e experiências artísticas -, além de educar o juízo estético, desenvolvendo habilidades para perceber e vivenciar obras de arte (VIGOTSKI,

2010a). Ao professor cabe organizar o ambiente pedagógico a fim de possibilitar e gerar novas necessidades nas crianças a partir das atividades propostas. Vigotski (2018a) aponta que o maior incentivo pedagógico da criação infantil é a organização da vida e do ambiente em que as crianças se encontram, para que, assim, possam ser geradas nela novas necessidades e possibilidades. Não cabe a escola educar prioritariamente a criança para se tornar um grande profissional no futuro, a ela cabe a função de desenvolver as capacidades humanas, dentre elas a criação.

Diante dessa função da escola acerca das atividades de criação, observou-se que no Centro Muiraquitã, as experiências destinadas ao desenho têm assumido um caráter mecanizado e estereotipado. Da mesma forma, as pesquisas de Tshako (2016) e Printes (2018) apontam que essas experiências tem se tornado cada vez mais mecanizadas e estereotipadas. Para elas os momentos destinados ao ato de desenhar na educação infantil, têm estado mais frequentes por meio de xérox prontas, cópia da lousa, desenhos de livros, mapas, desenhos com régua geométrica, etc.

Em sua pesquisa, Printes (2018) afirmou que era comum as professoras pedirem desenhos depois de alguma história para contar, ou relacionados a alguma temática de datas comemorativas do tipo *desenhe o que se pede*. No decorrer do processo de investigação da rotina, ela pôde ver mais oferta de desenhos prontos do que o incentivo de desenhos autorais. “Os desenhos prontos eram dados para as crianças pintarem com giz de cera ou lápis de cor (na maioria das vezes, atrelados a algum objetivo de matemática, data comemorativa ou para a escrita do nome da figura.” (PRINTES, 2018, p. 65).

No Centro Muiraquitã as experiências com o desenho demonstram uma maior ocorrência no período de datas comemorativas, como a semana da família e a semana do meio ambiente. Em outras ocasiões da rotina esses momentos se tornam mais escassos. As figuras 41e 42 retratam desenhos feitos pelas crianças durante a semana da família, na qual todas as turmas precisariam retratar seus familiares e um momento em que mais gostavam de estar com eles. A figura 43 foi resultado de uma produção coletiva na qual cada turma deveria apresentar algo acerca das comemorações do meio ambiente.

Figura 41- Desenhos da Semana da Família I

Fonte: Arquivos da pesquisadora (2019)

Figura 42- Tarefa da panela que mostra a família

Fonte: Arquivos da pesquisadora (2019)

Figura 43- Produções coletivas da semana do meio ambiente

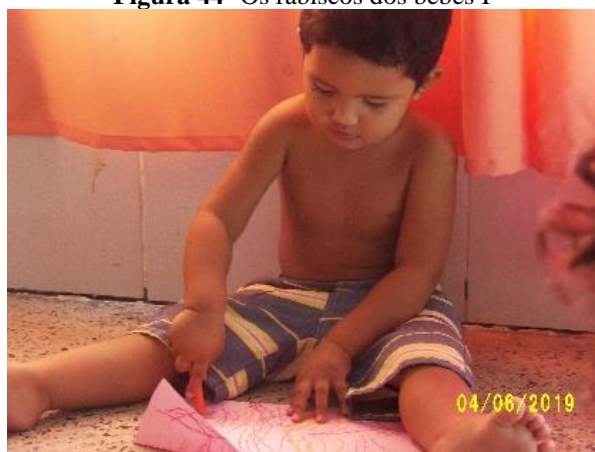
Fonte: Arquivos da pesquisadora (2019)

Durante a semana em que ocorreria o projeto do meio ambiente, pôde-se observar uma experiência envolvendo o desenho em uma das turmas de berçário, como relatada por meio do diário de campo e ilustrada pelas figuras 44 a 46.

Estava sendo realizada uma tarefa do projeto do Meio ambiente: a confecção dos cartazes em coletivo. Ao chegar, me deparei com as crianças no chão com giz de cera e papel. Dois bebês não estavam ali naquele momento, estavam brincando com outros objetos dentro da sala. As que permaneciam fazendo suas garatujas, estavam bem concentradas. A professora estava preocupada com a produção do cartaz, onde as crianças haviam pintado e grafado as mãos de verde na intencionalidade de representar as folhas da árvore. Ela e a auxiliar estavam procurando a combinação de tintas para compor o marrom e, por fim, pintarem o tronco. Com o consentimento da professora, procurei formas de expor as produções que as crianças vinham me mostrando. A professora entrou em uma sala que se encontrava com uma porta fechada e trouxe de lá uma fita adesiva. Preguei todos as produções nas paredes e percebi que quatro crianças foram apreciar as produções. Uma única criança veio e puxou todas os papéis, rasgando em seguida. A criança que estava apreciando ainda tentou colar partes rasgadas das produções, fixando na parede. Quando professora e auxiliar conseguiram misturar as cores do guache, sozinhas em um balcão alto sem que as crianças pudessem ver e participar daquele momento, a docente chamou algumas, pegou na mão para que a criança pintasse no lugar correspondente ao tronco. Nessa hora, todos começaram a rodear a mesa utilizada pela professora a fim de querer pintar a produção. Vendo que já havia crianças demais ela suspendeu a folha de papel cartolina. Perguntei a ela se não teria mais papel para as crianças pintarem já que eles estavam interessados nessa exploração. Ela disse que não havia mais papel e só tinha um pincel e que eles já tinham participado da produção pintando as mãos, portanto, suspendeu o cartaz e partiu para a hora do banho!

Nesta visita, percebi também que a professora se preocupava com a bagunça- (mesma questão que apareceu durante a formação) ao falar com uma criança sobre o fato de não poder riscar as paredes, pois a coordenadora pedagógica brigaria com ela pela falta de limpeza da sala. (DIÁRIO DE CAMPO, 04 de junho de 2019).

Figura 44- Os rabiscos dos bebês I



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2019)

Figura 45- Os rabiscos dos bebês II

Fonte: Arquivos da pesquisadora (2019)

Figura 46- Os rabiscos dos bebês III

Fonte: Arquivos da pesquisadora (2019)

Durante o acompanhamento desta prática, pôde-se observar algumas situações. A primeira delas é a pouca disponibilidade de material para este momento de criação. Tshauko (2016) e Printes (2018) expressam um descontentamento em relação aos poucos materiais, como folhas de papel e giz de cera. Segundo Barbieri (2012), o pouco material disponibilizado para as crianças é um fator prejudicial, uma vez que elas possuem a necessidade de rabiscar várias folhas, para que estabeleçam relações com o desenho.

Silva (2018) defende que o ato de desenhar precisa ir além da folha de papel A4, de lápis de cor e giz de cera. Além disso, o ato de desenhar pode acontecer a partir da utilização de outros instrumentos que suscitem o prazer de brincar e desenhar. A professora e escritora cita instrumentos que não necessariamente são adquiridos com recursos financeiros, como: gravetos na areia, pedaço de telha, carvão mineral, giz de quadro. Ela defende espaços livres dentro das instituições escolares para que as crianças

possam desenhar: calçadas, muros e paredes. Logo, esses espaços são organizados com pinturas e desenhos que vão além de folhas de papel de A4. Sugestões como essas mantêm relações estreitas com as afirmações de Vigotski (2018a), ao se referir à importância da organização do ambiente educacional, voltado para suprir as necessidades das crianças.

Ao pensar nisso, o desenho não pode se restringir a um empobrecimento de materiais, como o lápis e o papel, mas precisa ir além e se tornar uma atividade de reflexão, abstração, conceituação e objetivação que supra os interesses das crianças.

Segundo a Teoria histórico-cultural, faz-se necessário conhecer o processo de desenvolvimento gráfico da criança. A partir deste conhecimento, o professor compreende o nível real de desenvolvimento do seu grupo e organiza atividades pedagógicas, voltadas para a promoção do desenvolvimento das crianças (TSUAKO, 2016).

Vigotski (2018a) considera que existem principais marcos pelos quais o desenho ocorre durante a infância, esses marcos são denominados de movimentos. O desenvolvimento do desenho e das funções psíquicas superiores, que emergem junto a esses movimentos dependerá das condições reais que o meio estiver proporcionando. Como, por exemplo, quanto mais os professores de educação infantil valorizarem, conhecerem os movimentos e possibilitarem isso por meio de atividades ao seu grupo, maior será o desenvolvimento do ato de criação dessas crianças.

Ao delimitar esses principais marcos, Vigotski (2018a) aponta existir aquilo que se pode denominar de pré-estágio do desenho. Nesse pré-estágio, são representados as garatujas e os traços de elementos disformes e isolados. No primeiro movimento ou estágio esquemático, o desenho passa a possuir representações de esquemas, muito distantes de sua representação real.

Na figura humana é comum representar a cabeça, as pernas, frequentemente os braços e o torso. A representação da figura humana limita-se a isso. São os chamados cabeça-pernas, ou seja, seres esquemáticos desenhados pela criança no lugar da figura humana (VIGOTSKI, 2018a, p. 106).

Neste movimento do desenho, a criança passa a desenhar o que vê e sabe sobre a coisa desenhada. Ao levar isso em consideração, é importante lembrar que nesta mesma etapa, a atividade que está guiando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é a manipulação e exploração de objetos na qual a sua necessidade é conhecer e explorar o meio. Ao manter relações entre a etapa do desenvolvimento e o movimento do desenho em que a criança se encontra, pode-se compreender de forma mais clara que esse

conhecimento que está sendo formado acerca do mundo, influi diretamente na forma como ela lembra e como ela desenvolve a sua memória.

Ao passar para o movimento posterior, ela não abandona as características da fase anterior, porém seus interesses se modificam. O próximo estágio é caracterizado pelo aparecimento do sentimento da forma e da linha, sua necessidade não é apenas desenhar os esquemas atribuídos de memória, mas misturá-los com a representação formal que os objetos possuem.

Nesse segundo estágio do desenvolvimento do desenho infantil, percebemos, por um lado, a mistura da representação formal com a esquemática - são ainda desenhos-esquemas - e, por outro, encontramos rudimentos da representação parecida com a realidade. (VIGOTSKI, 2018a, p. 109).

Este segundo movimento vai se caracterizar pelo maior número de detalhes que a criança agora passa a expressar e vai servir de base para o próximo estágio, no qual ela representará com clareza e verdade a realidade. Nesta etapa, o desenho passa a possuir formas mais ricas em detalhes, como silhueta e contornos. “A criança ainda não transmite a perspectiva, a plasticidade do objeto; o objeto ainda é delineado sobre o plano, mas, em geral ela apresenta-o de forma verossímil e real, próximo de sua verdadeira aparência” (VIGOTSKI, 2018a, p. 110). Outros estágios, ainda são apresentados por Vigotski, porém ocorrem na adolescência e fogem da delimitação dessa investigação.

Como se pode notar esses movimentos são fundamentais para se compreender e instigar o interesse das crianças. Retomando a discussão da experiência proposta pela professora A na turma do berçário, propõe-se o terceiro ponto a ser observado: as crianças desta turma demonstram uma necessidade de ir além daquela folha de papel A4 com o giz de cera. Isso é percebido pelo interesse e curiosidade no momento em que a professora utiliza a tinta guache. Ao usar a cor marrom para pintar o tronco da árvore, todas as crianças se aglomeraram próximas à mesa, demonstrando querer pintar. As que tiveram a oportunidade queriam pintar do seu jeito, porém a professora pegava na mão de cada criança para que a pintura fosse realizada dentro da demarcação estipulada por ela, como ilustrado nas figuras 47 e 48.

O interesse da criança pequena está em experimentar materiais, realizar diversos testes, se encantar com as marcas e as possibilidades do que se pode fazer com determinado instrumento (pincéis, tintas, marcadores). Ela não está interessada em um formato (SILVA, 2018), o que no caso é mais visível no interesse da professora em preencher o tronco da árvore dentro de um padrão estético pré-determinado.

Figura 47- Tarefa coletiva da semana do Meio Ambiente- berçário



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2019)

Figura 48- Pegando na mão



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2019)

A quarta consideração diz respeito ao pobre repertório visual que as crianças possuíam dentro da sala de referência. Neste espaço não existia nada fixado na parede. Segundo a professora, isso decorria ao fato de haver uma criança que rasgava os trabalhos expostos e naquele momento a professora não tinha conseguido uma forma de reverter a situação. Junto com as crianças, a pesquisadora realizou uma pequena intervenção colando todas as produções realizadas por elas na parede a fim de observar a reação de todas as crianças. Observou-se que muitas expressam claramente a necessidade de apreciar o seu trabalho e o trabalho do colega, porém, a criança mencionada pela professora anteriormente, puxou e rasgou todas as produções dos colegas expostas (figuras 49 a 51). Diante dessa situação, a professora não realizou nenhuma intervenção, falando que este comportamento da criança era normal, ele sempre fazia aquilo.

