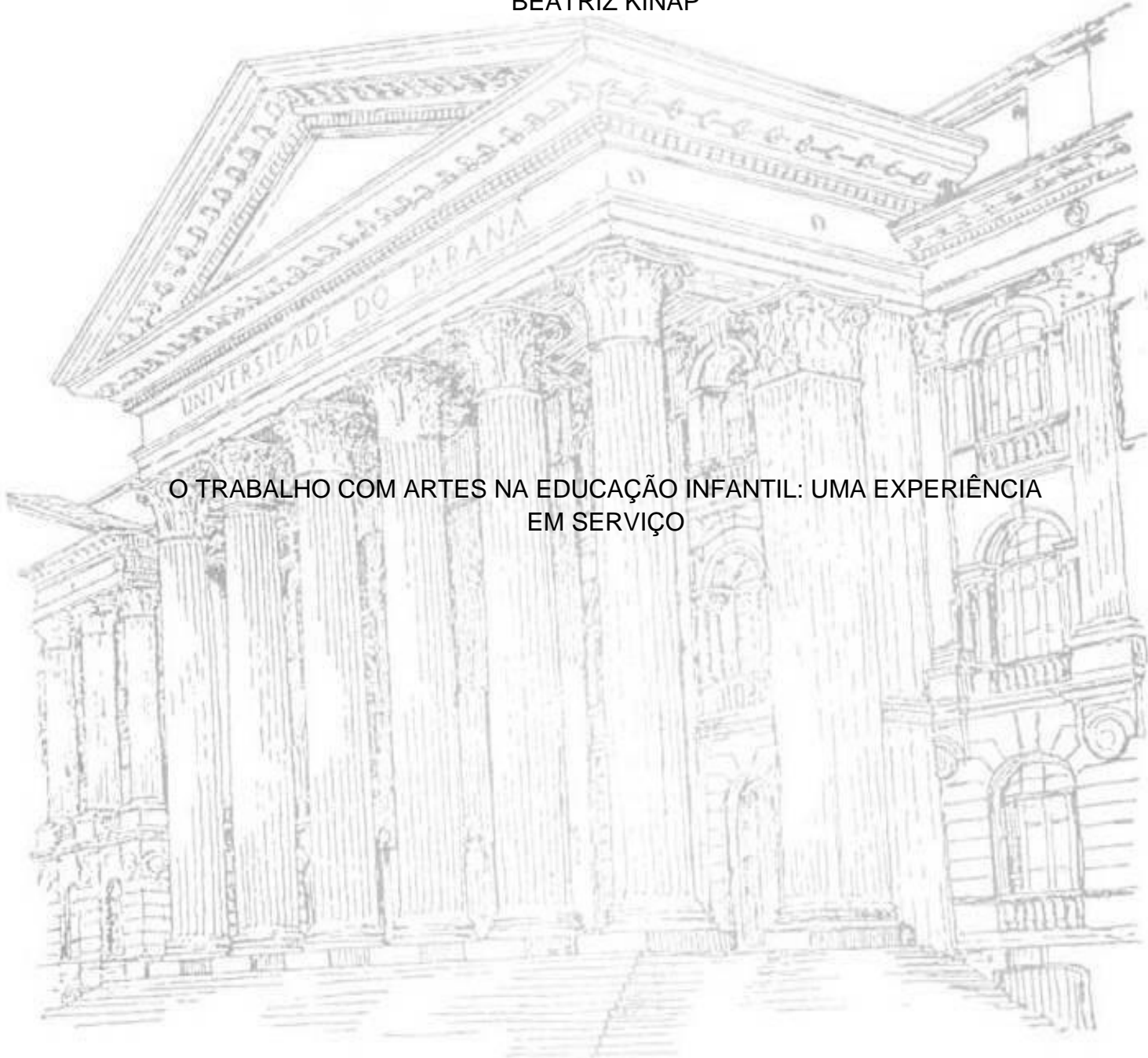


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BEATRIZ KINAP



O TRABALHO COM ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA  
EM SERVIÇO

CURITIBA  
2013



## DECLARAÇÃO

Declaro ter aprovado e estar de acordo com a versão final do trabalho monográfico apresentado pela aluna BEATRIZ KINAP, intitulado O TRABALHO COM ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA EM SERVIÇO, junto ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, pela parceria MEC/UFPR, e que este cumpre os critérios para ser protocolado como um dos requisitos para a obtenção do título de Especialista.

Professor Orientador

Ana Lúcia Martins de Souza

Data, 27 de outubro de 2013.

BEATRIZ KINAP

O TRABALHO COM ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA  
EM SERVIÇO

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista em Docência na Educação Infantil pela Parceria entre o Ministério da Educação e Universidade Federal do Paraná, no Setor de Educação, no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Martins de Souza.

CURITIBA  
2013

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por ter me conduzido na construção desta monografia e aos meus pais, que já passaram desta vida, e me ensinaram o valor do querer aprender.

Sou grata à Universidade Federal do Paraná que proporcionou o suporte para este trabalho, principalmente, aos professores do curso de Especialização de Educação Infantil.

Aproveito para agradecer aos professores da Instituição pesquisada, que permitiram o estudo no seu campo de trabalho.

Estendo um agradecimento especial à minha família e ao meu namorado, que vivenciaram a trajetória desta monografia.

## RESUMO

Essa pesquisa tem como objeto de estudo o processo de formação em serviço das professoras de Artes que atuam no Pré II em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado na região metropolitana de Curitiba. Importante destacar que tal processo é organizado pela coordenação pedagógica da instituição. O presente trabalho se estrutura como uma pesquisa-ação, portanto, os instrumentos que possibilitaram sua organização – como: questionários, estudos, observações da prática, roteiros de estudo – foram elaborados a partir das demandas detectadas durante a interação com as professoras e o cotejamento com textos de autores que desenvolvem pesquisas voltadas para a docência em Artes na educação infantil. A intenção se volta para identificar, nos procedimentos que compõem a formação continuada dos professores que trabalham com Artes Visuais, elementos que possibilitem a reflexão sobre sua prática. A pesquisa está organizada em dois capítulos. No primeiro, intitulado *Trabalhar com Arte na Educação Infantil: debates atuais*, a intenção foi apresentar as concepções presentes nos documentos oficiais e em pesquisas que têm se atentado para o trabalho com artes para a criança pequena, numa perspectiva sociocultural, que toma a criança como um sujeito capaz de produzir cultura, contrapondo-se a ideia de que a criança apenas reproduz modelos. No segundo capítulo, denominado *Formação continuada: dos registros às reflexões*, o foco se voltou para a análise das atividades com artes, desenvolvidas com as crianças do Pré II, a partir do planejamento das professoras, da reflexão das práticas realizadas durante processo de formação e dos estudos da área da educação infantil.

**Palavras-chave:** Artes. Educação Infantil. Formação continuada. Criança.

## ABSTRACT

This research studies the process of in-service training of Art teachers working on a preschool (secondary education) in a Municipal Centre of Early Childhood Education (CMEI), located in the metropolitan region of Curitiba. Importantly, this process is organized by the educational coordination of the institution. The present work is structured as an action research, therefore, the instruments that enable its organization – such as: questionnaires, surveys, observations of practice, study tours – were drawn from the demands detected during the interaction with the teachers and the comparison with texts of authors who develop research for the teaching of Arts in early childhood education. The intention is to identify in the procedures that comprise the ongoing training of the teachers working with Visual Arts, elements that enable reflection on its practice. The research is organized in two chapters. In the first, entitled *Working with Art in Early Childhood Education: current debates*, the intention was to exhibit the concepts present in official documents and in research that have focused to the work with arts for young children, in a sociocultural perspective, which takes the child as a subject capable of producing culture, opposing the idea that the child can only reproduce models. In the second chapter, named *Continuing Education: records up to reflections*, the focus turned to the analysis of the activities involving arts, developed with preschool children, from the planning of the teachers, the reflection of the activities undertaken during the training and studies in the area of early childhood education.

**Key- words:** Arts. Early Childhood Education. Ongoing training. Child.

## **LISTA DE SIGLAS**

CEB – Câmara de Educação Básica

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNEI – Política Nacional de Educação Infantil

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	08
<b>CAPÍTULO I – TRABALHAR COM ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:</b>	
<b>DEBATES ATUAIS</b> .....	17
<b>CAPÍTULO II – FORMAÇÃO CONTINUADA: DOS REGISTROS ÀS</b>	
<b>REFLEXÕES</b> .....	28
2.1. Instrumentos Analisados .....	32
2.1.1. Instrumento Analisado – Os questionários.....	34
2.1.2. Instrumento Analisado – Aula realizada com a turma do Pré II.....	35
2.1.3. Instrumento Analisado – slides e leituras de diferentes autores .....	38
2.1.4. Instrumento Analisado – Aula realizada com a turma do Pré II.....	43
2.1.5. Instrumento Analisado – estudo baseado no texto reflexivo .....	45
2.1.6. Instrumento Analisado – Aula realizada com a turma do Pré II.....	47
<b>FIM DA CAMINHADA</b> .....	49
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	52
<b>ANEXOS</b> .....	58

## INTRODUÇÃO

*O fato é que a arte não é somente executar, produzir, realizar e o simples “fazer” não basta para definir sua essência. A arte é também invenção. Ela não é execução de qualquer coisa já ideada, realização de um projeto, produção segundo regras dadas ou predispostas. Ela é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer. A arte é uma atividade na qual execução e invenção procedem pari passu, simultâneas e inseparáveis, na qual o incremento de realidade é constituição de um valor original. (...) A arte é, portanto, um fazer em que o aspecto realizativo é particularmente intensificado, unido a um inventivo.*