Figura 49- Apreciando as produções artísticas



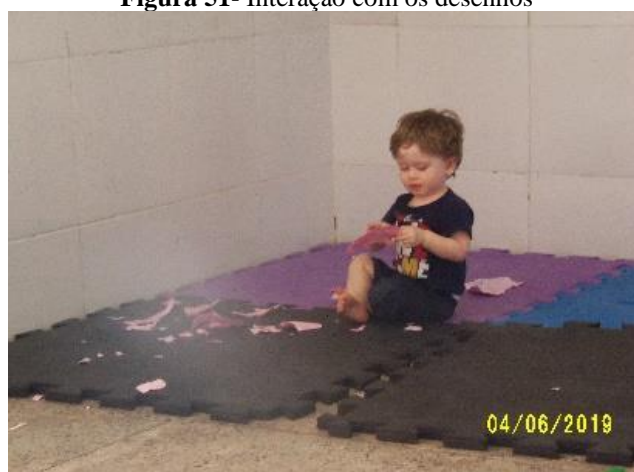
Fonte: Arquivos da pesquisadora (2019)

Figura 50- Apreciando os detalhes



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2019)

Figura 51- Interação com os desenhos



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2019)

De acordo com a Teoria histórico-cultural, habilidades como a percepção são fatores culturalmente aprendidos que precisam estar presentes no processo educativo da

criança. Ao ampliar o olhar em relação ao desenho, a criança constrói sentidos desenvolvidos socialmente, desta forma, torna-se tão importante possibilitar na educação infantil experiências que ensinam a olhar e perceber o meio externo, como: observar a natureza, apreciar a beleza em cada elemento circundante, perceber cores, linhas, formas que compõem as artes visuais (TSUAKO, 2016). Por conseguinte, os atos de perceber e apreciar são capacidades humanas que necessitam ser aprendidas e desenvolvidas. São em momentos como estes vistos nesse grupo de crianças que se faz necessário ensinar a observar e perceber a produção artística dos colegas e de si mesmo, além de possibilitar imagens, fotografias e obras de arte que aumentem o seu repertório imagético. Tais condutas certamente ajudariam a criança a se interessar e não retirar os materiais da parede de uma forma brusca.

No intervalo do segundo para o terceiro encontro formativo, a professora passou a inserir obras de artes nas paredes, à altura das crianças, fixando bem com fita adesiva, de forma que não pudesse ser retirada, como demonstrado na figura 52 e 53. Durante uma passagem na sala de referência dessa turma, eles mostraram as obras fixadas com bastante entusiasmo. Foi questionado como a criança que retirava os materiais expostos reagiu, e a professora afirmou que desde o dia que ela inseriu as obras, até o dia daquela conversa, ele não havia comparecido a instituição.

Figura 52- Obras de arte no espaço educativo



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2019)

Figura 53- Apreciação de Obras de arte expostas

Fonte: Arquivos da pesquisadora (2019)

A respeito do papel da escola em possibilitar obras de arte para as crianças desenvolvendo o seu senso estético, Vigotski (2010a) afirma que a educação estética presente na educação geral, busca a incorporação da criança às experiências da sociedade humana com as artes que foram produzidas dentro de um contexto histórico e social. É também no processo dessa incorporação, ou poderia chamar de apropriação, que a criança constrói as relações com a arte e desenvolve seu psiquismo.

Vale lembrar que, com essa disponibilidade de obras de arte pela sala de referência, ocorre um acúmulo de repertório iconográfico da criança e ela acumula experiências para a sua criação. Essas obras de arte disponíveis, no espaço infantil também, educam o modo de ver e observar das crianças. Para Ferraz e Fusari (2010), “o ver” significa essencialmente conhecer, perceber pela visão, um exercício de construção perceptiva onde são envolvidas todas as vivências da pessoa. “O observar” refere-se ao pesquisar, detalhar, estar atento de diferentes maneiras às particularidades visuais, relacionadas entre si. Para as autoras, existe uma diferença entre o saber ver de pessoas comuns e mais distraídas, do que, das pessoas que dominam os conhecimentos artísticos. Porém, esta capacidade não se apresenta como um fator transcendental, um dom ou talento, e sim como algo educável que pode ser aprendido e desenvolvido a partir das relações estabelecidas com um maior número de repertório de imagens disponíveis.

Neste ponto pode-se resgatar como a ambientação e os cenários dispostos na educação infantil participam na educação da criança. Ao considerar o meio como um fator educativo (VIGOTSKI, 2018) pode-se acreditar que as imagens retratadas nas paredes também podem ser utilizadas como uma forma de ensinar algo, como um mediador entre a crianças e a cultura artística construída historicamente.

Uma forma de refletir sobre a disponibilidade do repertório imagético, é considerar que, em seu processo de criação, a criança não parte do nada, ela precisa possuir um acúmulo de imagens para que o ato de criar se torne mais rico e produtivo, ou seja, quanto maior for seu repertório imagético, maior será o material para a sua reelaboração criativa (VIGOTSKI, 2018a).

Ressalta-se que a inserção das artes visuais na educação infantil não busca formar grandes artistas, nem muito menos ensinar técnicas para se aprender a desenhar, mas sim, objetiva o desenvolvimento cultural e as capacidades tipicamente humanas das crianças, possibilitando o acesso à experimentação, à pesquisa e à vivência estética. Ao referir-se a isso, Vigotski (2010a, p. 348) diz que “a regra pedagógica da educação da criação infantil deve partir de sua utilidade puramente psicológica e nunca ver na criança que compõe versos um futuro Púñchin ou na criança que desenha um futuro pintor”.

Uma última consideração acerca desta tarefa foi o fato da descoberta da cor marrom. A professora poderia ter mostrado às crianças como chegou a tal resultado, já que a arte também possui um caráter investigativo que desperta na criança a curiosidade. A arte pode ser concebida como um campo de conhecimento científico que possibilita questionamentos, exploração, produção de conceitos. Baseando-se na Teoria histórico-cultural, Arce (2011, p. 60) aponta relações bem íntimas entre a arte e a ciência no desenvolvimento do ato criador e imaginativo da criança, como sugere o trecho a seguir:

As artes e as ciências encerram, em seus conhecimentos e na reprodução e experimentação dos mesmos a riqueza necessária à exploração das crianças. O contato com as artes e com as ciências deve ocorrer de forma que possibilite à criança explorar os conhecimentos e produzir a partir destes seus próprios conceitos, registrando-os e expressando-os por meio dos desenhos.

Desta forma, a arte se torna um campo de experiência que favorece inúmeras aprendizagens às crianças. Por sua vez, o planejamento e o trabalho com as artes visuais fogem de seu objetivo principal, quando eles se referem à padronização de formas, cores, figuras e dimensões. Portanto, a realização dessas atividades propõe-se em instigar, fazer refletir, questionar e desenvolver um senso estético.

4.3.4 Tarsila e os bebês

Este projeto foi desenvolvido pela professora C, em uma turma de berçário parcial, durante uma semana letiva do mês de junho de 2019. Ele ocorreu após o terceiro encontro formativo e será utilizado, na análise e interpretação dos dados, por ter sido um fruto direto das formações desenvolvidas com as professoras. Ao planejar o projeto, a

professora estabeleceu seus objetivos baseando-se nos campos de experiências da BNCC: traço, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e nos cinco direitos estabelecidos, também, no documento.

Após a realização deste projeto, a professora C fez o seguinte relato no último encontro:

Quando a gente trabalhou a Tarsila naquela formação (segundo encontro), eu já fiquei me coçando para trazer isso no meu planejamento para as crianças. Mesmo porque as meninas (estagiárias do curso de pedagogia da UFOPA) já tinham trabalhado com as obras do Miró e aí os bebês também ficaram encantados. Eu vi ali que eles estavam mostrando interesse para essa parte visual e tudo mais, então eu disse “olha que legal, vou aproveitar o recurso da formação e já vou trazer no planejamento”. Foi aí que surgiu “Tarsila e os bebês” que é algo que já vai para o Fórum (a professora teve seu relato de experiência aprovado no IV encontro regional do Movimento Brasileiro de Interfóruns em Educação Infantil- MIEIB) porque ficou muito legal, muito bom mesmo. Nós organizamos um ambiente, a professora A estava até ali conosco. Então foi bem legal porque assim, quando eu falei com as famílias e elas viram o resultado, eles nem imaginam que o processo foi maravilhoso, aí teve um pai que veio e me disse: -olha professora foi muito legal, ela curte muito Tarsila, o quarto dela é cheio de Tarsila, a gente já fez uma visitação a uma exposição da pintora. Aí eu fiquei impressionada. Por isso que a menina ficava encantada e ficava na “bailarina” (a obra) e girava a “bailarina”, meu Deus (espantada)... ela conhecia entendeu? Quando eu conheci, então, eu entendi que ela gosta porque ela vive nesse ambiente, então, a gente consegue perceber que lá no processo daquela criança ela ficou encantada. E eles foram para aquela parte de imagem, para a parte de exploração de materiais. Ah, mas é porque é bebê! Então fomos eu e meu marido atrás de lápis de cor para bebês, tudo isso para chamar atenção deles, para que eles manuseassem. Porque poxa, como eu vou trazer Tarsila para os bebês, como assim? (PROFESSORA C, ENCONTRO FORMATIVO, 28/05/2019).

Ao conversar acerca desse projeto, a professora demonstrou empolgação desde o momento do planejamento até a sua realização. Porém, durante a organização das atividades que seriam entregues à pedagoga da instituição Muiraquitã, esta sugeriu adiar para o outro semestre, uma vez que era mês de junho e todo o Centro estava trabalhando com a temática das festas juninas. Diante disso, a professora argumentou que, ao participar das formações, ela queria aproveitar o conhecimento e o acompanhamento da pesquisadora para que fosse desenvolvido o projeto, então a pedagoga cedeu espaço para a realização deste trabalho. Acerca desta situação, é importante lembrar que a não aderência da pedagoga à pesquisa, enfraqueceu a formação e o trabalho das professoras, uma vez que é ela é referência pedagógica dentro da instituição.

No final de sua fala, ao questionar acerca de como trazer obras de artes para os bebês, a professora C também induz a um outro questionamento: as capacidades que os bebês possuem e que precisam ser consideradas na educação infantil.

Para a Teoria histórico-cultural, a humanização do sujeito não é resultado apenas de suas características biológicas, mas também das relações que ele estabelece com o meio em que está inserido. Para Leontiev (2004), as aptidões biologicamente herdadas não determinam as capacidades psíquicas humanas, logo que estas não estão contidas virtualmente no cérebro. A única aptidão contida neste órgão é a aptidão para a formação de aptidões, nas palavras do estudioso “as propriedades biologicamente herdadas do homem constituem apenas uma das condições da formação das suas funções e faculdades psíquicas, condição que desempenha por certo um papel importante.” (LEONTIEV, 2004, p. 275). As aquisições históricas resultam do desenvolvimento das gerações humanas as quais não nascem incorporadas nas disposições naturais do ser humano, mas estão dispostas na cultura humana, adquiridas no processo de apropriação, no decurso da vida do sujeito. Quando se apropria dos bens da cultura, o sujeito desenvolve suas propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Leontiev (2004) especifica que esse processo de apropriação

efetua-se no decurso do desenvolvimento de relações do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito, nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas sociais, nas quais ele vive, e pela maneira com a sua vida se forma nestas condições (LEONTIEV, 2004, p. 275).

A partir de tais prerrogativas, considera-se de total importância que as relações estabelecidas nos berçários das instituições de educação infantil sejam diversificadas. O bebê necessita do outro e do meio para se humanizar, possuindo um papel ativo nesse processo de apropriação da cultura e nas relações estabelecidas com o mundo circundante. Leontiev (2004, p. 290) esclarece que “a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação entre eles”.

Não é por serem pequenos que os bebês não podem ter acesso à cultura construída pelas gerações passadas. Ao contrário, quanto maior for a relação estabelecida com o meio circundante, com os bens culturais, maior será seu processo de apropriação e desenvolvimento de suas capacidades psíquicas superiores. Para Vigotski (1984, p. 284, tradução nossa), o bebê possui “uma sociabilidade totalmente específica, profunda, peculiar, devido a situação social de seu desenvolvimento única, irrepetível de grande originalidade, determinada por dois momentos fundamentais”. O primeiro consiste na sua incapacidade biológica o que ocasiona uma dependência muito forte do adulto, ou seja, tudo só poderá ser executado através do outro em uma situação de colaboração. Para

tanto, Vigotski (1984, p. 285, tradução nossa) afirma que no primeiro ano de vida “o bebê depende dos adultos que cuidam dele em todas as circunstâncias; por isso, se configura na formação de uma relação social muito peculiar entre a criança e o adulto de seu meio”. O segundo corresponde a necessidade da comunicação social em forma de linguagem humana. Conforme a vida se organiza, o bebê necessita manter uma comunicação com os adultos. Vigotski (1984, p. 286) especifica que esta

é uma comunicação sem palavras frequentemente silenciosa, uma comunicação de gênero totalmente peculiar. O desenvolvimento do bebê no primeiro ano se baseia na contradição entre a sua máxima sociabilidade (devido a situação que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação.