(Luigi Pareyson [1989:32])

Conceituar arte é uma tarefa que muitos tentaram fazer, antes e depois de Luigi Pareyson, autor do texto acima. Nesta linha de pensamento, Jorge Coli (1990) indica que a arte possui “limites imprecisos” e o que é considerado como objeto artístico hoje pode não ter sido assim no passado, ou perca essa característica no futuro. Segundo este autor, “arte são certas manifestações da atividade humana das quais nosso sentimento é admirativo”; ele ainda complementa: “se não conseguimos saber o que a arte é, pelo menos sabemos que coisas correspondem a essa ideia e como devemos nos comportar diante delas” (COLI, 1990, p.12). Apesar das diferenças de conceituação e debates da área, este trabalho optou por compactuar com a tese desenvolvida por Herbert Read (2001) de que “a arte deve ser a base da educação” (READ, 2001, p.01); atentando-se para o fato de que,

a arte, por si só, não opera transformações na educação, mas a experiência com os processos de criação pode reorientar o sentido de ensinar, o papel do professor, a imagem da escola, bem como o valor das práticas culturais nas comunidades e na vida pessoal e profissional dos professores e nas relações entre as escolas e as instituições que promovem ações sociais. (IAVELBERG, 2003, p.23).

Além de sua pertinência no contexto educativo pelo prisma da formação docente, a arte, para as crianças, promove uma gama de possibilidades: desde a interação com o meio cultural até a formação de sua consciência como cidadão, com

capacidade de fazer, apreciar e refletir sobre diferentes objetos artísticos e os conteúdos que deles derivam. Como sustenta Rosa Iavelberg (2003), o conhecimento artístico é necessário para as diferentes áreas, mas o que justifica sua utilização na escola é “seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos”. (IAVELBERG, 2003, p.09).

O presente estudo se volta para um Centro Municipal de Educação Infantil<sup>1</sup> (CMEI), na região metropolitana de Curitiba<sup>2</sup> (PR), com o objetivo de identificar nos procedimentos que compõem a formação continuada dos professores, que trabalham com Artes Visuais<sup>3</sup>, elementos que possibilitem a reflexão sobre sua prática. Tal intenção foi elaborada após a realização da reunião pedagógica de final de bimestre, no ano de 2012, quando pude identificar<sup>4</sup> no relato de algumas professoras, a existência de *um grande desinteresse das crianças em realizar as atividades de artes*. A primeira pergunta levantada diante desse cenário foi: por que as crianças não tinham interesse nas atividades artísticas? Seguida a esta, estavam outras questões, tais como: de que forma os professores trabalhavam com Artes Visuais na instituição? Qual a formação destes professores? De que material lançavam mão para ampliar a sua formação? A hipótese aqui levantada é a de que ainda exista carência de história, teoria e conteúdos voltados para arte na formação que se dá na prática<sup>5</sup> dos docentes.

---

<sup>1</sup> Nesta instituição pública estão matriculadas em tempo integral 175 crianças, entre 01 a 05 anos de idade. O CMEI conta com 04 professoras, 06 educadoras, 08 auxiliares infantis, 03 estagiárias, 01 pedagoga e 01 diretora.

<sup>2</sup> A região metropolitana de Curitiba é formada por: Adrianópolis, Agudos do Sul, Almirante Tamandaré, Araucária, Balsa Nova, Bocaiúva do Sul, Campina Grande do Sul, Campo Largo, Campo Magro, Campo do Tenente, Cerro Azul, Colombo, Contenda, Dr. Ulysses, Fazenda Rio Grande, Itaperuçu, Lapa, Mandirituba, Piên, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras, Quitandinha, Rio Branco do Sul, Rio Negro, São José dos Pinhais, São Vicente do Paraná, Tijucas do Sul e Tunas do Paraná.

<sup>3</sup> Neste estudo optou-se por tratar somente das práticas com Artes Visuais – especificamente com releitura de obras de arte, visto que este encaminhamento constava na proposta da instituição, no planejamento anual, previsto para o período em que a pesquisa foi desenvolvida. Justifica-se assim a escolha da “releitura” como metodologia predominante nas atividades propostas na matriz curricular do município pesquisado.

<sup>4</sup> Na reunião pedagógica que foi observado o relato da professora sobre o desinteresse das crianças pela arte, eu, Beatriz Kinap, estava presente, pois trabalho nesta Instituição de Ensino. Neste momento surgiu a inquietação sobre este comentário e a vontade de pesquisar sobre suas causas.

<sup>5</sup> Como formação continuada ou a formação que se dá na prática enquanto docente entendo, de forma geral, ser aquela que se constrói durante um processo formado por ações reflexivas integradas aos saberes e ao cotidiano do trabalho do professor. A formação continuada tem sido objeto de estudo de diferentes autores, como: CARVALHO, 2006; DINIZ-PEREIRA, 2010; FORMOSINHO e

Na tentativa de responder a estes questionamentos, optou-se pela utilização dos seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil<sup>6</sup>; a Proposta Curricular do Município<sup>7</sup> e a proposta pedagógica da instituição. Os instrumentos utilizados foram: questionários, roteiros para reflexão dos professores, roteiros para o planejamento dos professores – estes foram elaborados com o propósito de favorecer a reflexão do docente quanto a sua prática no trabalho com Artes. Os estudos não tinham uma elaboração linear porque partiam das dificuldades apresentadas em dois momentos: nas aulas ministradas anteriormente pelas professoras e durante as observações realizadas pela pesquisadora.

A metodologia aqui percorrida tem o intuito de uma pesquisa-ação, com proposta de intervenção sobre a realidade da instituição, envolvendo duas professoras de Artes<sup>8</sup> que ali trabalham há muitos anos. Foram usados alguns instrumentos, tais como: questionários, slides, textos para estudos e alguns momentos de discussão e estudos. Optou-se por trabalhar com as duas turmas do Pré II, porque nestas há uma presença mais acentuada do processo identificado como escolarização<sup>9</sup>, baseado na preparação das crianças para o ingresso no Ensino Fundamental.

Apesar dos avanços, em termos do currículo da Educação Infantil, ainda existem desafios a serem enfrentados; especialmente se tomarmos por base o currículo apresentado na Proposta Curricular do Município e a do CMEI, que segue as orientações municipais. A Proposta Pedagógica do CMEI segue uma seleção de conteúdos organizados por disciplinas, opção curricular do município que se

---

KISHIMOTO, 2002; GATTI, 2009; GAUTHIER, 2006; TARDIFF, 2006. O tema também tem sido debatido, pelo menos nos últimos cinco anos, na Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED) em pelo menos três grupos de trabalho: GT07 (Educação de Crianças de 0 a 7 anos); GT08 (Formação de Professores) e GT24 (Educação e Arte), em trabalhos como os de: CÔCO, 2009; 2010; SILVA, 2011; RIBEIRO, 2012; DUARTE, 2012.

<sup>6</sup> Tais diretrizes são consideradas de fácil localização, uma vez que todas as professoras podem acessar as mesmas por meio do site do Ministério da Educação (MEC): [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

<sup>7</sup> O Currículo na Educação Infantil segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais deveria ser organizado em práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento.

<sup>8</sup> As professoras de Artes que aplicam aulas de artes no CMEI pesquisado têm formação em Magistério e Pedagogia. Ambas trabalham nesta Instituição há mais de cinco anos.

<sup>9</sup> Na LDB, o objetivo da educação infantil é o “desenvolvimento integral das crianças”. No que se refere ao ensino fundamental, o objetivo que está posto é a escolarização, “a formação básica do indivíduo”. (LDB 9394/96).

constitui através da proposta de atividades nas diferentes disciplinas. Nesse sentido, justifica-se a utilização do termo *atividades com arte* neste trabalho.

Como sinalado por diferentes autores, trabalhar com arte na educação infantil é essencial, desde que o professor crie uma prática pedagógica que aumente o acesso ao repertório cultural da humanidade, possibilitando entendimento dos códigos estéticos, aumentando seus repertórios culturais e vivenciais, ou seja, abrindo espaço para a experimentação da criança. Como observa Gilvania Pontes (2009):

Arte como expressão da cultura revela a preocupação com a influência cultural presente no entorno da produção artística, seja no momento da produção, da distribuição ou da apreciação. Ao favorecer o contato das crianças com as manifestações artísticas é possível possibilitar experiências com a diversidade cultural do mundo contemporâneo, possibilitando-lhes o envolvimento em processos de construção de sua identidade cultural e o conhecimento dos códigos culturais – estéticos artísticos seus e de outros povos. (PONTES, 2009, p.3310).

O que fica evidente perceber é que a criança, como um sujeito social<sup>10</sup>, expressa seu conhecimento usando das muitas linguagens criadas e recriadas na cultura que está inserida.