Desta forma, o adulto torna-se o centro de qualquer situação no primeiro ano de vida do sujeito, devido a dependência que este possui. A forma como o bebê atribuirá sentido ao meio partirá principalmente do adulto, pelo conteúdo social possibilitado e pelas relações estabelecidas entre o bebê e o mundo. No espaço educativo, especificamente, a professora se torna essa referência e o centro psicológico de toda a situação. Este adulto referência é responsável por necessidades básicas como o cuidar e o educar. Alimentar, trocar fraldas, dar banho são tão necessários quanto apresentar a criança os bens construídos pela humanidade, ao longo da história, a fim de favorecer novas relações com o mundo externo e despertar necessidades que acarretarão em seu desenvolvimento.

Logo, o bebê é um ser social desde que nasce por estar inserido e entrelaçado com a sociedade, o que causará influências, em sua conduta individual posterior e no desenvolvimento de suas capacidades psíquicas superiores.

Dentre as vinte pesquisas levantadas, no estado da questão, somente três se direcionaram especificamente para os bebês. Uliana (2013), em sua dissertação que expõe o trabalho com essa faixa etária requer profissionais atentos que percebam as ações e reações dos bebês, considerando o cuidar e o educar como algo indissociável. Ao considerar o bebê como sujeito de direitos dentro e fora das instituições de ensino, o adulto deve estar atento às suas necessidades e ao seu saber, uma vez que esses saberes acarretados pelas marcas sociais afetam a constituição de sua personalidade.

Belo (2013), em sua pesquisa bibliográfica do curso de especialização em educação infantil, defende um trabalho com artes visuais direcionado aos bebês dentro do espaço educativo, considerando que eles exploram movimentos, utilizam as mãos para descobrir o mundo, gostam de sentir, conhecer, ver e ir além de apenas observar. A partir

disso, ela expressa a importância de se repensar o trabalho com bebês, criando espaços adequados, pensando no tempo que terão de explorar as imagens e materiais, bem como as interações e brincadeiras nesse processo de aprendizagem.

Indo especificamente para o desenho, Printes (2018) afirma que as primeiras garatujas dos bebês podem até parecer semelhantes, e isso pode ser explicado pela exploração e o domínio do seu tônus muscular e por algumas formas serem mais fáceis de marcar que outras. Porém, ela argumenta que nem sempre os rabiscos dos bebês são todos iguais, cada criança possui seu traço, seu estilo, seu jeito de produzir marcas a partir do seu próprio interesse, o que já começa a constituir a sua personalidade.

A partir dessas pesquisas, compreende-se que os bebês, dentro dos espaços educativos, são sujeitos sociais e que possuem características peculiares a serem consideradas, na hora do planejamento das atividades. Para Cunha (2014), o trabalho com artes visuais pode ser iniciado desde o berçário, por meio de projetos planejados que visem a exploração de materiais e sentidos, além de instigarem a curiosidade dos bebês em relação ao mundo físico. Para ela, nessa faixa etária, os bebês descobrem o mundo por meio do conhecimento do seu próprio corpo e dos objetos com os quais têm possibilidades de interagir.

No primeiro dia do projeto, a professora C convidou os bebês para um momento de histórias sobre Tarsila no jardim, onde estavam expostas algumas obras da pintora nos galhos das árvores para apreciação e exploração das crianças, conforme as figuras posteriores (54 a 57).

Figura 54- Primeiro dia do projeto Tarsila e os bebês



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Figura 55- Exposição das obras de arte de Tarsila do Amaral



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Figura 56- Apreciação Obras da Tarsila do Amaral



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Figura 57- O momento da leitura



Fonte: Arquivo da professora C (2019)

O espaço pensado e organizado pela professora nesta atividade foi importante porque os bebês não ocupam “um papel menor no processo educativo, mas, desde que planejado intencionalmente por nós, pode tornar-se um instrumento essencial para a promoção do desenvolvimento humano, tanto nas crianças quanto nos adultos” conforme Singulani (2017, p. 139). O espaço, ao ser organizado de forma a suprir as necessidades das crianças, torna-se um segundo educador, um parceiro no trabalho pedagógico da professora. Especificamente a esta organização do ambiente destinado ao fazer artístico, Cunha (2014) expõe que as instituições de educação infantil, ao criarem espaços diferenciados e convidativos à descoberta e à exploração, possibilitam o conhecimento e a consciência de dimensões espaciais. Neste projeto, a organização dos espaços como: a exposição das obras de arte da Tarsila, a disponibilidade de instrumentos e materiais, a disposição das mesas e tendas proporcionam um espaço que pode vir a suprir as necessidades das crianças, além de possibilitar a exploração e interação com os bens da cultural.

No decorrer desta atividade, a professora deixou as crianças à vontade para a apreciação das obras, exploração do espaço e para o momento de escuta das literaturas infantis que contavam um pouco da história da artista. Durante a leitura, constantemente aparecia a obra “Abaporu” e duas crianças que estavam atentas neste momento reconheceram e fizeram relações com a obra pendurada na árvore, apontando e mostrando para a professora. Neste dia, além do grupo etário da professora C, foram convidadas mais duas turmas de berçário para participar. Após a leitura dos livros, a professora colocou músicas de fundo e deixou as crianças à vontade no espaço da atividade. Observou-se que a professora estava totalmente envolvida, ela conversava, mostrava e induzia as apreciações, perguntava a respeito das obras e os bebês mesmo que não possuíssem a fala desenvolvida, estavam ali prestando atenção, apontando e interagindo com o espaço e as obras de arte.

Para Vigotski (2010a, p. 333), a obra de arte é “um sistema especialmente organizado de impressões externas ou interferências sensoriais sobre o organismo”. Tanto as impressões quanto as interferências sensoriais estão organizadas e construídas a fim de gerar um tipo de reação que constituirá a vivência estética do ser humano, ou seja, por meio da apreciação de obras de artes, o sujeito constrói sensações e reações psíquicas que desenvolverá sua vivência estética. Ao partir dessa construção e organização de sensações e reações, Vigotski (2010) garante por meio de seus estudos que o espectador não é um ser passivo diante da percepção de uma obra de arte. Para ele,

a percepção de tal obra de arte é um trabalho difícil e cansativo do psiquismo. É evidente que uma obra de arte não é percebida estando o organismo em completa passividade e não só pelos ouvidos e os olhos mas através de uma atividade interior sumamente complexa, na qual o contemplar e o ouvir são apenas o primeiro momento, o primeiro impulso, impulso básico (VIGOTSKI, 2010a, p. 332).

Além disso, o psicólogo também afirma que a percepção de uma obra de arte é uma atividade sumamente complexa para o psiquismo, uma vez que, nos momentos de percepção, são possibilitadas o desenvolvimento de atividades construtivas complexas que partem das impressões externas apresentadas. A partir dessas impressões o sujeito construirá e criará em seu psiquismo um objeto estético, o qual será base das suas reações posteriores. Em um segundo momento, poderá ocorrer no espectador a memorização e associação deste pensamento para que se possa entender as representações ali expressas pelo pintor. Para Vigotski (2010,) todo esse trabalho é chamado de “síntese criadora secundária”, já que, ao perceber a obra de arte o sujeito poderá reunir as suas reações e emoções em um todo e ao mesmo tempo sintetizar os elementos dispersos da totalidade artística.

É importante lembrar que em meio a toda essa construção, organização e criação das reações no psiquismo do sujeito, as obras de artes nem sempre consistirão em provocar emoções agradáveis, prazerosas e de conforto. Uma turma de crianças do maternal que teve acesso as mesmas obras de Tarsila expostas para os bebês, expressou sensações de desconforto, como relata a professora E, em um dos encontros formativos:

A fulana que foi a primeira a entrar na sala já foi dizendo: - han?! (espantada) muita foto feia! muita foto feia! Ela só falava isso: - muita foto feia! E ela olhava e falava, mas muito feio! E ela ficou impressionada e a reação dela foi somente para o lado feio! E ela pedia: - tia tira outra foto para ficar bonita! E aí quando a gente voltou para sala e ela viu a foto das crianças penduradas ela disse: -Olha essas fotos são todas bonitas. Mas estando aqui ela via ela ria, ela achava muito engraçada. Ela começou a olhar para o peito da “Negra”, até a criança que mama, disse:- olha o tutu. Ela socializou, mas assim, ela achou tudo feio, olha esse pé grande como é feio. Eu também achava feio, depois quando eu descobrir o porquê do peito grande e tudo mais, aí sim eu passei a entender, então eu falei para elas. Por que quais são os modelos de bonito que ela tem? as princesas, a peppa, pra ela isso é bonitinho, então quando ela viu aquilo dali ela foi logo dizendo: “esse aqui é feio” (PROFESSORA E, ENCONTRO FORMATIVO, 05/09/2019).

Através desse relato, pode-se notar que a criança, apesar de dizer que estava achando feio, se envolveu com as obras a ponto de fazer relações e estabelecer para ela o feio e o bonito. Considera-se que a arte como citado anteriormente não se restringe

somente a função de prazer, do conforto para o espectador, como argumenta Vigotski (2010a),

a pedagogia tradicional reduz a estética ao sentimento do agradável, ao prazer pela obra de arte e vê nela um objetivo em si, noutros termos, reduz o sentido das emoções estéticas ao sentimento imediato de prazer e alegria que elas suscitam a criança (VIGOTSKI, 2010a, p.331).

Nos outros dias do projeto, a professora C diversificou o ambiente inserindo instrumentos (pincéis, esponjas, tesouras, cavaletes) e materiais (tinta, cola, lápis, retalho de tecido) para a exploração pelos bebês. No segundo dia, as obras de arte ficaram penduradas em um varal e foram expostas todos os dias, durante o fazer artístico das crianças. No chão, a professora disponibilizou diversos materiais para a produção como: giz de cera, canetinhas coloridas, pincel, tinta guache, papel entre outros, conforme as figuras de 58 a 62.

Figura 58- Segundo dia projeto Tarsila e os bebês



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Figura 59- O uso dos materiais do projeto Tarsila e os bebês



Fonte: Arquivo da professora C (2019)

Figura 60- Disposição do espaço no segundo dia



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Figura 61- Apreciando o autorretrato de Tarsila do Amaral



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Figura 62- Iteração com as Obras de Tarsila do Amaral.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

No terceiro dia houve retalhos de tecidos, cola e as cartolinas para a produção das crianças. As produções, agora, estavam sendo realizadas na posição horizontal, ou seja, a professora diversificou a forma do fazer artístico, modificando os instrumentos e materiais da produção. Continuavam disponíveis as tintas e os lápis de cor, objetos observados, nas figuras 63 a 66.

Figura 63- Terceiro dia do projeto Tarsila e os bebês



Fonte: Arquivo da professora C (2019)

Figura 64- Explorando os materiais do segundo dia da exposição



Fonte: Arquivo da professora C (2019)

Figura 65- Mosaico I

Fonte: Arquivo da professora C (2019)

Figura 66- Mosaico: Atividade de colagem

Fonte: Arquivo da professora C (2019)

No quarto dia, o espaço foi organizado da seguinte forma: havia um fundo musical de Milton Nascimento, cavaletes de papelão fixados nas mesas, com tintas para tecido, tintas guache, canetinhas coloridas, giz de cera e outros. A organização do espaço pode ser vista, nas figuras 67 a 70.

Figura 67- Mosaico: organização do espaço do Terceiro dia do projeto Tarsila e os bebês



Fonte: Arquivo da professora C (2019)

Figura 68- Mosaico: Pinturas em cavaletes



Fonte: Arquivo da professora C (2019)

Figura 69- Pinturas nos cavaletes.



Fonte: Arquivo da professora C (2019)

Figura 70- Pintura no cavalete e no braço



Fonte: Arquivo da professora C (2019)

Como citado anteriormente, uma atividade que possua diversificados materiais e instrumentos da cultura possibilita a ampliação das experiências, da curiosidade, do exercício da manipulação e exploração nos bebês. Para Cunha (2014), no processo de desenvolvimento gráfico-plástico da criança, o papel do professor é disponibilizar materiais que desafiem e proporcionem a vivência da exploração, em todas as suas possibilidades. Acerca disso, a autora comenta que

É fundamental que as crianças vivenciem seu desejo exploratório gestual, matérico, portanto é inadequado controlar seus ímpetos desbravatórios com exercícios de preenchimento de formas ou com redução da quantidade de tintas e colas, ou fornecendo apenas folhas de tamanho reduzido. Também se torna inadequado indicar temas às crianças, uma vez que elas não pretendem

representar situações ou objetos, mas, sim, explorar movimentos, materiais e espaço (CUNHA, 2014, p. 36).

As atividades com artes visuais, na educação infantil, vão além da folha e do lápis de cor, ou dos momentos de exercício da motricidade fina, como pinturas, formas geométricas, recorte sobre linhas onduladas, bolinhas de papel crepom ou de comandos direcionados pelos adultos. Ela ocorre por meio de atividades livres onde as crianças explorem e se apropriem dos materiais, compreendam as técnicas de pinturas e as formas fazendo, testando. Momentos como esses podem se transformar em propostas instigadoras de descobertas e de questionamentos que os professores podem despertar nas crianças.

Ainda sobre a diversidade de materiais disponibilizados para o fazer artísticos na educação infantil, a autora expõe que,

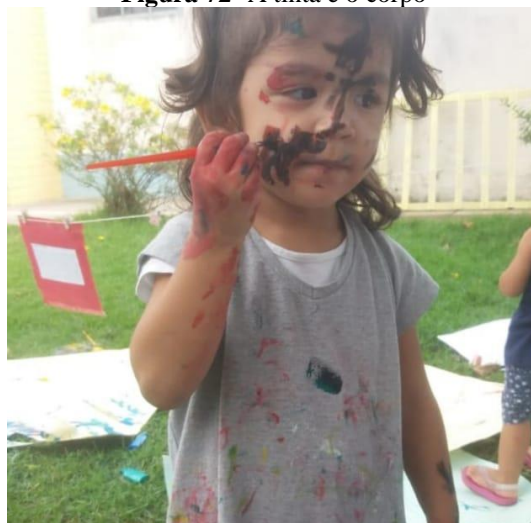
quanto mais uma criança pintar e interagir com diferentes tintas e instrumentos (bucha, pincéis, esponjas, rolhas, rolos, etc.), que marcam um suporte (papel, madeira, pedra, tecido, argila, etc.), mais possibilidade essa criança terá de evoluir em seu vocabulário pictórico (CUNHA, 2014, p.30).

O vocabulário pictórico da criança não se desenvolve a partir de modelos e cópias xerografadas disponibilizadas pelos professores, além do mais não se espera produções tão estruturadas como a de grandes artistas. Neste período, as crianças estão descobrindo as possibilidades e seu fazer artístico vai estruturando aos poucos e se modificando à medida que eles passam a interagir com os diversos materiais e tipos de expressão das artes visuais. Ao mantêm relações com a Teoria histórico-cultural, Cunha (2014) afirma que é no acúmulo de experiências que o sujeito desenvolve elementos que irão compor a sua imaginação e criação.

Durante as várias experiências com os materiais, em especial as tintas, pode-se observar que as crianças exploram todas as superfícies possíveis, como uma descoberta acerca das coisas do mundo. Dessa forma, o corpo, em especial, é uma superfície bastante explorada, conforme as figuras 70 a 73.

Figura 71- Descobertas

Fonte: Arquivo da professora C (2019)

Figura 72- A tinta e o corpo

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Figura 73- A tinta e corpo I

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Cunha (2014) expõe que, nos berçários, existem uma significativa quantidade dos primeiros registros dos bebês, dentre eles: marcas de mãos melecadas de sopa, rabiscos, entre outros. Para a autora, as mãos precedem o uso de qualquer instrumento técnico de pintura de forma que o corpo também é uma possibilidade a ser explorada. Ela ainda enfatiza que “não deve haver limite especial imposto pelo adulto quanto à exploração pela criança, o limite será dado pelo próprio corpo dela. O alcance da sua mão e o do movimento é que delimitará o seu espaço de atuação gráfico-plástica” (CUNHA, 2014, p. 33).

O espaço a ser explorado pela turma da professora C, possibilitou aos bebês o contato com diversos materiais - o que tornou essas experiências atrativas. Todas as crianças estavam envolvidas de forma que não queriam sair do espaço da atividade e nem se dispersaram por outros ambientes, tendo em vista que as atividades ocorreram em uma área externa. Neste sentido, Cunha (2014) aborda o quanto é interessante para as crianças, atividades que ultrapassem o limite imposto nas mesas e nas salas de atividades, isso favorece tanto a percepção visual como a gestualidade corporal e espacial, uma vez que o movimento dos braços e das mãos são explorados de outras maneiras.

Durante as atividades propostas, a professora C não se limitou em trazer somente a pintura para os bebês, mas procurou diversificar, trazendo a colagem com tecidos também. Neste ponto, Cunha (2014, p. 49) recomenda que a professora incentive

a combinação com diversas modalidades das artes visuais, como colagem e pintura, desenho e montagem tridimensional, para que as crianças vivenciem as diferenças semelhanças de cada modalidade, descobrindo as possibilidades particulares de cada uma delas.

A diversificação de atividades com artes visuais promove o desenvolvimento gráfico plástico das crianças. No entanto, o que se observou, durante a inserção na instituição Muiraquitã é que pouco tem se proporcionado essa diversidade de combinação de diferentes expressões artísticas, em uma mesma atividade com as crianças.

Durante a última formação, alguns questionamentos foram direcionados às professoras, como, por exemplo, quais as dificuldades que elas possuem ao planejar as atividades de arte. A professora B relatou que a questão dos materiais é a principal dificuldade e é o que norteia o seu planejamento.

Então se tem algo que eu vá querer fazer de diferente em uma atividade de artes, minha dificuldade é essa: o material que eu vou utilizar, onde eu vou conseguir? Como eu vou conseguir? vou atrás dos parceiros, se vai dar certo ou não vai dar, e a gente ainda tem que ter o plano B, se por ventura aquele material que eu estou esperando que a família ia levar, se ela não levar e agora? Acredito que este é o principal (PROFESSORA B, ENCONTRO FORMATIVO, 05/09/2019).

Acerca da dificuldade de materiais disponível para o trabalho com artes visuais Souza (2011) apresenta que a falta de recursos na escola da infância é uma realidade e se apresenta como uma dificuldade para os profissionais que estão dispostos a fazer um trabalho responsável e comprometido. Diante desse desafio ela afirma que o professor utiliza a sua criatividade para realizar seu trabalho. No caso da instituição Muiraquitã as professoras recorrem muito aos pais, que inúmeras vezes entendem e contribuem com o material para as atividades pedagógicas.

Para a professora D, sua maior dificuldade na realização das atividades com artes visuais é a família.

Eu tenho dificuldade em relação aos pais, eu tenho pais muito chatos, nossas crianças são maravilhosas, mas uma unhinha que chega suja eles começam. Quando eu chego em casa já está lá um monte de mensagem perguntando o que aconteceu, eles não entendem que eu estou trabalhando com criança, aqui eles pegam em tinta, aqui eles pegam em trigo, terra, areia, pegam em bicho que às vezes pica. Essa semana a gente fez um cartaz, pintou cada dedinho de uma cor com as cores da bandeira. Se tu soltares a mão deles vai automaticamente na camisa e isso se torna uma briga muito grande. Aí eu vou adotar a ideia da camisa, porque os pais são chatos nesse sentido. Hoje eu vi uma mãe que veio deixar a criança e eu disse: -olha, seus coleguinhas estão todos no parque e a mãe disse “eu não quero você no parquinho, olha se você vier com a sua meia suja de areia a gente vai conversar”. Eu tive vontade de dizer “ei, ela é só uma criança” e depois quando eu passei ela estava dentro do poço (anfiteatro que se encontra perto do parque) com o ursinho dela na mão, com o sapato impecável, enquanto todas as outras crianças estavam brincando. Esses pais precisavam fazer pedagogia. Eu acho que no ato da matrícula, já deveria ter essas informações, ou uma conversa no plantão pedagógico. Eu acho que falta mais clareza, em outros aspectos a gente é muito cobrado, muito cobrado até por parte dos pais. (PROFESSORA D, ENCONTRO FORMATIVO, 05/09/2019).

A relação família e escola, na educação infantil, é citada nos documentos que regem esta etapa de educação tornando-a obrigatória. A Constituição Brasileira (1988) em seu artigo 205 menciona que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa” (BRASIL, 1988). Na LDB (1996), o artigo 2º determina que “a educação é dever da família e do Estado” (BRASIL, 1996). Além destes documentos, as DCNEI’s (2009) compreendem que as propostas pedagógicas das instituições precisam ser estabelecidas a partir de sua função sociopolítica e pedagógica, “assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado com as famílias” (BRASIL, 2009).

Esses documentos concebem a família como o primeiro contexto de educação e cuidados da criança, é nela que ocorre as primeiras formas de significar o mundo.

(BRASIL, 2013). A integração escola-família e família-escola necessita ser mantida e desenvolvida, no decorrer do período que a criança está inserida, na educação infantil, por considerar que o currículo desta etapa da educação possui traços peculiares, o que, por sua vez, cria a necessidade de diálogo entre o trabalho desenvolvido na instituição, com o que é realizado em casa.

Em uma pesquisa realizada, em 2012, na cidade de Fortaleza, a qual teve por um de seus objetivos analisar como as famílias, a professora e a coordenadora pedagógica avaliam a relação que mantêm entre si na instituição, Cruz e Lima (2014, p. 132) expõe que as interações estabelecidas entre família e escola na educação infantil “é de suma importância para que as crianças se sintam seguras e bem acolhidas”. Todavia, o que se tem obtido na realidade são cotidianos marcados por diversos conflitos. Elas expõem que tanto na rede privada quanto na pública há queixas de professores que atribuem as dificuldades enfrentadas em seu trabalho à falta de parceria com as famílias.

Para que esta relação ocorra de forma intensa e contribua com o desenvolvimento das crianças, as autoras enfatizam a necessidade de traçar estratégias, para sanar problemas e manter um constante diálogo, que demonstre a importância das interações e das brincadeiras na educação infantil. A estratégia da camisa citada pela professora D, em sua fala, foi algo sugerido junto a propostas de trabalho com artes visuais durante a segunda formação, na qual foi citada essa mesma dificuldade. A intenção era pedir para que os pais trouxessem camisas maiores que não fossem utilizadas por eles em casa para serem usadas pelas crianças, a fim de não sujarem suas roupas com tinta. Durante as conversas, no segundo encontro de formação, as professoras demonstraram preocupação e compromisso em entregar as crianças como chegaram na instituição. Esta proposta foi aderida e utilizada pela professora C, no projeto “Tarsila e os bebês” como se observa, na figura 74.

Figura 74- O camisão dos pais

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Para encerrar a discussão acerca deste projeto, mencionam-se as relações estabelecidas entre o sujeito e as obras de arte. Para compreender os apontamentos da Teoria histórico-cultural, faz-se necessário adentrar o campo da educação estética, que, para Vigotski (2010a),

Quando se fala em educação estética dentro do sistema da formação geral, sempre se deve levar em conta, sobretudo, essa incorporação da criança à experiência estética da humanidade. A tarefa de aproximar a criança da arte e, através dela, incorporar a psique da criança ao trabalho mundial que a humanidade realizou no decorrer de milênios, sublimando seu psiquismo na arte. (VIGOTSKI, 2010a, p. 351)

Essa relação entre o sujeito e a obra de arte estabelecida por Vigotski (2010), por meio da educação estética é compreendida aqui como um processo educativo em artes, como o “exercício de vivência da arte, da sua compreensão e da compreensão das emoções que nela se transformam” (PEQUENO; BARROS, 2015, p. 60).

A partir disso, faz-se necessária a aproximação do sujeito com o máximo de produção artística, desde a local até a mundial, visto que as vivências com artes são complexas e interferem no psiquismo humano. É a partir desse processo de vivenciar a arte, compreendê-la que Vigotski (2010) afirma que as influências sensíveis organizadas e construídas no organismo despertam um tipo de reação diferente do habitual, que pode

ser considerada uma atividade peculiar e que constitui de fato a vivência estética¹⁵. Devido a seu pouco tempo de vida, Vigotski (2010) não conseguiu estabelecer com exatidão a consistência da vivência estética, mas em seus primeiros trabalhos acerca de uma psicologia voltada para a arte esclarece que essa vivência

envolve uma atividade construtiva muito complexa que é efetuada pelo ouvinte ou pelo espectador e que seria a seguinte: com as impressões externas apresentadas, a pessoa constrói e cria um objeto estético ao qual se referem todas as suas reações posteriores (VIGOTSKI, 2010a, p. 333).

É por meio das vivências artísticas que o sujeito cria um estado sensível, o que acarreta marcas, no seu comportamento posterior, já que para Vigotski (2010, p. 234) “a vivência estética organiza nosso comportamento”. Esses pressupostos apontam para a importância das vivências artísticas, como sendo altamente complexas, na apropriação das produções de artes construídas, historicamente, como influenciadora do comportamento humano.