Voltando o olhar para as atividades relacionadas com arte na educação infantil, em diferentes instituições, encontramos os alunos utilizando massinhas de modelar; desenhando em folhas brancas de A4 para depois serem selecionadas e guardadas, pela professora, em sua pasta de trabalhos; ensaiando danças para apresentação em cerimônias festivas destinadas à família e à comunidade em geral; confeccionando lembrancinhas nas datas comemorativas; entre outras. Apesar do esforço inegável dos docentes em proporcionar tais atividades, seriam estas práticas de artes? Qual o sentido destas práticas? Quem é o destaque das atividades: o autor ou produto? Tais questões serão norteadoras deste trabalho. Todavia, se entendermos que a criança se interessa pela arte enquanto um processo vivido e marcado pela experiência que envolve o corpo e mente, podemos problematizar algumas dessas atividades. Como afirma Ostetto (2007):

---

<sup>10</sup> Aqui trabalhando com o entendimento de que a infância é uma “categoria social, constituída por sujeitos historicamente situados”, sendo as crianças, portanto, “atores sociais, portadores e produtores de cultura”. (SARMENTO; GOUVEA, 2008, p.07).

Quando se trabalha com a primeira infância, arte não é algo que ocorra isoladamente. Ela engloba: controle corporal coordenação equilíbrio motricidade sentir ver ouvir pensar falar ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, coparticipante e não controlando. (OSTETTO, 2007, p.12).

Desta forma, arte se destaca como um processo contínuo e cotidiano que envolve pesquisa, conquista de autoconfiança e coragem de ir onde não se conhece. Em alguns casos, as atividades propostas às crianças utilizam a arte apenas como meio para ilustrar e ensinar um determinado conteúdo. O acesso à produção artística e a própria experiência de criação são importantes na educação infantil porque contribuem para ampliar o olhar da criança sobre o mundo e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis e estéticas, por isso indispensável por si só, não como introdução para outro momento didático. De maneira mais ampla, as práticas pedagógicas ministradas pelas instituições têm buscado um caminho mais seguro – o das regras e do modo de fazer – pois se tem medo do desconhecido. É visível a dificuldade em trabalhar com Artes Visuais nas Instituições educativas; um espaço que deveria ser de imaginação, experimentação. Um espaço para errar, duvidar e que tenha práticas pedagógicas desafiadoras. Entretanto, a certeza da tranquilidade que traz um modelo, uma técnica, moldes de “trabalhinhos”, direciona e reduz a criação da criança.

A presença da arte na educação infantil só é fundamental quando pode contribuir para ampliar o olhar da criança sobre o mundo e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis estéticas<sup>11</sup>. Ensinar a ver o subentendido e o encoberto é uma das incumbências do ensino da Arte.

Como as portas e janelas, no espaço – tempo da educação infantil, poderão se abrir rumo aos mistérios do mundo, aos gostos desconhecidos? A mão na trava, para abrir ou fechar, é do professor, sem dúvidas. A possibilidade de um cotidiano prazeroso, criativo, colorido, musical, dançante, repleto de movimento, aventuras e rocas, dependerão, em muito, das possibilidades do adulto, da relação que estabelece com as diferentes linguagens, do seu repertório cultural. (OSTETTO 2004, p. 57).

---

<sup>11</sup> Afirmações presentes na concepção de artes no texto Educação e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis de Luciana Esmeralda Ostetto (2011).

Assim, segundo Ana Angélica Albano Moreira é importante oferecer possibilidade de acesso e aumento do repertório cultural aos professores que trabalham com estas crianças, para perpassarem este olhar ampliado de cultura e de entendimento do mundo<sup>12</sup>. As crianças, como seres sociais, influenciam e são influenciados por toda a cultura (singular ou plural), numa gama de diversidade enorme, por isso é importante conhecermos esta variedade cultural e respeitá-la, pois são modos de vida diferentes e influenciados pela cultura local. Superamos, pelo menos no campo legal, a visão de criança sob o foco do vir a ser, da pessoa que se quer formar futuramente. Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* (DCNEI) a criança é vista como sujeito histórico e de direitos, que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades, nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Ser considerada como sujeito de direitos, produtora de cultura, respeitando as especificidades etárias e capacidade de interação, são ganhos importantes para a criança enquanto inserida socialmente. E a arte apresenta-se como um movimento histórico, social e cultural de grande importância para constituição de todas as pessoas. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009):

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, DCNEI, 2009, p. 18).

É possível perceber o quanto a arte torna-se importante na vida do ser humano e da criança. É por meio dela que a criança constrói seus conhecimentos sobre o mundo e está apta para relacionar-se com o mesmo, vivendo assim diferentes experiências neste espaço cultural, tornando-se capaz de apreciar e

---

<sup>12</sup> Segundo Moreira (2005), a formação artístico-cultural dos professores da infância, bem como dos professores em geral, pouco tem sido contemplada no âmbito das políticas públicas. Principalmente, no que se refere às condições/oportunidades de ampliação de seus próprios referências culturais. (MOREIRA, 2005).

ampliar o repertório diante das manifestações culturais. O desafio do professor é levar as crianças a apreciar arte. Iavelberg (2003) pondera que:

o papel do professor deveria ser como o de um regente de orquestra, para qual os alunos (instrumentistas) têm participação única e significativa na construção coletiva e individual dos processos e produtos da aprendizagem. (IAVELBERG, 2003, p.11).

O professor também é responsável pela ampliação da circulação dos diversos conhecimentos, assim como por favorecer sua apropriação por parte das crianças. Compreende-se então a preocupação das Instituições de Educação Infantil em transparecer em suas ações este conceito de educação e cuidado para com a criança, buscando-se por meio da intencionalidade educativa, elevar a qualidade do repertório cultural. Nessa direção, justifica-se o planejamento do professor e sua reflexão sobre a prática.

Atentando para a organização do processo de formação das professoras de Artes da instituição pesquisada, considerou-se, neste trabalho, a experiência das docentes e acrescentou-se a esta estudos e reflexões a respeito de suas produções. Após cada intervenção junto às professoras, ocorreu uma fundamentação teórica com o objetivo de proporcionar o diálogo com as experiências e o registro de todo o processo, pois, assim como defende Sonia Kramer (1998), o registro é pertinente na formação dos professores, pois permite a “reformulação de teorias através da prática e construção de conhecimento” (KRAMER, 1998, p. 158). A proposta de registrar as experiências vividas descrevendo, analisando e reorganizando no contexto educativo e diário do professor, tem sido apontada como indispensável para a qualificação da prática pedagógica<sup>13</sup>. A prática do registro não trata apenas de contar o que aconteceu e se passou naquele momento escolar, mas de tentar entender o passado, estabelecendo relações com o vivido, buscando prever com a experiência o que acontecerá. O registro é a ligação entre a teoria e a prática, entre as experiências já realizadas e os novos conhecimentos. Por isso se faz necessário oferecer ao professor possibilidades de formação em serviço com base na astúcia

---

<sup>13</sup> Para maior aprofundamento, ver: GUARNIERI; GIOVANNI; AYELO, 2008; OSTETTO, 2000; OLIVEIRA, 2005.

de sua subjetividade e da sua história de vida. Assim, o registro aparece como instrumento formativo, favorecendo também a formação da identidade do professor.

Importante aqui demarcar que o presente estudo toma como interlocução os trabalhos de Sonia Kramer, devido a discussão que se insere na perspectiva sociocultural, compreendendo a criança como sujeito produtor de cultura; de Maria Leite e Luciana Ostetto, pelo esforço de compreender e propor a revisão da relação entre arte, educação, infância e formação de professores; e o de Susana Cunha – pela incursão que realiza no repertório de imagens infantis e na busca pelo desenvolvimento da linguagem gráfico-plástica na educação infantil, demonstrando como o planejamento das atividades, o mapeamento cotidiano da relação da criança e o grupo, bem como o cuidado com o espaço, auxiliam na aquisição da linguagem artística que extrapola as figuras estereotipadas e muitas vezes impressas somente para o aluno pintar.

Não desconsidero a complexidade das relações e procedimentos que envolvem a realidade educacional. Por outro lado, acredito que isto pode servir como um desafio para pensarmos como os profissionais que ali trabalham com arte se inserem em formações continuadas e como realizam seus diálogos e práticas a partir dessa experiência. Para Ostetto (2007), quando consideramos um modo de produção da arte temos que levar em conta que suas linguagens são “territórios sem fronteiras” e por isso que “pesquisar, mergulhar no desconhecido para testar novos materiais e formas, experimentar diferentes elementos ainda não apropriados, integram o fazer artístico” (OSTETTO, 2007, p.03). Tendo este pensamento como balizador, o estudo/pesquisa aqui delineado pretende contribuir para que os profissionais da educação infantil reflitam sobre suas opções de metodologias e elaborem, neste sentido, um currículo cada vez mais adequado. Além de contribuir para que estes profissionais interroguem-se sobre os significados do trabalho desenvolvido em Artes para as crianças pequenas, ampliando a sensibilidade e a percepção para as diferentes linguagens do mundo, possibilitando um diálogo entre concepções e práticas. Não se pretende com este estudo estabelecer encaminhamentos padrões ou definir o que é certo e errado, e sim provocar reflexões sobre a capacidade de criação e produção das crianças.

Diante disso, o caminho trilhado aqui se subdivide. Na primeira parada, intitulada *Trabalhar com Arte na Educação Infantil: debates atuais*, o foco se voltou para as concepções presentes nos documentos oficiais e produtos da área. A intenção foi tencionar as práticas correntes de arte desenvolvidas na educação infantil bem como as concepções de criança e infância. No segundo descanso dessa trilha, *Formação continuada: dos registros às reflexões*, o objetivo foi apresentar o trabalho de campo realizado, o processo de formação continuada, os instrumentos de reflexão, as leituras e os registros das observações, buscando entender como os professores reelaboram todo esse processo na sua prática com artes visuais na educação infantil. Descrito o trajeto, convido você, leitor, a percorrê-lo e descobrir outros possíveis atalhos, uma vez que, ao lermos, também nos tornamos autores. Boa caminhada!

## CAPÍTULO I

### TRABALHAR COM ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DEBATES ATUAIS

*O aprendizado artístico implica o desenvolvimento das habilidades para criar formas artísticas, desenvolver a capacidade da percepção estética e a de compreender a arte como um fenômeno cultural.*

(Ricardo Viadel, [1987:41])

O ensino de Arte teve início no Brasil, de forma oficial, em 1816, com a vinda da Missão Francesa ao Brasil<sup>14</sup>. Não nos interessa aqui remontar toda a sua história, todavia, podemos aferir que as intenções e formatos desse ensino de Arte se transformaram e, atualmente, as diversas manifestações artísticas aparecem como componente curricular obrigatório nas escolas brasileiras. Atentando para o papel da Arte na educação ao longo da história, é descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (PCN):

A arte na escola já foi considerada matéria, disciplina, atividade, mas sempre mantida à margem das áreas curriculares tidas como mais “nobres”. Esse lugar menos privilegiado corresponde ao desconhecimento, em termos pedagógicos, de como se trabalhar o poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento. (BRASIL, PCN ARTES, 2000, p.26).

Este formato foi mantido, praticamente, até as décadas de 1980/90, quando novos estudos da sociologia da infância partiram do reconhecimento das relações sociais estabelecidas por crianças como interações complexas. A releitura das teorias psicológicas do desenvolvimento, compreendida como interativa e cultural, e

---

<sup>14</sup> Retomando, de forma breve, a Missão Artística Francesa veio ao Brasil a convite de D. João VI, direcionada por artistas franceses, orientados pelo ex-ministro das Artes na França, Joachim Lebreton. O objetivo do convite era instalar a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios no Rio de Janeiro, que tivesse como proposta a criação própria de desenhos, esculturas, projetos de arquitetura e esculturas.

uma pedagogia pautada pela brincadeira e pela voz das crianças, suscitou numa outra organização dos tempos e espaços passados pelas crianças nas creches e pré-escolas. Como afirmam Fátima Farias e Vitoria Salles (2012):

Considerar a criança como sujeito é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos que ela tem desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. É considerar, portanto, que essas relações sempre têm dois lados — de um lado o adulto e do outro a criança. São, portanto, relações dialógicas — entre o adulto e a criança — que possibilitam a constituição da subjetividade da criança como também contribuindo na contínua constituição do adulto como sujeito. (SALLES; FARIAS, 2012, p. 44).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 foi um marco para educação infantil, pois creches e pré-escolas aparecem como direito da criança, dever do Estado e escolha da família (art.208). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, assegurou o direito da criança e do adolescente à educação desde o nascimento e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 incorporou a educação infantil ao sistema educacional brasileiro como primeira etapa da educação básica, considerando a criança sujeito de direitos – direito à saúde, à educação, à cultura, à brincadeira, ao afeto – e não mais como objeto de tutela.

Objetivando a orientação das Secretarias Municipais, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicaram documentos que ofereciam direcionamentos para a prática da educação infantil nos sistemas de ensino. Tais sistemas também foram amparados com investimentos na primeira etapa da educação oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)<sup>15</sup>.

As novas determinações legais levaram os sistemas de educação infantil a passarem de assistencialistas para espaços educacionais que contavam com a presença de professores formados, no mínimo, com o ensino médio em Magistério.

---

<sup>15</sup> A Lei nº11.494 regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB – que se destina à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua remuneração.

E foi com o objetivo de auxiliar no trabalho desenvolvido com as crianças pequenas que o MEC publicou, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que apresenta uma natureza diferenciada de outros documentos, uma vez que é um guia de orientação e não uma lei, e deveria servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou na própria Instituição, na elaboração dos planejamentos diários.

Para garantir o acesso a este material o MEC colocou à disposição de cada profissional de educação infantil seu próprio exemplar, para que pudesse utilizá-lo como instrumento de trabalho. Dessa forma, facilitou a circulação do mesmo, o que permitiu interpretações dúbias quando alguns professores passaram a utilizá-lo como lei, o que não era sua especificidade. Porém, em 1999, foi publicada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que tem caráter mandatório, pautada pela concepção de criança como sujeito de direitos e ator social; concepção esta mantida na recente revisão de 2009 (Resolução CNE/CEB 509 ) :

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais. (BRASIL, DCNEI, 2009, p. 2).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) colocam a criança no centro do planejamento curricular das creches e pré-escolas, como podemos observar no artigo a seguir:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, DCNEI, 2009, p. 01).

Ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a proposta pedagógica deve ter como intencionalidade três

movimentos: “apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens” além de garantir à criança o acesso “à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”. (RESOLUÇÃO CNE/CBE, nº05, 17/12/2009, art.8º).

Avançando os anos na produção legal, em 2006, a Política Nacional de Educação Infantil do MEC, enfatizou a concepção de criança como sujeito de direitos, criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações; um ser histórico, produtor de cultura e nela inserido. Em 2009, reeditou os Critérios para um atendimento em creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças<sup>16</sup>; documento este que afirma os compromissos políticos, com educadores em cada creche visando um atendimento de qualidade voltado às necessidades das crianças.

A documentação oficial utilizada até o presente momento regulamenta e orienta as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil e são tomadas como referência, junto com os estudos que se voltam para entender a educação infantil e a infância no Brasil. A legislação vigente representa uma importante conquista para a área da educação infantil, fruto de muitas lutas, impulsionadas por movimentos sociais e educacionais ligados a esta etapa do ensino (ROSEMBERG, 1989). Diante do conhecimento desses embates e problematizações em torno da educação infantil, ao longo de sua constituição no Brasil, é possível compreendermos o peso que a LDBEN 9.394/96, as DCNEI e os Referenciais Curriculares têm para aqueles que estão envolvidos com a educação da criança pequena. Seus significados se estendem para além do estabelecimento de normas ou referências para o funcionamento das Instituições de Educação Infantil, porque se constituíram na tensão entre as condições ideais para um atendimento de qualidade às crianças pequenas, advindas tanto das práticas desenvolvidas nas Instituições de Educação Infantil, como das produções teóricas

---

<sup>16</sup> Os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças foram escritos por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (MEC, SEB, 2009). Este documento compõe-se de duas partes. A primeira contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças. A segunda explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais.

da área, e as reais condições de efetivação deste atendimento. Ao considerá-las, as propostas municipais para a educação infantil ou as propostas das próprias instituições de educação infantil, como alvo norteador por estes documentos, pretende-se definir a instituição de educação infantil como um espaço de direito da criança.

Sendo um espaço de direito, nele também deve ser incluída a arte. Após uma análise dos documentos oficiais, apresento as ideias e os debates dos pesquisadores, pois estes trazem princípios coerentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais, numa perspectiva sócio cultural, como evidencia Ana Mae Barbosa (2007), “não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem o desenvolvimento de suas formas artísticas” (BARBOSA, 2007, p.05). No caso das Artes Visuais na educação infantil, o desenvolvimento se volta para o repertório da criança, proporcionando uma organização maior do tempo e dos espaços, permitindo que se transcenda o particular/individual em direção ao coletivo, proporcionando que a mesma se veja como participante e autor de sua história na humanidade. Barbosa (2007) chama atenção ainda de que

Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte. Se pretendemos uma educação humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade. (BARBOSA, 2007, p.05).

No processo de aprendizagem da linguagem presente nas Artes Visuais, o papel dos educadores não consiste em dar uma folha de papel em branco, lápis de cor e deixar que elas se expressem espontaneamente – como em atividades de desenho livre – ou em propor exercícios que se reduzam a movimentos de repetição – como recortar em cima da linha, fazer bolinhas de crepom, pintar formas geométricas, etc. O professor deve desafiar o aluno a explorar os materiais em todas as suas possibilidades. Ele deve explorar as perguntas feitas às crianças, pois perguntar desencadeia a curiosidade em relação ao que as crianças estão trabalhando e esta conversa direcionada pode fazer com que a criança faça relação

com os outros saberes já adquiridos. Essas intervenções devem buscar ampliar o modo da criança ver, registrar e imaginar o mundo. É nesta tomada de contato com o mundo que a criança muda a si e aos outros. Como afirma Susana Cunha (2002):

É fundamental desvelar o repertório de imagens objetivas e subjetivas, o mundo real e o da fantasia que cada criança traz de seus contextos socioculturais, pois são a partir das imagens particulares que o repertório imagético será ressignificado. (CUNHA, 2002, p. 14).