Durante a exposição das obras de arte de Di Cavalcante no primeiro encontro formativo, a professora A disse,

Isso não me chama atenção! Eu me pergunto: - Por que pintar isso? Pra mim assim, que não entendo nada de arte, é difícil. Não tem nada a ver. Mas como eu falo: -pra eles (pintores) tem um significado, tem toda a expressão, pra mim pode até chamar a minha atenção e eu achar bonito, mas eu não consigo entender (PROFESSORA A, ENCONTRO FORMATIVO, 03/05/2019)

Posteriormente, no mesmo encontro formativo, ocorreram discussões acerca da necessidade de ampliar os repertórios artísticos das crianças bem como, sobre o fato de os gostos serem aprendidos e não herdados biologicamente. Nesta ocasião, a professora A reforçou sua fala a respeito da sua vivência com arte.

O que acontece comigo! Porque quando eu estudava por exemplo, eu não sou tão antiga né! Nós não tínhamos esse acesso à artes. Eu fui ter esse acesso à arte há pouco tempo, por isso que tem umas que eu “nossa!”. Tem um desenho lá que eu vi um pé! (ela se referiu a obra do Abaporu), pra que desenhar um pé? Doido né! Então eu não tive um contato, eu nunca tive oportunidade de ir em uma exposição de arte e chegar lá e eu vou como eu posso dizer ... eu vou admirar aquela arte e transmitir um sentimento. Eu não fui acostumada a isso. Quando eu estudei nem pra creche eu não fui né? Porque não tinha! [...] Eu não sei desenhar nem um patinho. Então eu penso que é nesse contato que eu não tive. Eu tive muito tarde acesso à arte, então eu não curto muito, não sei muita coisa. (PROFESSORA A, ENCONTRO FORMATIVO, 03/05/2019)

¹⁵ O termo “vivência estética” será utilizado aqui como sinônimo de vivência artística, uma vez que em seu texto “Educação Estética” Vigotski (2010) ora se reporta à vivência estética e outrora utiliza o termo “vivência artística”. Além do mais, utilizando-se de duas traduções brasileiras do texto, uma se utiliza de vivência estética e a outra de vivência artística.

A partir dos relatos da professora A, durante o primeiro encontro, emergiram várias discussões acerca do papel da arte na educação. Sobre essa discussão, a gestora da instituição se expressou dizendo:

Por isso nós temos que mudar nossa postura enquanto profissional. [...] Se a gente não conhece um Romero Britto e olha que Romero Britto a gente consegue trabalhar com crianças de três, quatro anos porque é bem colorido né? E como é que a professora vai trabalhar se nem ela sabe quem é o Romero Britto, muito menos quem é Tarsila do Amaral, né? [...] Eu fui conhecer o Museu ano passado que eu fui com a turma de uma professora lá, eu não conhecia. E as minhas filhas são loucas, quando a gente passa lá na frente: mãe o que tem aí dentro? Ai fulana pelo amor de Deus. Então a gente enquanto mãe enquanto profissional, a gente tem que mudar a nossa postura em relação à arte.[...] Bom, a gente não acha muito bonito, muito interessante, mas eu acredito que por trás dessa imagem nas entrelinhas, tem todo um contexto que alguém achou bonito, mas o que é bonito pra você, por que tem que ser bonito pra mim? Aí a gente parte de um outro princípio, vamos seguir uma outra linha; o que é bonito? Professora A você acha bonito? Ah eu acho feio. Poxa mais as vezes você pode olhar com um outro olhar. Que eu acho que a gente não tem que abrir a nossa mente enquanto profissional, enquanto educadores, procurar o novo, porque a gente tem que saber quem é o Di Cavalcante (PROFESSORA L, ENCONTRO FORMATIVO, 03/05/2019).

Nos relatos expressos acima, nota-se que são poucas as vivências estéticas das professoras, o processo educativo em artes ocorreu de forma superficial ou realmente não aconteceu. Segundo a Teoria histórico-cultural, as vivências não acontecem por igual e da mesma forma para todos os sujeitos. Para uma compreensão acerca desses possíveis fatores, a é necessário adentrar na discussão de um conceito importante para a Teoria histórico-cultural.

Para Vigotski (2018, p. 78), “vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia- a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa-, e, por outro lado, como eu vivencio isso”. Assim, tanto as especificidades da personalidade do sujeito, quanto as especificidades do meio estão envolvidas em uma vivência, tornando-se uma unidade¹⁶.

Uma mesma situação do meio pode ser vivenciada por diferentes pessoas, cada uma delas atribuirá sentidos diferentes a este mesmo acontecimento, o que influenciará na sua personalidade. Tudo isso dependerá da relação que o sujeito possui com o meio. Para Vigotski (2018, p. 89), este é uma “fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas”. Portanto, se essa

¹⁶ O termo “unidade” é obtido na Teoria histórico-cultural como um estudo que não abrange somente um aspecto do organismo ou da personalidade da criança, mas sim, todos os aspectos tanto de um como de outro, ou seja, a unidade torna-se a reunião dos vários aspectos do organismo e da personalidade da criança a serem estudados. (VIGOTSKI, 2018)

relação não existir por força das circunstâncias que independem da criança, as características superiores não surgirão.

Outro fator que se pode considerar como uma circunstância real acerca da falta de vivências artísticas da professora A, refere-se às relações estabelecidas entre arte e educação, decorrente do seu processo histórico-social. Desde o período da colonização, o ensino de artes foi utilizado como um instrumento para se alcançar outros conhecimentos. Segundo Biasoli (1999), o ensino e a concepção vigente de arte, no Brasil, são decorrentes de um processo histórico cuja origem data da colonização. Com a chegada dos jesuítas, houve um trabalho missionário e pedagógico que visava a propagação da fé católica. A arte era utilizada para atrair as crianças, bem como, ensinar bons costumes e a religião cristã se tornando um instrumento de educação e doutrinação. Em 1759, com a expulsão dos Jesuítas, a educação sofreu um abalo e é reorganizada pelo Marques de Pombal, o qual instituiu uma reforma no ensino da arte destinando às aulas para o desenho e a geometria. Assim, foi introduzido um ensino de artes baseado no desenho de modelo vivo, por meio de aulas régias (BIASOLI, 1999).

Em 1818, D. João VI, na tentativa de fortalecer as profissões no Brasil criou as escolas técnicas e científicas nas quais o desenho é reforçado por uma metodologia tecnicista de ensino. Com a chegada das missões francesas, um novo estilo-neoclássico-europeu se define. Este estilo se baseia na imitação, adaptação na arquitetura, escultura e pintura, ganhando espaço junto ao estilo barroco, realizado por brasileiros de origem popular e mestiços em sua maioria. Neste período, o aprendizado de arte que era desenvolvido em oficinas, foi substituído por exercícios formais na educação primária e secundária, nas quais predominavam a cópia e o retrato. Biasoli (1999) expõe que,

O ensino da arte, incluído nas escolas públicas e particulares de 2º grau, está presente nas escolas elementares - o correspondente da época ao ensino de 1º graus - só que, aí, apenas nas escolas particulares, não nas públicas. A arte ensinada é o árduo exercício da cópia. Esse fato aponta para o entendimento da arte como um símbolo de status social e para o ensino como uma prática reprodutivista e autoritária (BIASOLI, 1999, p. 55).

Após as mudanças sociais ocorridas no Brasil, devido a abolição da escravatura em 1888, a educação também sofreu transformações. Influenciado pelos modelos de educação artística dos Estados Unidos, o ensino do desenho se destinou a educar a inteligência, o que era considerado pelos positivistas predominante no ensino de artes. Segundo Ferraz e Fusari (2010), este período foi marcado por uma metodologia de ensino de arte utilitarista, direcionado ao preparo técnico de indivíduos para o trabalho, tanto de fábricas quanto de serviços artesanais. Com esta concepção foi implementado nas escolas

primárias e secundárias o desenho geométrico que enfatiza a linha, o contorno, o traçado, juntamente com a cópia. Este modelo permaneceu no cenário escolar até os primeiros 20 anos do século XX (BIASOLI, 1999).

Na década de 1920 ocorreram diversos movimentos políticos e culturais, como: greves operárias, tenentismo, Coluna Preste, fundação do Partido Comunista do Brasil e Semana da Arte Moderna, em 1922. Além disso, chega no Brasil uma filosofia humanista e junto a ela a psicologia experimental, a qual é utilizada nos novos métodos de ensino da arte. A respeito disso, Biasoli (1999, p. 61) ressalta que:

Esse novo caminho enfatiza a relação existente entre o processo afetivo e cognitivo, apontando para a concepção da arte como produto interno que reflete uma organização mental. Surgem as primeiras condenações aos modelos que impõe a observação como forma - até então ideal - de ensinar arte. A crença agora é de que a arte não é ensinada, mas expressada, assim, a criança é quem procura seus próprios modelos, com base em sua própria imaginação.

Neste mesmo período, iniciou uma luta dos educadores, psicólogos e artistas para a inclusão da arte na escola primária. E apesar de todo o movimento para o fortalecimento da educação artística no Brasil, os métodos, contudo, continuaram da mesma forma que antes, os desenhos ainda eram prioridades e as cópias predominavam o ensino de arte. A única mudança que ocorreu neste período se deve ao movimento de arte moderna que passou a valorizar a arte infantil com a livre expressão da criança, por meio de ideias de Mário de Andrade e Anita Malfatti (BIASOLI, 1999). A partir de 1930, o desenho ainda continua sendo o foco principal do ensino de artes, agora, porém, com as seguintes modalidades: o desenho natural que se objetivava na observação, representação e cópias de objetos; o desenho decorativo que ensinava técnicas voltadas para faixas, ornatos, redes, estudos de letras; o desenho geométrico com o estudo de construções e morfologia geométrica e o desenho pedagógico, presentes nas escolas normais que eram compostos por esquemas de construções de desenho e ilustrações. (FERRAZ; FUSARI, 2010)

Após as inúmeras tentativas de firmar uma educação de artes no Brasil, em 1958, o Governo Federal permitiu a implantação de classes experimentais de arte nas escolas primária e secundária. Junto a este período são firmados convênios com instituições privadas para preparar os professores interessados em uma educação mais criativa. (BIASOLI, 1999).

Porém, com o golpe de 1964, tudo se modifica. A ditadura instaurada reforça os interesses estrangeiros e a classe dominante se apoia em sistemas europeus, que passa a se valer do tecnicismo e pragmatismo da moderna tecnologia americana. O ensino da arte

se divide, de um lado ele ocorre de forma livre, extracurricular e até extraclasse e, por outro, continua como um campo do conhecimento que está sendo experimentado nas escolas públicas em classes experimentais. Com o golpe, o modelo tecnocrático predomina, ocorrendo a militarização no ensino e nas artes. Neste período, torna-se obrigatório nas escolas o ensino de arte por meio das reformas do 1º e 2º grau proposto pela LDB/61, nº 4.024, que ocorreu em 1971 (GOMES; NOGUEIRA, 2008)

Nesse período, havia uma dualidade, em que de um lado o ensino da arte era obrigatório por meio de lei, mas de outro lado havia censura e repressão para qualquer tipo de atividade artística. No final da década de 1970, o ensino de arte chega sem mecanismos de implementação e sustentação, devido aos aspectos técnicos da sua utilização e sem importância alguma como disciplina dentro das escolas de 1º e 2º grau. (BIASOLI, 1999).

Mesmo com o fim da ditadura, em 1986 ocorreu uma reformulação dos núcleos dos currículos comum das escolas de 1º e 2º grau e o ensino de artes é condenado ao “ostracismo” (BIASOLI, 1999), se tornando uma disciplina facultativa no ensino básico. A partir de 1990 o ensino de artes passa por uma nova estruturação, deixando de ser uma mera disciplina de atividade auxiliar e/ou recreativa para ser compreendida como uma área do conhecimento importante no desenvolvimento humano (BIASOLI, 1999). Segundo Fusari e Ferraz (2010), os professores estavam encontrando dificuldades em apreender os métodos de ensino nas salas de aula, o que resultou em uma prática sem fundamentos teóricos-metodológicos.

Em 1996, a atual LBD nº 9.394, por meio do Art. 26, § 2º estabeleceu o ensino de arte como “componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Mesmo com esse avanço e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacional para Artes, ainda prevalece, no Brasil, segundo Gomes e Nogueira (2008, p. 585), “desafios que transcendem a dimensão estrutural do currículo e a dinâmica das metodologias de ensino de arte”.

Todo esse resgate histórico superficial acerca do ensino de artes no Brasil, serve para demonstrar o quanto frágil e recente são as conquistas estabelecidas por esta área de conhecimento. Por muito tempo as técnicas de desenho, as cópias e as reproduções prevaleceram, no espaço educativo e se cristalizaram como uma forma de ensino. Desta forma, reconhece-se, aqui, que as metodologias de ensino de arte voltadas para uma reflexão, criação, imaginação, bem como para o desenvolvimento de capacidades

superiores do sujeito ainda não estão fortalecidas devido a herança cultural perpetuada pelas práticas do ensino de arte anteriormente.