O conhecimento não será adquirido de forma espontânea ou na forma de adestramento manual, mais sim com intervenções pedagógicas que ampliem os saberes individuais e coletivos. A arte tem como um dos seus objetivos favorecer a aparição das diversas formas de expressão artística. A visão sobre a arte só será ampliada com a vivência e o entendimento dos seus processos expressivos numa dimensão cultural, histórica, social, individual, expressiva, conceitual e técnica, o que permitirá o questionamento do que está estabelecido e gerar indagações sobre a própria vida. Segundo Maria Fusari e Maria Heloisa Ferraz (1992) “uma educação do ver, do observar, significa desvelar as nuances e características do próprio cotidiano”, é ir além, demonstrando uma preocupação em apresentar imagens além daquelas vinculadas pelos meios da mídia como verdadeiras e únicas (FUSARI; FERRAZ, 1992, p.74). Acrescentar a arte na proposta de trabalho contribui para o enriquecimento e refinamento da mesma. Miriam Martins (1998) sustenta que:

Quanto mais o aprendiz tiver oportunidade de ressignificar o mundo por meio da especificidade da linguagem da arte, mais poder de percepção sensível, memória significativa e imaginação criadora ele terá para formar consciência de si mesmo e do mundo. Desvelar /ampliar, como termos interligados, são ações que se auto impulsionam como polos instigadores para poetizar, fruir, conceituar e conhecer arte elaborando sempre novas relações como o já sabido. (MARTINS 1998, p.162).

Pode-se constatar, por meio dessas reflexões, que não existe uma habilidade nata para o desenho ou outra expressão artística; há sim o desafio proposto pelo professor em torno de um objeto de conhecimento. Por isso, compreende-se que as instituições educacionais devem ser espaços de absorção de produção visual das crianças, que precisam dar acesso a livros, imagens, filmes, fotografias, pinturas, formas arquitetônicas, desenhos diversos, de forma que

permita a construção com materiais diversos, sempre de diferentes modos, transformando, criando e recriando, ou seja, respeitando o direito de criação das mesmas.

As instituições de educação infantil deveriam ser o espaço inicial e exploratório para o desenvolvimento das diferentes linguagens expressivas, tendo em vista que as crianças aprendem através dos cinco sentidos, do movimento, da curiosidade, da repetição, da imitação, da brincadeira e do jogo simbólico. É na interação das crianças com os objetos de conhecimento (desenho, pintura, modelagem, etc.) que o processo expressivo se constitui. Atividades apenas solicitadas às crianças não desenvolvem a expressão. Expressar não é responder a uma solicitação de alguém, e sim condição que mobiliza os sentidos em torno de algo significativo, dando outra forma ao percebido e vivido. Para abordar o currículo na educação infantil é fundamental retomarmos a definição desse termo trazida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CBE n. 5, de 17 de dezembro de 2009):

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, DCNEI, 2009, p.1)

Por isso o currículo não pode ser vivido como uma listagem de objetivos e conteúdos a serem alcançados ou não pelas crianças. O currículo é algo ativo, está ligado a todas as ações das crianças dentro da instituição de educação infantil. Mesmo quando não se acredita que as crianças estão aprendendo, elas estão observando e se apropriando e isto está presente nas interações entre adultos e crianças. Se os artistas aproveitam e exploram qualquer material em suas criações, as crianças também podem fazer o mesmo em suas produções. Mirim Martins (1998) observa que:

(...) o desejo de identificar, tradição em nossa “cultura pedagógica” reforçada pela ideia de arte como cópia da realidade e não como percepção analógica desta realidade, além de pouco conhecimento sobre a metamorfose gráfica porque passa uma criança, deixam, frequentemente,

poucos elementos, poucos elementos para o educador avaliar uma produção plástica. (MARTINS, 1998, p.39).

Os educadores devem ficar atentos a outras maneiras de ver as produções infantis, investigando os modos de pensamento das crianças ao realizarem seus registros, percebendo como vão se constituindo, suas transformações, o que ocasiona as mudanças estruturais. Pois, se não houver desafios para as crianças crescerem elas se contentarão apenas com aqueles estereótipos fixados como modelos únicos e corretos. É fundamental possibilitar o crescimento das crianças, propondo situações que problematizam o senso comum nas representações visuais. Rompendo com o modelo estereotipado, o professor poderá ampliar nas atividades de Artes as discussões de gênero, entre outras.

Os espaços da instituição podem ser ornados com a produção infantil, pois isso é muito mais significativo para a criança do que desenhos prontos. A superação de um fazer ilusório e limitado, quanto às possibilidades cognitivas e poéticas da arte na educação infantil, passa propriamente por um despertar da reflexão de todo professor desafiado a imaginar outros modos de agir, com a intenção de promover situações significativas para si e seus alunos. É pertinente que se tenha em mente que esta tentativa de superação de atividades que limitam a produção da criança não é fácil e que não existe uma “receita de bolo”, ou, como sustenta Sandra Richter (2002), “não existe um caminho, existem múltiplos e singulares percursos. O prazer está na ação de buscar e na reflexão de cada descoberta” (RICHTER, 2002, p.42).

Se tomarmos esta assertiva de que o “prazer está na ação de buscar”, a formação continuada é um momento profícuo para alimentar a busca científica, cultural e política dos professores. Segundo Kramer (2011), “a teoria, os estudos, as discussões se misturam, costuram aos conhecimentos vivenciais, aos saberes que vêm da prática” (KRAMER, 2011, p.127). A autora ainda reforça que acredita que a “formação acontece em diferentes espaços e tempos” (Ibidem). Nesse sentido, os profissionais e equipes pedagógicas das instituições educacionais precisam assumir a reflexão sobre a prática, criando estratégias de ação, desprezando receitas ou manuais. O eixo de sua ação deve ser a prática aliada à crítica, possibilitando a reflexão, interação e transformação dos processos de formação em serviço em

espaços de pluralidade de vozes e conquista com esforços. Para isso, estes profissionais necessitam ter consciência de que muito das suas crenças sobre o que é melhor para as crianças, são construções culturais. Portanto, o fazer artístico pode ser entendido como uma oportunidade de explorar diversos recursos, trocando experiências e criando interconexões entre a afetividade e o cognitivo. Porém, como repensar a prática e ressignificá-la?

Trabalhar apenas a noção do desenho como cópia, modelo ou fase do desenvolvimento infantil, pode gerar uma concepção etapista recheada de preconceito com a produção da criança. Criança – padrão, desenho – padrão. (LEITE, 1998). A recorrência na reprodução acaba por ensinar uma forma de desenhar estereotipada. Muitas vezes, até mesmo as releituras que as crianças produzem são limitadas, sem poética pessoal, fragmentada, mantendo um modelo copista. Com relação ao entendimento de releitura, é importante situar que neste trabalho nossa escolha fundamenta-se na concepção de Ana Mae Barbosa (1999) que pondera que “o importante não é ensinar estética, história e crítica de arte, mas, desenvolver a capacidade de formular hipóteses, julgar, justificar e contextualizar sobre imagens de arte. Para isso usa-se conhecimentos de história, de estética e de crítica de arte”. (BARBOSA, 1999, p. 64).

Releitura no âmbito do Fazer Artístico significa fazer a obra de novo, acrescentando ou retirando informações. Não é cópia. Cópia é a reprodução fiel da obra. Subentende-se que reler uma obra seja adquirir conhecimento sobre o artista e a contextualização histórica. O produto final da releitura pode levar ou não ao reconhecimento da obra escolhida. Reler é interpretar a obra, é colocar sua visão de mundo, suas críticas, sua linguagem e suas experiências sobre a obra escolhida. O importante é “que o professor não exija representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem” (BARBOSA, 1999, p. 107). É como uma música que pode ser cantada por vários intérpretes. Ela foi elaborada por um compositor, mas ganha diferentes versões a cada vez que é realizada.

Esta seria a definição primordial da releitura: uma nova leitura, reler, ler novamente; não precisa necessariamente ficar restrita à produção artística. Pode ser um novo olhar sobre algo já lido anteriormente. Essa nova leitura poderá ser verbal,

mental ou ainda uma nova experiência estética ao aproximar detalhes que possam ter passado despercebidos numa primeira leitura. Seria a releitura, portanto, uma leitura mais atenta, procurando observar aspectos não lidos anteriormente, resultando ou não em uma produção plástica. Assim, cabe ao professor iniciar o aluno neste processo de perceber, conhecer, interpretar, significar a linguagem do mundo. Voltando-se para as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI):

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das Instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões e expressivo-motora, afetiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto à crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico. (BRASIL, 2009, p. 6).

Não é apenas pensar um espaço de criação, o que também é muito pertinente. Mas é também proporcionar enfoques de atividades qualitativas, percebendo a criança com capacidade de expressar-se, criar e recriar. O objetivo é que as crianças, inseridas no ambiente de aprendizagem em Artes Visuais, possam aflorar em suas expressões, desenhando, pintando ou modelando, sem medos; ampliando assim seu conhecimento de mundo e sua maneira de estarem presente nele. Não é impor conteúdos, mas oferecer vivências estéticas significativas, que possam ampliar seu repertório visual, agregando elementos para sua formação cultural. O desenho da criança pode e deve ser considerado como forma de registro, ao lado da escrita, e como forma de pensamento e meio de expressão. Desenhar não é apenas ter um momento prazeroso, é também se comunicar, desenvolver relações, concretizar pensamentos e aprender. Ostetto (2008) observa que o desenho acaba por perder, com o passar dos anos, sua relação com o prazer, com a expressão e criação. A autora ressalta:

Toda criança desenha, mas ao longo da vida, influenciado, sobretudo pelos professores escolares, vai abandonando sua produção e então chega à vida adulta sem saber qual é o seu traço, qual é a sua marcar. Vai perdendo a capacidade de designar, de afirmar-se produtora de sentidos, sujeito criador de mundos, pois o desenho é uma espécie de projeto. (OSTETTO, 2008, p. 10).