No caso específico da professora A, seria necessário conhecer mais acerca do seu processo educativo e das suas vivências, porém, este não é o objetivo desta investigação. O que fica claro na fala das professoras é que elas não possuíram uma educação estética, na qual tivessem tido oportunidade de vivenciar a arte de forma intensa, uma vez que por meio das vivências o sujeito atribui consciência, sentido, relaciona-se afetivamente com determinado acontecimento o que influi na sua personalidade.

Nas pesquisas levantadas, Tsuhako (2016) enfatiza as poucas vivências com desenhos, durante os períodos da infância e adolescência das professoras participantes de sua intervenção. A autora atrela isso a uma concepção tradicional de ensino que surgiu nas escolas brasileiras do século XIX, na qual a teoria estética estava relacionada a cópia de modelos. Segundo ela, “ensinavam o desenho como cópia da realidade. O ensino do desenho tinha função utilitária, preparando os alunos para serem futuros trabalhadores de fábricas” (TSUHAKO 2016, p. 130). Para Uliana (2014) e Feldmarn (2013) é essencial que as professoras possuam vivências estéticas, uma vez que elas são as responsáveis por organizar todo o espaço educativo escolar a fim de promover o desenvolvimento estético das crianças. Barbosa (2012) atribui aos poderes públicos a necessidade de reservar um lugar para as vivências estéticas dos professores, durante as suas formações iniciais, para que elas compreendam a necessidade da arte. Acerca das possibilidades e condições reais de ampliar as vivências das professoras, Stein (2014, p. 75) menciona que tanto as crianças quanto as professoras precisam expandir suas vivências artísticas, já que “o professor precisa se apropriar do conhecimento já elaborado, pois é por meio dele que terá elementos sólidos para a criação de novos conhecimentos”.

Diante do exposto, enfatiza-se aqui a importância da vivência estética tanto pelos professores, quanto pelas crianças desde a mais tenra idade. Para isso, a educação estética precisa ser efetivada de forma a desenvolver no sujeito a compreensão das impressões externas expressas em uma obra de arte, isso proporcionará desenvolver um senso estético, que constituirá a personalidade do sujeito.

5 FINAL DO PERCURSO, COMEÇO DE OUTRAS DISCUSSÕES

A arte é uma atividade historicamente produzida pela humanidade que tem por intenção suprir as necessidades de expressão dos sentimentos e das emoções humanas. Os momentos de produção e a apropriação da arte possibilitam ao sujeito alterações no psiquismo e no comportamento humano, ao desenvolver capacidades de criação, percepção, emoção, imaginação, além da consciência de si e do mundo. A arte também possibilita uma sensibilidade estética, fator desenvolvido unicamente por ela, além de permitir vivências artísticas, que são necessárias para o desenvolvimento de um senso e gosto estético. Tendo por base a Teoria histórico-cultural, considera-se que as relações estabelecidas entre o ser humano e a arte são de grande valia, no processo de humanização do sujeito, uma vez que as transformações ocorridas, no psiquismo humano, não são as mesmas possibilitadas pela ciência ou pela filosofia.

Ao especificar o trabalho pedagógico com artes visuais, neste estudo, conclui-se que este seja imprescindível na educação infantil, uma vez que nesta etapa se formam a personalidade da criança e o desenvolvimento de suas capacidades superiores humanas. Por meio das manifestações artísticas: desenho, pintura, fotografia, colagem e outros são possibilitadas as crianças experiências culturais e estéticas significativas, que permitem a apropriação da cultura artística construída ao longo da história.

Mesmo com essas possibilidades de desenvolvimento integral da criança, o que se tem notado na educação infantil é um trabalho com artes visuais influenciado por uma herança cultural e histórica que se cristalizou em meio a cópias, modelos, desenhos xerografados, de uma visão utilitarista, controlada e direcionada pelos professores. Esse trabalho mecanizado pode ocorrer devido a educação infantil, ainda, possuir pouco tempo, em suas recentes conquistas históricas.

Nesta pesquisa, não se defende experiências com artes visuais que visem a aquisição de capacidades isoladas, de conhecimento pontual e de ações fragmentadas, mas de uma educação que se objetive em ampliar as vivências das crianças, estabelecendo relações entre elas e a experiência social já acumulada pela humanidade. Pouco tem se visto de um trabalho pedagógico com artes visuais voltado para a apreciação ou criação que procurem trabalhar a totalidade do sujeito.

Mediante as compreensões acerca das artes visuais e o seu papel no trabalho pedagógico na escola da infância, esta investigação teve por finalidade compreender os desafios na prática pedagógica das professoras para a efetivação do trabalho com artes visuais na educação infantil, a partir da Teoria histórico-cultural. Para o alcance de tal

objetivo, foi realizada uma pesquisa formação com cinco encontros, além do acompanhamento das atividades com artes visuais das professoras que aderiram à pesquisa. Dentre os vários objetivos, as formações buscaram apresentar formas de como ampliar o repertório cultural e artístico das crianças, através de atividades que não visassem à padronização, à espetacularização e nem um modo utilitário do trabalho com artes visuais. Além disso, as professoras participantes tiveram vivências artísticas que contribuíram com o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Apesar de não ser o objeto de pesquisa aqui adotado, este estudo aponta para a relevância da formação continuada das professoras e o favorecimento de vivências artísticas, uma vez que algumas dessas não tiveram um contato significativo com a arte. A fim de que isso aconteça, esta pesquisa considera a importância da construção de políticas formativas para professores atuantes na educação infantil que, em alguns casos, possuem uma sobrecarga de trabalho e a impossibilidade de inovação em função de um currículo cheio de projetos que primam por resultados. Agravando essa situação, pouco ou quase não há tempo para estudo, reflexão e avaliação de suas práticas. As professoras participantes da pesquisa relataram almejar um dia possuírem um grupo de estudos desenvolvido por elas, mas que não o fazem em decorrência de uma grande demanda de trabalho que provoca indisposição e cansaço. Acerca desse assunto, uma professora ressalta a grande valia desses encontros de formação continuada dentro das instituições de trabalho, uma vez que os professores de educação infantil estão lidando com a fase de construção da personalidade, com pessoas, com a construção de valores e princípios éticos, estéticos e políticos.

Adentrando em um âmbito mais específico, a não participação da coordenadora pedagógica pode ter enfraquecido a aderência de outras professoras às formações e o trabalho pedagógico com artes visuais a ser realizado pelas participantes. Talvez seu incentivo e participação levassem outras profissionais a aderirem às formações, além disso, a pedagoga responsável pela instituição poderia compreender e ampliar as formas do trabalho pedagógico com artes visuais, como um elemento essencial no desenvolvimento integral da criança. Os conhecimentos adquiridos pelas professoras participantes da pesquisa poderiam, também, ser compartilhados com as outras professoras que, por motivos próprios, não aceitaram participar da pesquisa.

A instabilidade na carreira docente da educação infantil no Município de Santarém-PA, também, é um apontamento que precisa ser discutido. Contratações e mudanças de professores no município são ações corriqueiras, além de ser uma questão

que preocupa e enfraquece as formações, uma vez que muitos professores que chegam à educação infantil vêm de outras etapas de ensino, não conhecendo ou não considerando as especificidades da escola da infância. Os que saem muitas vezes são remanejados para outra instituição de maneira muito brusca.

A fase exploratória e o acompanhamento do trabalho pedagógico com artes visuais realizados pelas professoras participantes da pesquisa, em paralelo aos encontros de formação, mostraram a(s) resposta(s) para a questão norteadora apontada no começo desta investigação: quais os desafios pedagógicos, de infraestrutura e humanos para a efetivação do trabalho com artes visuais na educação infantil a partir da Teoria histórico-cultural?

As respostas são apresentadas, a seguir.

- Projetos que primam por resultados, os quais, prioritariamente decorrem de um planejamento baseado em datas comemorativas. Durante os projetos observados, as professoras possuíam sempre a preocupação em demonstrar aos pais ou à coordenação o resultado do trabalho que está sendo realizado. Em consequência disso, as professoras levam essas atividades quase prontas para as crianças, não considerando-as como sujeitos ativos e capazes de construir o planejamento ou realizar tais atividades.
- O trabalho com artes visuais ainda possui um papel utilitário dentro da educação infantil, por procurar desenvolver capacidades físico motoras de forma isolada. Pôde-se observar a falta de relação da arte a um caráter investigativo, o que poderia desenvolver maior interesse das crianças por tais experiências. No projeto referente às cuias pintadas, algumas experiências obtiveram o papel de aula dada pela professora. Nos objetivos propostos era claro o interesse por um desenvolvimento apenas de cunho biológico, que não considera a criança como um ser total, constituída por suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas. Além disso, demonstrou-se, em alguns momentos, que este projeto respondeu mais às necessidades das professoras do que às das crianças, devido à pouca participação da turma, na realização das experiências proporcionadas.
- Outro desafio levantado é a relação de “bagunça” com as atividades de artes visuais. Tais atividades, por exemplo, já se tornaram trabalhos estereotipados, por algumas professoras. Pôde-se perceber que algumas

das participantes não realizavam esse tipo de trabalho com as crianças, em decorrência da “bagunça” deixada no espaço e, também, por acarretar distrações que afetam diretamente o processo das experiências das crianças.

- As experiências destinadas ao desenho assumem um caráter mecanizado e estereotipado. A maioria desses momentos tinha relação com alguma temática de datas comemorativas do tipo *desenhe o que se pede*. Além do mais, durante a observação não participante na fase exploratória houve desenhos xerografados, que reforçam as cópias, padronizam as crianças e não reforçam o seu ato de criação. Compreende-se aqui, que essas práticas decorrem por uma busca em homogeneizar as tarefas e em demonstrar bons resultados.
- A criança possui uma necessidade em rabiscar, experimentar instrumentos, diversos materiais e superfícies. No entanto, tais atividades não são proporcionadas às turmas, desde o berçário até a pré-escola. Muitas das experiências com artes visuais são realizadas somente com papel e lápis de cera ou tinta guache. As professoras alegam falta de materiais, o que faz com o planejamento dessas atividades seja limitado e restrito, ocorrendo somente quando há disponibilidade de material.
- A ambientação da instituição possui poucas imagens e/ou fotografias que possibilitem enriquecer o repertório imagético das crianças, sendo que, o espaço possui um importante papel no processo educativo. Cabe pontuar também, que foram raros os momentos observados em que as professoras organizaram o espaço para as experiências propostas às crianças.
- A concepção de criança sempre é evidente em todos os desafios encontrados, em especial os bebês. Para os bebês, por exemplo, são possibilitadas poucas vivências. Por mais que as professoras apresentem um discurso de criança como um ser capaz, ativo e participante, o que pôde-se notar foram poucas atividades desenvolvidas, considerando a necessidade de desenvolvimento, a sua participação e suas especificidades.
- A diversidade de materiais para as produções artísticas serve para proporcionar experiências mais significativas às professoras e às crianças.

Entretanto, para ter objetos diversificados, as professoras precisam arcar com os custos das atividades, ou entrar em parceria com a família das crianças.

- Por último, enfatiza-se a falta de relações estabelecidas entre as crianças e as artes visuais. Tanto as crianças, quanto as professoras possuem a necessidade de vivências estéticas na construção de suas personalidades e no desenvolvimento de suas capacidades superiores. Pode-se atribuir a falta dessas vivências por parte das professoras a uma educação pautada em cópias, xerox e padronizações. Tal “educação mecanizada” é, portanto, corriqueira nos dias atuais. A ausência dessa relação, entre as crianças e as artes visuais, pode decorrer das poucas vivências que as professoras possuíram, uma vez que não se pode ofertar aquilo que não se conhece ou não possui.

Essas dificuldades encontradas acerca do trabalho com artes visuais esbarram em um planejamento enfatizado em datas comemorativas. Nesse planejamento, as professoras priorizam uma busca incessante por resultados e retorno do trabalho pedagógico tanto para os pais quanto para a coordenação da escola. Em decorrência dos fatos apresentados acima, a instituição de educação infantil secundariza o verdadeiro objetivo das experiências com artes visuais, que é o processo. As relações com a arte ocorrem durante o processo. E, desse modo, o processo permite que as capacidades superiores sejam desenvolvidas, além do senso estético e da apropriação da cultura artística.

Para isso, as atividades voltadas às artes visuais necessitam ser pensadas de forma a possibilitar o desenvolvimento integral da criança, trabalhando a sua totalidade, enriquecendo o seu repertório artístico e cultural, intrigando, desacomodando, favorecendo a reflexão, a crítica, ao desenvolvimento da sensibilidade, ou seja, a humanização do sujeito.

Esta investigação aponta para novas problemáticas que resultam dos desafios encontrados como: a ênfase na formação cultural das professoras; os currículos que visam aos resultados e não ao processo; o papel da escola em ampliar as vivências estéticas das crianças; espaços que permitam a criação sem restrição à “bagunça” com materiais disponíveis, espaço onde haja participação de todos nas relações estabelecidas com o meio.

Não se tem por objetivo, aqui, apontar soluções ou resolver determinados desafios, esta pesquisa pretende ajudar os professores da educação infantil a refletirem acerca do seu trabalho pedagógico com artes visuais. Uma vez que, no decorrer deste estudo, são descritos alguns pontos principais do trajeto histórico acerca da arte e da educação. Diante dos resultados apresentados, nesta pesquisa, podemos dizer que pouco se pensou e se planejou para que houvesse um ensino que de fato possibilitasse uma vivência estética aos alunos. As práticas “mecanizadas” se cristalizaram e foram adotadas na educação infantil, a qual ainda está construindo sua identidade apesar das conquistas legais já atingidas. Deste modo, este estudo aponta para novas possibilidades, em se pensar e se construir um trabalho com artes visuais, na educação infantil. Uma prática pedagógica que prime, portanto, para o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

- AIRES, Bianca Guimarães Nóbrega. **A magia das cores: Trabalhando a arte para o desenvolvimento da criança.** Monografia (graduação em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba. 21 f. João Pessoa. 2016.
- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **Ensino das artes: Construindo caminhos.** 9 ed. Campinas: São Paulo: Papirus, 2001.
- ALVES- MAZZOTTI, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno de pesquisas.** São Paulo (77): 53- 61, maio 1991.
- ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação- questões de teoria e método.** Associação brasileira de pesquisa em educação em ciências. Anais do V Enpec, nº 5, p.1- 12, 2005.
- ARCE. Alessandra; SILVA, Debora A. S. M.; VAROTTO, Michelle. **Ensinando Ciências na Educação Infantil.** Campinas, SP: Alínea, 2011.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na Teoria Histórico-Cultural. **Psicologia: Ciência e profissão**, 33 (2), 414-427, 2013.
- BARBIERE, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Coleção Interações. Blucher, 2012
- BARBOSA, Ana Mãe. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mãe (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BARBOSA, Maria C. S.; HORN, Maria da Graça S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BELO, Angelita. **A imagem na Educação Infantil: perspectivas educacionais através da arte.** Monografia (Especialização em Docência em Educação Infantil). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.
- BERNARDES, Soeli. **Brincando com artes na Educação Infantil.** Artigo (Especialização em Educação Infantil). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.
- BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte: do ensaio...à encenação-** Campinas, SP: Papirus,1999.
- BISSOLI, Michele de Freitas. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.19, n.4, p. 587-597, out/ dez. 2014.
- BISSOLI, Michele de Freitas. Por uma educação para si: algumas reflexões sobre o trabalho pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n.2, 343- 368. Jul./dez. 2007.

BRANDÃO, C. Rodrigues; BORGES, M. A. Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62. Jan./ dez. 2007.

BRASIL. **Lei nº 13.278**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF. 12 de maio de 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: SEB/COEDI, 2009.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. 2013.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (1991)**. Brasília: Câmara dos deputados: Edições câmara. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 26/12/1996.

BRASIL. **Resolução CNE/ CEB nº 05/ 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

CARAM, Adriana Maria. **Arte na Educação Infantil e o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos/SP, 2015.

CARNEIRO, Verônica Lima; MOREIRA, Carlos José de Melo; SOUZA, Michele Borges de. Coordenador pedagógico no atual contexto educacional: atribuições no âmbito da escola pública. In: COLARES, Maria Lília I. Sousa; ROCHA, Solange Helena Ximenes; DUARTE, Eliane Cristina Flexa (Orgs.). **Coordenação Pedagógica: Vivências no cotidiano da escola**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

COSTA, Camilla Borges Passos. **Experiências com as artes visuais na Educação Infantil e as diferentes linguagens**. Monografia (Conclusão de graduação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

COSTA, Sinara Almeida da. **“Na ilha de Lia, no barco de Rosa”**: o papel das interações estabelecidas entre as professoras de creche e as crianças na constituição do

eu infantil. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. LIMA, Soraide Paz de Oliveira. A relação entre família e instituição de educação infantil: o que pensam a coordenadora, a professora e as famílias das crianças. In: SILVA, Kátia Cristina Fernandes e. CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. CRUZ, Silvia Helena Vieira (Orgs). **Práticas pedagógicas na educação infantil**- Fortaleza: Edições UFC, 2014.

CUNHA. Susana Rangel Vieira da. A importância das artes na infância. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da. LINO, Dulcimarta Lemos. VARGAS, Lisete Arnizaut machado de. Et. al. (Org.). **As artes no universo infantil**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

DELARI JUNIOR, Achilles. Questões do método em Vigotski: busca da verdade e os caminhos da cognição. In: CHAVES, Marta. LEITE, H.A.. TULESKI, S.C. (Orgs). **Materialismo Histórico Dialético como fundamento da Psicologia Histórico-Cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: Eduem, 2015.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, vol.24, n.62, p. 64-81, abril, 2004.

FARIA, Alessandra de Carvalho. **Linguagens expressivas e a formação de professores para a Educação Infantil: um estudo de projeto pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação escolar). Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara, 2014.

FELDMARN, Marina. **A arte e a criança**: Fundamentos estéticos para a Educação Infantil. Monografia (Especialização em Docência em Educação Infantil). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

FERRAZ, Heloisa Corrêa de Toledo. FUSARI, Maria Felisminda de Resende. **Arte na educação escolar**. - 4 ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Paulo Nin. **“A gente tá fazendo um feitiço”**: cultura de pares e experiência estética no ateliê de artes plásticas em contexto de Educação Infantil. Tese (doutorado de educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação, Maceió. 2016.

FERRONATO, Caroline. **O desenho nas práticas pedagógicas de educação infantil**: mola propulsora para uma formação completa ou uma simples ferramenta de ensino. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2014.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Tradução: Leandro Konder. 9 ed. Rio de Janeiro: 1987.

FREITAS, Luana dos Santos. **Pintando e bordando: Artes visuais na Educação Infantil.** Monografia (Curso de Especialização). Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2016.

GARCIA, Rosana Aniela. O lugar do cuidado na ação pedagógica com os bebês. In: COUTINHO, Angela Scalabrin. DAY, Giseli. WIGGERS, Verena (Orgs). **Práticas pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional.** – São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

GOMES, Karina Barra. NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. Ensaio da arte na escola pública e aspectos da política educacional: contextos e perspectivas. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.6, n.61, p. 583-596, out./ dez, 2008.

GOMES, Romeu. In: MINAYO, maria Cecília de Souza (Orgs). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GUEDES, Adrienne Ôgeda; VIEIRA, Nuelma. Formação estética do professor da Educação Infantil: a experiência do curso de extensão da Unirio. **Revista @mbienteeducação.** Universidade Cidade de São Paulo. Vol. 09. Nº2. jul./ dez. 192-201, 2015.

IPHAN- 2015, **Parecer nº31/ 2015- GGIR/ DPI.** Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1055/> Acesso em: 23/10/2019.

JUSTINO FILHO. Cícero. **A arte no processo de Ensino- Aprendizagem na Educação Infantil.** Trabalho de conclusão de curso- Universidade Federal da Paraíba /Centro de educação. Itaporanga- PB. 32f. 2017.

KINAP, Beatriz. **O Trabalho com artes na Educação Infantil: uma experiência em serviço.** Monografia (Especialização em Docência em Educação Infantil). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2 ed. – São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alex N .Uma contribuição à teoria do desenvolvimento do psique infantil. In: LEONTIEV, Alex N., LURIA, Alexander Romanovich., VIGOTSKY, Lev. Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2010 a.

LIMA, Géssica de Aguiar. **A brincadeira de faz- de- conta de papéis sociais e a contribuição da personalidade das crianças na pré-escola.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém- PA, 2018.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. DOMINICO, Eliane. MARTINS, Lilian. **Currículo e planejamento na Educação Infantil: datas comemorativas em debate.** Conjuntura: Filos. Educ. Caxias do Sul, v. 33, n.1, p. 137-153, jan. / abr. 2018.

LONGAREZI, Andrea Maturano; SILVA, Jorge Luiz. **Pesquisa-formação**: um olhar para a sua constituição conceitual e política. *Contrapontos*. vol. 13, n. 3, p. 214-225, set./dez. 2013.

MÁXIMO, Maria José. **Encaminhamentos pedagógicos da psicologia soviética ao ensino da arte na educação infantil**: vivência efetiva para o desenvolvimento da imaginação criadora. 164f. Dissertação (Mestrado em Ensino) –Universidade Estadual do Paraná–Campus de Paranavaí. 2015.

MELLO, Suely Amaral. Bebês e crianças pequeninhas como sujeitos: participação e escuta. In: COSTA, Sinara Almeida da. MELLO, Suely Amaral. (Orgs.) **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba, PR: CRV, 2017.

MELLO, Suely Amaral. FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Revista educação**. Santa Maria. V. 35, n.1, p.53-68, jan/abr. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira. NETO, Otávio Cruz, GOMES, Romeu, et al (Orgs). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIRANDA, Marília Gouvêa. RESENDE, Anita C. Azevedo. **Sobre a pesquisa- ação na educação e as armadilhas do praticismo**. *Revista Brasileira de Educação*. V. 11n. 33 set./ dez. 2006.

NARDIM, Heliana Ometto. NITA, Mara Rosângela Ferraro. Artes Visuais na contemporaneidade: marcando presença na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **Ensino das artes: Construindo caminhos**. 9 ed. Campinas: São Paulo: Papirus, 2001.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OLIVEIRA- FORMOSINHO, Júlia. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/ criança. In: OLIVEIRA- FORMOSINHO, Júlia e FORMOSINHO, João (Orgs), **Associação Criança**: um contexto de formação de contexto. Braga: coleção Minho Universitária, 2001.

OLIVEIRA, Maria Franco de. **Representações sociais e concepções dos professores sobre Arte na infância e implicações a Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Artes) . Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Instituto de Artes- São Paulo, 2016.

OSTETTO, L. E. **Educação Infantil e arte**: sentidos e práticas possíveis. In: Universidade Estadual Paulista. Caderno de formação: didática dos conteúdos, formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

OSTETTO, L. E. **Planejamento na educação infantil**: mais que a atividade, a criança me foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. Encontros e encantamentos na educação infantil. (Org.) - Campinas, SP: Papirus, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. LEITE, Maria Isabel. Formação de Professores: o convite da arte. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte, Infância e Formação de Professores**- 7ª edição. - Campinas, SP: Papirus, 2012.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **“Eu fico com a pureza da resposta das crianças”**: a atividade musical na infância. Curitiba: Ed. CRV, 2014.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Práticas educativas para o desenvolvimento da musicalidade das crianças na educação infantil. In: COSTA, Sinara Almeida da. MELLO, Suely Amaral. (Orgs.) **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

PEQUENO, Saulo. BARROS, Daniela. Preconceito e educação estética na educação musical. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. MARTINEZ, Andreia Pereira de Araújo. **A escola e a educação estética**. Ed.- Curitiba, PR: CRV, 2015.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. Coordenação pedagógica na educação infantil: a atuação junto às professoras nas ações de orientação e acompanhamento pedagógico. In: COLARES, Maria Lília Imbirida Sousa; COSTA, Sinara Almeida da. (Orgs.). **A educação infantil no centro do debate: do direito adquirido às práticas cotidianas desenvolvidas nas creches e pré- escolas**. Curitiba: CRV, 2016.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**- 25 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Zoia. O rigor metodológico em pesquisa bibliográfica. **Ensino Em RE-Vista**, v.19,n.2, jul./ dez. 2012.

PRINTES, Jocicleia Souza. **O desenho na educação infantil: perspectivas de formação de professores a partir da Teoria Histórico-Cultural**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Amazonas. Faculdade de Educação. 2018.

SANTOS, patrícia Mascarenhas dos. PEREIRA, Edna Marzzitelli. O gestor escolar como articulador da formação continuada dos professores no espaço escolar. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. ROCHA, Solange Helena Ximenes. COLARES, Anselmo Alencar (Orgs.). **Gestão democrática e Projeto Político Pedagógico**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v.14 n. 40 jan./abr.2009.