O desenho da criança é o registro de seu repertório cultural. Iavelberg (2003) demarca que esta influência da cultura pode vir desde “imagens e atos de produção artística que observa em TV, computador, gibis, rótulos, estampas, objetos de arte, vídeos, cinema, fotografias” e também de trabalhos artísticos elaborados por outras crianças (IAVELBERG, 2003, p.83). Trabalhar com Artes Visuais na educação infantil é considerar a bagagem cultural que a criança já traz e ampliá-la. Se isto não é feito, torna-se necessário modificar a prática. E esta mudança não é fácil, todavia, não é impossível. Ostetto (2004) orienta que:

A mudança não é decretada: é construída, vivenciada, conquistada com desejo e trabalho. Nas impressões finais, tecidas pelos educadores, pode-se vislumbrar a direção ensaiada, caminhada com pequenos, atenciosos, prudentes passos. (OSTETTO, 2004, p. 17).

O papel dos professores é dar apoio às experiências estéticas vividas pelas crianças de forma a ampliar seu repertório. Seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes, *o fazer, o apreciar e o contextualizar*, são os três eixos articuladores que proporcionam que o interesse e a curiosidade sejam mantidos em sala de aula. No plano da documentação legal, as práticas docentes em Artes Visuais aparecem bem delimitadas e explicitadas, bem como as concepções de criança e infância. Agora o nosso olhar se voltará para as práticas, já que os avanços no plano normativo já foram elencados.

## CAPÍTULO II

### FORMAÇÃO CONTINUADA: DOS REGISTROS ÀS REFLEXÕES

*À pergunta: o que é arte? Poder-se-ia responder que arte é aquilo que todos sabem o que é. E na verdade, se não se soubesse de algum modo o que é, não se poderia nem formular esta pergunta, pois cada pergunta implica uma certa noção da coisa que se pergunta, designada na pergunta e portanto, qualificada e conhecida.*

(Benedetto Croce [1923:13])

O intelectual Benedetto Croce (1923) promoveu alguns debates sobre a cientificidade do conhecimento histórico associada à arte. Para ele, existem dois sujeitos quando o assunto é arte: o artista e o observador. Ainda seguindo seu pensamento, o artista “produz uma imagem ou fantasia” e “o observador que gosta de arte, dirige o olhar ao lugar que o artista assinalou, e vê pela janela que este abriu, e produz a imagem dentro de si mesmo” (CROCE, 1923, p.23). Pensando no desenvolvimento de atividades de Artes Visuais na educação infantil, estes dois sujeitos – artista e observador – poderiam ser entendidos como um caminho que o professor e a criança percorrem juntos e de forma invertida: do observador para o artista. O professor, como pondera Iavelberg (2003), “mediador de obras ou orientador de percursos de criação de alunos em arte” (IAVELBERG, 2003, p.99) e o aluno como o observador que tramita entre a observação e a criação.

A Arte nos currículos escolares e até recentemente defendida pela obrigatoriedade legal (LDBEN 9394/96), não corresponde às mesmas demandas hierárquicas, seleção de conteúdos e propósitos que as demais disciplinas curriculares têm, e nem aos seus próprios requisitos, conforme nos aponta Barbosa (2002):

Nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo. Leis tão pouco

garantem um ensino/aprendizagem que torne os estudantes aptos para entender a Arte ou a imagem na condição pós-moderna contemporânea. (BARBOSA, 2002, p.14).

A história da educação no Brasil traz na bagagem das missões jesuítica, um ensino de arte que, além de ter uma característica evangelizadora e possibilitar a garantia da unidade política, tem o compromisso de reproduzir o que na Europa se estabelece como “verdade artística”. Acompanhando alguns anos à frente, é possível identificarmos nos Colégios, alunos – masculinos, originários das camadas privilegiadas da sociedade – e professores que desprezavam o trabalho manual e viam o ensino de Arte apenas como acessório (supérfluo), uma vez que fazia parte do universo feminino de “prendas domésticas”. Com o começo da indústria, uma readaptação da escola – que já atendia aos padrões de seriação, enquadramento, controle, imposições pedagógicas – vem apoiar e reforçar o distanciamento social. A partir daí, a necessidade de elementos técnicos para retribuir a demanda das profissões técnicas e científicas emergente, provoca a inclusão, nos currículos, do modelo norte-americano do ensino de desenho. Este, caracterizado pela técnica de “observação”, passa a ser incorporado aos novos métodos de ensino, onde a “cópia” é estimulada e se constitui num recurso corrente.

O apelo ao “modelo” como recurso tornou-se elemento recorrente nas escolas e o protótipo do professor competente seria aquele que preparasse maior volume de modelos – principalmente para datas comemorativas – em seu material de trabalho. Para planejar, lançava-se mão de uma ou mais daquelas imagens. Contudo, a facilidade de acesso a novos recursos bibliográficos, as discussões no campo das artes e a conseqüente atualização e renovação dos recursos humanos – provocados pela profissionalização do ensino das artes, com a formação docente – resultam numa nova organização da arte e seu ensino, sentida efetivamente na própria prática cotidiana. O que antes era uma aula mecânica, que ensinava aos alunos o “como fazer” passa a ser questionado, revisado e redesenhado. Novos posicionamentos teórico-metodológicos dão suporte às iniciativas em arte e o entendimento do papel do professor de arte provoca uma prática transformadora,

resultando em contribuições significativas para uma ação docente mais competente e comprometida.

Ana Mae Barbosa, no livro *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte* (2002), trabalha com questionamentos dirigidos a professores e relata as suas percepções no que se refere às mudanças no ensino/aprendizagem da arte, inserindo como temática de discussão o resultado deste levantamento. Nele, a autora analisa, de forma pontual, aspectos como os compromissos da arte-educação com a cultura e com a história, bem como o fazer, a leitura da obra de arte e sua contextualização, onde aponta que “só um saber consciente e informado torna possível a aprendizagem em Arte” (BARBOSA, 2002, p.17). Tal discurso é entrecortado por inúmeros posicionamentos em defesa da arte e seu ensino, entre eles o de que:

A arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos. (BARBOSA, 2002, p. 18).

O trabalho de Arte, a partir da *Abordagem Triangular* conceituada por Ana Mae Barbosa, circulou com maior ênfase mediado pelas estratégias de ensino presentes na estrutura de trabalho por *tema de pesquisa*. Essa relação possibilitou que as ações de leitura, contextualização e fazer artístico fossem organizadas considerando o diálogo entre a percepção e expressão da criança e as novas informações acerca da arte, no intuito de uma elaboração de sínteses criadoras que significassem, para as crianças, a construção de conhecimentos sobre o mundo.

Diferente da concepção do senso comum, a *Abordagem Triangular* não é uma metodologia para ser aplicada no decorrer do desenvolvimento das aulas de Arte. De acordo com Maria Christina de Souza Lima Rizzi (2008):

A Abordagem Triangular permite uma interação dinâmica e multidimensional entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do

ensino da arte, ou seja, entre as disciplinas básicas da área, entre as outras disciplinas, no inter-relacionamento das quatro ações decorrentes: decodificar, experimentar, refletir e informar. (RIZZI, 2008, p. 345).

Como afirma Fernando Hernandez (2007), o nosso grande alvo educativo deveria ser o de questionar e facilitar experiências reflexivas e críticas. Experiências que provocassem a compreensão das imagens tanto a partir dos sentidos e pensamentos como a partir dos seus contextos históricos e do seu papel na construção de identidades. (HERNANDEZ, 2007). Segundo Barbosa (2005), o trabalho com a obra de arte, consiste em contextualizá-la, não só historicamente,

(...) mas também social, biológica, psicológica, ecológica, antropológica etc., pois contextualizar não é só contar a história da vida do artista que fez a obra, mas também estabelecer relações dessa ou dessas obras com o mundo ao redor, é pensar sobre a obra de arte de forma mais ampla. (BARBOSA, 2005, p.142).

Releitura, por sua vez significa, ler novamente, dar novo significado, reinterpretar, pensar mais uma vez (BARBOSA, 2005, p.145), dar novo significado, reinterpretar, pensar mais uma vez sobre a mesma coisa. Posição assim assume Analice Pillar (2003), ao afirmar que reler é “um fazer a partir de uma obra, é recriar o objeto, reconstruindo-o num outro contexto com novo sentido; é uma criação com base num referencial” (PILLAR, 2003, p.110). A releitura pode ser empregada não só com a intenção de expor graficamente considerações a respeito de uma determinada obra, mas, igualmente, como o meio no qual essas mesmas considerações se desenvolvem. Dessa maneira, talvez como em nenhum outro exercício, a releitura possibilitaria um aprofundamento de nossa compreensão a respeito dos fenômenos artísticos.

Em artigo intitulado *Leitura e Releitura*, Analice Pillar (2006), após situar diferentes referências teóricas que dão suporte a diversas práticas de leituras e releituras, estabelece uma diferenciação quanto ao uso que normalmente se faz entre os termos leitura e releitura na prática de sala de aula: leitura é considerada uma atividade de reflexão teórica sobre as imagens, enquanto a releitura remete às ações práticas de interpretação e reconstrução de uma obra de arte. “Reler é ler novamente, é reinterpretar, é criar novos significados.” (PILLAR, 2006, p.18). Essa

corrente de pensamento norteou a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, e, um ano após, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ainda que não citados diretamente, os princípios da *Abordagem Triangular* estão presentes nos PCNs, de forma clara, na apresentação dos conteúdos de arte do Ensino Fundamental: “o conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a contextualização.” (PCN-Arte, 1997, p. 55).

Assim, seguir um determinado modelo pode ser um passo importante, mas para suplantá-lo. Por isso, para exercer sua função de mediador/orientador, o professor precisa de formação e é aqui que nos debruçaremos: na formação continuada e nos instrumentos que os professores lançam mão para a reflexão de sua prática.

## 2.1. INSTRUMENTOS ANALISADOS

Foi alvo deste estudo a prática no trabalho de arte de duas professoras, com formação em Magistério e Pedagogia, que lecionam em um CMEI localizado na região metropolitana de Curitiba. Primeiro foram distribuídos para as professoras questionários que permitiam às mesmas uma autorreflexão enquanto respondiam. Em um segundo momento, a reflexão sobre o seu trabalho pode ser suscitada por meio de apresentação em slides sobre Artes Visuais e leitura de textos de Luciana Ostetto, Maria Lúcia Machado e Sonia Kramer. E a terceira etapa foi a observação de atividades desenvolvidas com as crianças, seguidas de reflexão e leituras posteriores, com as professoras. O processo de formação continuada foi organizado a partir de estudos, reflexões e experimentações, uma combinação desses três movimentos, com o intuito de ampliar a visão e o repertório das professoras de arte.

Pensada como uma pesquisa-ação, o presente estudo considera que os sujeitos envolvidos compõem um grupo com objetivos e metas comuns, que tentam investigar um problema que surgiu durante a reunião pedagógica de 2012: as

crianças não se interessavam mais pelas atividades de artes. O que fazer diante dessa constatação?

Ao tratar deste tema sobre as atividades e experiências com arte em uma pesquisa-ação, destaca-se sua importância devido à intenção de proporcionar aos professores reflexões acerca de sua prática pedagógica e confrontá-las com as teorias produzidas neste campo. Tal intervenção se deu por meio de uma pesquisa-ação (André, 2007; Barbier, 2002) que, segundo Renê Barbier (2002), não é possível ser desenvolvida sem participação coletiva e sem a apreciação da complexidade do real. Além disso, nesse tipo de pesquisa, é criada uma situação de dinâmica social radicalmente diferente daquela da pesquisa tradicional.

A partir da percepção da forma como as professoras trabalham as questões na relação ensino-aprendizagem, e por meio dos estudos, as docentes foram convidadas a refletir sobre a própria prática, problematizando as situações, refletindo sobre o porquê de elas terem tomado determinada decisão, reelaborando suas ações educativas. Trabalhar com arte é “questionar o que está estabelecido, aguçando os sentidos, aglutinando expressão/vida, a fim de produzir propostas no campo da visualidade que possibilitem indagações sobre a própria vida” (CUNHA, 2002 p.35). O primeiro passo para compreender a situação das crianças não gostarem das atividades propostas é questionar como estas são elaboradas e desenvolvidas. Optou-se pela releitura de obras de Arte<sup>17</sup> como proposta de trabalho junto às crianças por essa aparecer de forma predominante na matriz curricular<sup>18</sup> do município pesquisado, como também por ampliar o repertório dos artistas nacionais e centrar-se nas Artes Visuais.

---

<sup>17</sup> Neste estudo optou-se por tratar somente das práticas que trabalham com Artes Visuais – especificamente com releituras de obras de arte porque estava previsto na proposta da instituição, no planejamento anual das professoras.

<sup>18</sup> Matriz Curricular aqui se entende uma seleção de práticas pedagógicas que foram elencadas para serem trabalhadas com as crianças e que fazem parte da Proposta do Município da Região Metropolitana que foi pesquisado.

### 2.1.1. INSTRUMENTO ANALISADO – OS QUESTIONÁRIOS<sup>19</sup>

A escolha em trabalhar com questionários se deve ao fato de que, no momento em que respondiam, as professoras tinham possibilidade de refletir sobre a importância da sua prática pedagógica em Artes na vida da criança, bem como pensar quais eram suas justificativas nas escolhas dos objetivos nas atividades. Foi também uma estratégia considerada mais adequada devido ao tempo exíguo para o desenvolvimento e análise da pesquisa. Como afirma Maria Carmen Barbosa (2009) “a formação para professores (as) em serviço remete inevitavelmente à reflexão sobre a prática pedagógica por eles (as) desenvolvida, tendo em vista a sua transformação” (BARBOSA, 2009, p.33). E esta formação exige a superação constante dos limites e construção de possibilidades na rotina diária pedagógica.

A aplicação de instrumentos de pesquisa justifica-se no tocante de ampliar as concepções de Artes e seu ensino, levando em conta todos os saberes que as professoras traziam na sua história de vida profissional. Buscou-se um redimensionamento do fazer pedagógico, tendo como base a relação entre arte e educação. No cotejamento das respostas das professoras é possível identificar que elas consideram o trabalho com Artes Visuais necessário para as crianças desde pequenas, pois tem a função de desenvolver seu potencial artístico, contribuindo para seu desenvolvendo físico e mental. O desenvolvimento da criança aparece como motivação na hora de escolher as atividades que serão aplicadas. Sobre as formas de registro que propõem, apontaram a pintura e o desenho. Quando questionadas sobre ser o CMEI um lugar para proporcionar propostas com Artes, uma das professoras respondeu que este era sim um espaço para tal, *uma vez que as crianças estão em constante processo de criação*. Este é um exemplo de que, por muitas vezes, as respostas eram vagas, o que permitia inúmeras interpretações.

Segundo as respostas das professoras, a Arte é importante para a formação da criança porque estimula em vários aspectos o seu desenvolvimento e contribui

---

<sup>19</sup> Os questionários aplicados com as professoras de arte encontram-se em anexo. A escolha por trabalhar com tal tipo de instrumento se deu porque este permitia considerar a experiência das professoras e acrescentar a essa estudos e reflexões a respeito de suas produções.

para o aperfeiçoamento do seu aprendizado, pois o trabalho é amplo. Como afirma Cunha (2002):

O ensino da Arte em qualquer nível deveria abranger tanto a construção da linguagem visual quanto contribuir para que as crianças realizem leituras cognoscentes, conscientes e sensíveis de outras tantas imagens que estão aí sendo consumidas passivamente. (CUNHA 2002, p. 1).

Quando as crianças apenas repetem modelos já estabelecidos pelos professores, não estão exercendo sua autonomia. Quando colorem folhas mimeografadas com desenhos prontos, não têm a possibilidade de experimentar sua criatividade. Muitas vezes, o professor entende que a criança ao colorir um desenho está criando; no entanto, uma vez que a imagem já está previamente construída, o ato de pintar pode perder o significado e não tocar tanto a criança quanto uma criação própria. Segundo Ostetto (2004):

O conhecimento artístico cultural não pode ser chamado para tornar o árido mais palatável, para fazer o difícil ficar fácil, para tornar tudo mais gostosinho...Não! Arte é isto: totalidade! É também um conhecimento em si, não pode ser pretexto para nada. (OSTETTO 2004, p.12)

Arte não tem como função proporcionar que um conteúdo seja “digerido” mais facilmente; ela não é um meio para se chegar a um fim. Ela tem um *corpus* próprio que deve ser considerado. Outro fator pertinente é problematizar com os professores o sentido estético do trabalho da criança. O que é o belo? Por que o que o professor faz – a sua intervenção no trabalho da criança – torna o mesmo mais bonito ou não?<sup>20</sup> Essa é uma questão de extrema importância, todavia neste trabalho não iremos aprofundá-la, apenas apontá-la como integrante da temática em pauta.

## 2.1.2. INSTRUMENTO ANALISADO – AULA REALIZADA COM A TURMA DO PRÉ II

---

<sup>20</sup> Alguns autores discutem essa “correção” que alguns professores fazem nas atividades de arte de seus alunos: Luciana Esmeralda Ostetto (2011), Amanda Cristina Teagno Lopes (2009), Maria Isabel Ferraz Pereira (1998)

Muitos professores podem ainda não ter se atentado para a real importância de realizar o planejamento de suas atividades quando se tem o objetivo de alcançar uma prática de qualidade e responsabilidade. Alguns elementos são indispensáveis em um planejamento, como: para quem se destina, para que ensinar determinado conteúdo e como ensinar<sup>21</sup>.

Muitas vezes as crianças não conseguem fazer relação do que vivenciam na escola com a vida que levam fora dela. Para que esta inquietação não ocorra nas aulas, algumas perguntas podem nortear os planejamentos, tais como: esta atividade está relacionada com alguma outra do cotidiano da criança? As crianças sabem o porquê e para quê vão fazer esta atividade? Existirá motivação para esta atividade? Como poderão usar esta atividade fora de sala de aula? Por estes questionamentos presentes nos planejamentos que se observa o quanto se pode refletir sobre a ação do professor, problematizá-la e, assim, pensar sobre a prática e a teoria abarcadas no planejamento.

Na aula de Artes com a turma do Pré II A, a professora tinha como objetivo no planejamento a releitura da obra *A Flor*<sup>22</sup>, de Romero de Brito. A proposta para esta atividade era que as crianças ampliassem seu repertório inicial sobre releitura de obras, não restringindo apenas a cópias de obras iguais ou parecidas, mais sim observação seguida de criação de sua própria obra. A intenção, dentre outras mais significativas, era desenvolver o conceito de cores primárias e secundárias e confeccionar, em uma folha de sulfite, a releitura de uma obra de Romero de Brito, usando como materiais tinta, papel sulfite e tesoura para recorte das pétalas.