- SILVA, A participação das crianças na organização da rotina. In: COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores.** (Orgs.). Curitiba, PR: CRV, 2017.
- SILVA, Andressa J. da. **Experiências artísticas na educação infantil.** - Florianópolis. Ateliê da Casa, 2018.
- SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. A organização do espaço da escola de educação infantil. In: COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores.** (Orgs.). Curitiba, PR: CRV, 2017.
- SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. **As crianças gostam de “tudo-o-que-não-ode”:** crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche. Dissertação de mestrado- Universidade Estadual Paulista, 2009.
- SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural.** Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista- UNESP, 2007.
- STEIN, Vinícius. **A Educação Estética:** Contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de Arte na Educação Infantil. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Marta Chaves. Maringá, 2014.
- TEIXEIRA, Sônia Regina. BARCA, Ana Paula de Araújo. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil. In: COSTA, Sinara Almeida da. MELLO, Suely Amaral. (Orgs.) **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores.** Curitiba, PR: CRV, 2017.
- TERRIEN, Sílvia Maria Nóbrega. TERRIEN, Jacques. **Trabalhos científicos e o estado da questão:** reflexões teórico- metodológicas. Estudos em avaliação educacional, v. 15, n.30, jul.-dez./ 2004.
- THIOLLENT, Michael. SILVA, Generosa. **Metodologia de pesquisa- ação na área de gestão de problemas ambientais.** RECIIS- Revista eletrônica de Comunicação Informática & Inovação em saúde. Rio de Janeiro, v.1, n.1, pg.93-100, jan. – jun. 2007.
- TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski.** - Campinas, SP: Papirus, 2011.
- TSUHAKO, Y. N. **O ensino do desenho como linguagem:** em busca da poética pessoal. 2016. 215 f. Dissertação (Mestre em Educação) – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.
- TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. O desenho como expressão da criança. In: COSTA, Sinara Almeida da. MELLO, Suely Amaral. (Orgs.) **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores.** Curitiba, PR: CRV, 2017.
- ULIANA, Dulcemar da Penha Pereira. **Experiência Sensível na Educação Infantil:** um encontro com a arte. Dissertação (Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014.

VALE, Isabel Cristina de Oliveira do. Educação Infantil: um olhar para a inserção. In: COUTINHO, Angela Scalabrin. DAY, Giseli. WIGGERS, Verena (Orgs). **Práticas pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional.** – São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** 2ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VIEIRA, Elisa Reverso. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta a luz da Teoria Histórico-cultural.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista- UNESP, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LEONTIEV, Alex N., LURIA, Alexander Romanovich., VIGOTSKY, Lev. Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2010b. Cap. 6.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo; expressão popular, 2018a.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** 3 ed. – São Paulo: WMF Martins fontes, 2010a.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III-** Problemas del desarrollo de la psique. Ed. Pedagógica, Moscú, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV-** Paidología del adoslescente- *Problemas de la psicologia infantil.* Editorial Pedagogía: Moscú, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L.S. sobre os fundamentos da pedologia.** Rio de janeiro: E- papers, 2018b.

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa científica. Caso aceite fazer parte deste estudo, após devidos esclarecimentos, por favor, assine ao final deste documento, que está em duas vias (sendo uma via do pesquisador responsável e outra via sua), e rubrique as demais páginas deste documento. Em caso de recusa você não será penalizado de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa

A pesquisa a qual você está sendo convidada a participar chama-se **“Artes visuais na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural”** e tem como objetivo principal: compreender de que forma as artes visuais podem ser efetivadas no currículo, pelos professores da educação infantil afim de promover o desenvolvimento das capacidades humanas na criança. Nossa finalidade com esta pesquisa é de contribuir e levantar reflexões com professores e professoras a respeito da sua compreensão e vivência considerando que suas atividades contribuem para o desenvolvimento de capacidades tipicamente humanas proporcionadas por meio das artes visuais.

Caso você permita sua participação nesta pesquisa, será necessário:

- Observar as práticas pedagógicas diárias com artes visuais;
- Participação em seis encontros, sendo quatro específicos de caráter formativos, que serão dispostos semanalmente e dois encontros (um de planejamento do grupo/ discussão e outro de avaliação), no período de maio a junho de 2019;
- Comprometer-se em ler previamente os textos destinados a cada encontro, se possível;
- Permitir que a pesquisadora esteja presente em sua sala de atividades para produção de dados no período de abril a junho de 2019 e caso seja necessário no segundo semestre de 2019;

Tais procedimentos envolvem alguns risco e desconfortos aos participantes. Ao concordar com esta pesquisa você poderá estar exposto à: a) Conflito de ideias e opiniões, resultando em constrangimentos; b) Por ser uma pesquisa onde os sujeitos são participantes do processo pode haver críticas sobre seus trabalhos com artes visuais; c)

Porém esta pesquisa também apresenta benefícios. Os encontros formativos obtidos nesta pesquisa servem como uma formação continuada e aperfeiçoamento de sua prática pedagógica. Além do mais este estudo, servirá como um meio de reflexão para todos os professores desta etapa da educação básica, assim como poderá iluminar outras práticas que podem ser orientadas por professores da educação infantil.

Para tentar sanar os riscos que esta pesquisa apresenta, a pesquisadora se compromete em sempre manter uma postura ética e democrática, levando em consideração a subjetividade das professoras. Buscar sempre esclarecer as situações e encontros de maneira que não fiquem dúvidas acumuladas, estar sempre a disposição das professoras quando necessário, não atribuir as professoras toda a culpa dos problemas que possam ser encontrados tanto no decorrer da pesquisa quanto em sua prática.

Ainda assim, caso algum dano físico, moral ou psicológico ocorra a você devido aos procedimentos desta pesquisa, os pesquisadores se responsabilizarão por toda assistência que lhe seja necessária, pelo tempo que for preciso. E caso ache necessário você ainda terá direito a recorrer as indenizações legalmente estabelecidas.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e poderão ser divulgadas em eventos e publicações científicas, não havendo identificação dos sujeitos participantes, a não ser entre os responsáveis pela pesquisa, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação.

Sua participação neste estudo é voluntária, você não terá nenhum custo ou despesa para participar e nem receberá qualquer vantagem financeira. Você poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade, prejuízo ou perda de algum benefício adquirido na pesquisa. É importante ressaltar que ao apresentar mais de três ausências nos encontros formativos, seu nome será automaticamente retirado da pesquisa, uma vez que seja necessário 75% de presença nas formações. Para isto basta procurar a pesquisadora responsável: Jéssica Mayara Alves Tapajós, mestranda do Programa de Pós- graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará- UFOPA, residente na rua Castelo- Branco nº 98 bairro Santarenzinho, CEP:68035-695, telefone para contato (93) 99120- 8571, e-mail: jmatapajos@gmail.com ou ao comitê de ética para qual esta pesquisa será submetida.

O comitê de ética trata-se de um grupo de pessoas comprometidas (das mais diversas áreas), que se reúnem, debatem e avaliam se projetos de pesquisa atendem aos

requisitos éticos necessários para serem desenvolvidos, buscando defender os interesses, a segurança e a dignidade dos participantes destas investigações científicas. Caso seja necessário você também poderá obter mais informações sobre esta pesquisa, no comitê de ética da Universidade do Estado do Pará- UEPA, localizado na cidade de Santarém, na Av. Plácido de Castro, nº 1399, bairro Aparecida, Telefone (93) 35128013 ou (93) 35128000 e e-mail cepuepa@outlook.com.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu _____ declaro que li as informações sobre a pesquisa e que me sinto perfeitamente esclarecido sobre o seu conteúdo. Declaro ainda que por minha livre vontade, aceito participar desta pesquisa, cooperando para a produção de informações necessárias.

Ressalto que estou assinando/ rubricando em todas as folhas do TCLE e que isso está sendo feito em duas vias desde documento (TCLE), sendo que uma delas ficará comigo.

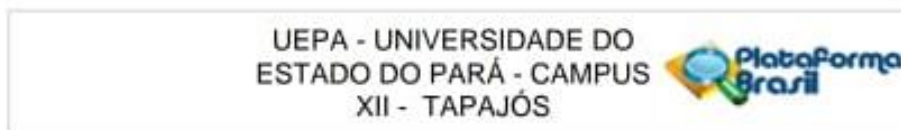
Santarém/ PA ____ / ____ / _____.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste participante, explicando-se sobre os procedimentos e riscos desta pesquisa e sanado suas dúvidas, conforme determina a Resolução CNS 466/ 12. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante. Asseguro ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante.

Assinatura do Pesquisador

ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), campus XII - Tapajós



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Artes visuais na educação infantil: contribuições a partir da Teoria Histórica Cultural

Pesquisador: JESSICA MAYARA ALVES TAPAJOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 10186119.2.0000.5168

Instituição Proponente: Universidade Federal do Oeste do Pará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.314.214

Apresentação do Projeto:

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica a qual tem por objetivo promover o desenvolvimento social da personalidade da criança de zero a seis anos. Neste período o papel da escola é orientar o pensar e o agir da criança pequena através de vivências que oportunizem a interação com a cultura material e imaterial produzida pela humanidade, assim como assegurar o envolvimento das crianças nos planejamentos e

organização das atividades, para que estas sejam percebidas com sujeitos históricos, críticos, sensíveis e responsáveis pelo desenvolvimento da cultura humana (TEIXEIRA e BARCA, 2017). É pensando neste desenvolvimento que as escolas de educação infantil necessitam ser um ambiente onde se permeiam relações sociais entre adultos- crianças, entre seus pares e com toda a cultura gerada ao longo da história. Documentos com força de lei que regem a educação infantil, como as Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação infantil- DCNEI's definem questões importantes que devem ser levadas em consideração como: concepção de criança, infância, currículo, o papel político, social e pedagógico das instituições, assim como estabelecem normativas aos aspectos que tangenciam as propostas pedagógicas. Essas por sua vez, garantem

múltiplas experiências (plásticas, simbólicas, musicais, corporais etc.) através das quais as crianças podem conhecer o mundo e se expressar.

Endereço: Av. Plácido de Castro, 1399
Bairro: Aparecida **CEP:** 68.040-090
UF: PA **Município:** SANTAREM
Telefone: (93)3512-8013 **Fax:** (93)3512-8000 **E-mail:** cepuapa@outlook.com

UEPA - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO PARÁ - CAMPUS
XII - TAPAJÓS



Continuação do Parecer: 3.314.214.

constrangimento de ideias, opiniões e críticas as suas práticas pedagógicas com artes visuais utilizadas em suas salas de referências. Além do mais, a pesquisadora pode estar questionando e levando os sujeitos a uma reflexão sobre a sua prática pedagógica na sala de atividade.

Benefícios:

Considerando que os sujeitos da pesquisa, são os professores e que estes terão ativa participação no processo investigativo, eles poderão conceber esta pesquisa como uma formação continuada e aperfeiçoamento de sua prática pedagógica. Além do mais este estudo, servirá como um meio de reflexão para todos os professores desta etapa da educação básica, assim como poderá iluminar outras práticas que podem ser orientadas por professores da educação infantil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide conclusões e pendências

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide conclusões e pendências

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foram revistas todas as pendências apresentadas na primeira avaliação de forma satisfatória.

Considerações Finais a critério do CEP:

Os(As) Pesquisadores(as) deverão apresentar relatórios parciais informando à este CEP sobre o andamento da pesquisa, assim como deverão apresentar um relatório final, informando os principais resultados alcançados ao final desta investigação.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1316179.pdf	26/04/2019 18:42:31		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOPAIS.pdf	26/04/2019 18:41:11	JESSICA MAYARA ALVES TAPAJOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termocreche.pdf	19/03/2019 13:22:20	JESSICA MAYARA ALVES TAPAJOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termosemed.pdf	19/03/2019 13:21:32	JESSICA MAYARA ALVES TAPAJOS	Aceito

Endereço: Av. Plácido de Castro, 1309

Bairro: Aparecida

CEP: 68.040-090

UF: PA

Município: SANTARÉM

Telefone: (93)3512-8013

Fax: (93)3512-8000

E-mail: cepuepa@outlook.com

UEPA - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO PARÁ - CAMPUS
XII - TAPAJÓS



Continuação do Parecer: 3.314.214

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	19/03/2019 13:20:03	JESSICA MAYARA ALVES TAPAJOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	19/03/2019 13:10:10	JESSICA MAYARA ALVES TAPAJOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	19/03/2019 13:04:46	JESSICA MAYARA ALVES TAPAJOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTAREM, 08 de Maio de 2019

Assinado por:
Rodrigo Luis Ferrelra da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Plácido de Castro, 1399

Bairro: Aparecida

CEP: 68.040-090

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)3512-8013

Fax: (93)3512-8000

E-mail: cepuepa@outlook.com

ANEXO C – Termo de Anuência do Centro Educacional Municipal de Educação Infantil



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED)

Termo de Anuência

O Centro Educacional Municipal de Educação Infantil Paulo F. [redacted] acorde com a realização da pesquisa de campo intitulada Artes na Educação Infantil: contribuições a partir da Teoria Histórico- Cultural, depois de prestado todas as informações necessárias a sua execução, que será desenvolvida pela mestrandia Jéssica Mayara Alves Tapajós, sob a coordenação e a responsabilidade da Profª Drª Sinara Almeida da Costa do Instituto de Ciências da Educação/ Programa de Pós- graduação em Educação _ PPGE da Universidade Federal do Oeste do Pará.

O Centro Educacional Municipal de Educação Infantil Paulo F. [redacted] o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da produção de dados no período de fevereiro de 2019 a março de 2020.

Declaramos que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa e requeremos o compromisso do pesquisador responsável com o resguardo da segurança e bem- estar dos participantes da pesquisa nela recrutados.

Santarém, 18 de março de 2019.

Coordenadora eleita da CEMEI