Na observação feita da aula, pela pesquisadora, percebeu-se o quanto as crianças estavam familiarizadas com Romero de Brito e gostavam muito de suas obras. O motivo, segundo elas, era de que as obras são coloridas. Quando a pesquisadora perguntou a uma criança de quem era a obra, ela respondeu “do homem que também fez o peixe colorido e um cachorro lindo”. Conversando com as crianças foi possível perceber que gostavam de misturar duas cores. Um menino

---

<sup>21</sup> Sobre planejamento, ver Mirim Cristina Martins (1998), Luciane Esmeralda Ostetto (2008), Susana Rangel Vieira da Cunha (2001).

<sup>22</sup> Encontra-se em anexo a imagem da obra *A Flor*, de Romero Brito, citada no desenvolvimento da atividade com as crianças.

comentou: “nós não poderíamos mais misturar outra cor porque virava outra” (cores primárias e secundárias). Entretanto, quando a pesquisadora propôs construir a flor de forma diferente, a resposta de muitos foi “não”, *porque é assim que flor fica bonita*. Depois de um tempo e de algumas interferências, poucos alunos tentaram mudar a flor, mas ainda permaneceu idêntica a obra do artista. Esta situação vai de encontro ao que Cunha (2002) observa em seu estudo:

Desde muito cedo as crianças aprendem que os outros são detentores dos saberes. Aprendem que precisam de modelos para seguir as linhas predeterminadas de suas vidas. Aprendem a ser silenciosos e subservientes ao amassarem as bolinhas de papel crepom. Aprendem a respeitar modelos e posturas quando têm minutos para executarem um trabalhinho. (CUNHA, 2001, p.16).

Modelos prontos, copiados e coloridos acabam contribuindo para uma submissão da prática artística da criança, dificultando uma visão plural sobre o mundo. Nesta aula a professora ignorou a importância de instigar o pensamento da criança, em fazê-la ampliar sua curiosidade. Por meio destas reflexões, pautadas em situações cotidianas, que o professor vai elencando dúvidas e registrando seus progressos nas práticas pedagógicas, fazendo uso da teoria para seu suporte, a superação de práticas equivocadas e limitadas. A prática profissional revela em si uma teoria que o fundamenta, podendo estar claro para o professor ou não, porque o processo de apropriação de uma teoria não é fácil, exige muito estudo e dedicação e o registro apresenta-se como um grande parceiro nesta construção. “Só o conhecimento que resulta da sua compreensão e interpretação permitirá a visão e a sabedoria necessária para mudar a qualidade do ensino e da educação”. (ALARCÃO, 1996, p. 38).

Nesta aula observada, as crianças participaram da atividade e demonstraram interesse, contudo, alguns se concentraram durante pouco tempo e logo procuraram no espaço da sala um cantinho para fazer outra atividade com os colegas. Para a maioria, o tempo dessa atividade foi muito extenso. A releitura da obra e a metodologia foram interessantes, entretanto, por ser uma turma bem agitada, ocorreram algumas falhas, como no uso do tempo e a utilização de materiais – já que estes eram escassos, poderia ter sido oferecido diferentes suportes.

Construir uma prática pedagógica que alargue as oportunidades de acesso à riqueza da produção artístico-cultural, promovendo a aproximação das crianças aos diferentes códigos estéticos, ampliando seus repertórios vivenciais e culturais. E mais, faz-se necessário encorajá-las à experimentação, abrindo espaço para o contato, o manuseio e a experimentação, a invenção, a produção com diferentes materiais. (OSTETTO, 2011, p. 1).

### 2.1.3. INSTRUMENTO ANALISADO – SLIDES E LEITURAS DE DIFERENTES AUTORES.

A proposta de tirar um momento para refletir sobre a prática docente teve como base a apresentação<sup>23</sup> intitulada *Linguagem Gráfico - Plástica - Possibilidades de Ação na Organização do Trabalho Pedagógico*, organizada a partir de texto de Suzana Cunha (2002). As atividades/produções infantis fazem parte do acervo da professora Ana Lúcia de Souza, sendo uma sequência de atividades realizadas com crianças, com várias reflexões pedagógicas.

A escolha por apresentar os slides da apresentação se deu porque eles continham informações sobre o trabalho com a criança pequena. O objetivo era gerar uma reflexão, pois os slides abarcavam atividades diferenciadas que suscitavam a criatividade e o interesse na criança. Buscava-se, assim, refletir diante de diferentes atividades que poderiam gerar mais interesse nas crianças, como também trazer o conhecimento de diversos suportes para a realização de atividade e, com isso, concretizar o entendimento de que não é imperativo seguir os mesmos modelos de atividades; que é necessário nortear as atividades para as crianças e deixá-las criar, fugindo de modelos julgados como “feios” ou “bonitos” ou “certos e errados”. Para garantir a expressão viva da criança precisamos considerar que “expressar não é responder a uma solicitação de alguém, mas mobilizar os sentidos em torno de algo significativo, dando outra forma ao percebido e vivido”. (CUNHA, 2002, p.25).

---

<sup>23</sup> Os slides apresentam exemplos de produções de outras instituições realizadas por crianças pequenas. A intenção foi proporcionar este contato das professoras com as produções das crianças através de slides e fotos, mostrar que é possível propor atividades que a criança possa criar, produzir. Objetivou-se ampliar o repertório de atividades e propostas das professoras que participam da formação continuada. Alguns destes slides encontram-se em anexo.

Iniciamos a intervenção com a reflexão sobre a aula realizada e observada pela pesquisadora. A professora relatou que seus objetivos foram parcialmente atingidos e que foi bem compreendida a questão das cores primárias e secundárias pelas crianças. Ficou evidente este aprendizado quando as crianças puderam misturar sozinhas as cores das tintas guache e perceber novas composições. Quanto à utilização de materiais diversificados, a professora comentou que faltou trazer mais opções de materiais, que não deveria ficar tão presa na folha de sulfite. Com relação ao espaço que as crianças ocuparam para realizar as atividades, a resposta dada foi que se utilizou o mais apropriado: a sala de aula. Não a incomodou o tempo ser tão extenso para a realização das atividades da releitura da obra e nem se deu conta que algumas crianças terminaram muito rápido e foram buscar alternativas de brincadeiras nos cantinhos pedagógicos permanentes na sala de aula. A professora acredita que foi uma atividade desafiadora e não soube responder, a princípio, a questão da aproximação da atividade realizada com os objetivos propostos da Proposta Pedagógica do CMEI (2011), que são:

Acreditamos que a criança como ser humano único com natureza única, que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio. No seu processo de construção de conhecimento, utiliza as mais diversas linguagens, expressando suas ideias e criando hipóteses numa busca constante de conhecimento.

O desenvolvimento infantil se dá o tempo todo no contato da criança com as pessoas do seu meio. A oferta de um ambiente rico de estímulos proporcionara um maior desenvolvimento da mesma. (Proposta Pedagógica, 2011, p.17 e 26).

Apesar dessas concepções estarem presentes na Proposta Pedagógica, a professora não soube responder, ficou entre “será que tá certo ou fiz errado” e depois comentou que foram respeitados os objetivos, porque as crianças puderam criar e recriar. Quando se relatou que foi perguntado às crianças sobre o fato de fazer uma flor diferente e eles não quiseram fazer porque, como disse uma criança, “não existe flor diferente”, a professora afirmou que não tinha explorado muito a criatividade das crianças. A questão de que em algumas aulas desperta-se a criatividade e em outras não, revela um equívoco na fala da professora, pois em Artes o despertar da criatividade é possibilitar ver diferente; é ir além do próprio mundo; é romper barreiras para criar novas formas de pensar. Dessa forma, jamais

se separa a intenção de criar em algumas aulas e em outras não, pois “ensinar a ver o implícito e o velado é uma das atribuições do ensino de Arte”. (CUNHA, 2002, p.12).

Vera Maria Candau (1999) demarca que “todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber do docente, o reconhecimento e valorização do saber docente” (CAUDAU, 1999, p. 56). Um saber que esteja centrado na escola, que por sua vez tem um papel principal de local de construção de conhecimento e da formação docente. Assim, é importante reconhecer os problemas e solucioná-los de forma coletiva, através de reflexões associando teoria (pesquisa) e prática.

Com a passagem da sequência de slides um dos pontos mais destacados para a reflexão foi o despertar da criatividade das crianças. Durante a exposição dos slides que continham várias produções infantis diferenciadas que suscitavam a criatividade e o interesse na criança, foi perguntado às professoras de Artes sobre qual atividade era mais significativa. Elas comentaram que todas eram expressivas. Todas as produções infantis tinham “o dedo” das crianças, ou seja, percebia-se que tinham sido realizadas pelas crianças, ou seja, uma produção com estímulo da criatividade da criança e não somente a criação do professor. Todavia, foi a produção do “boi” (construído com bambolê, pano e sucata) que as professoras escolheram para analisar e refletir os diferentes aspectos estudados no texto do slide. O que mais chamou a atenção das professoras foi a construção da criança em uma ação coletiva. O critério para analisar a produção infantil foi o próprio interesse das professoras.

As professoras comentaram a disposição de realizar, no próximo ano, as demais atividades, principalmente a dos móveis com materiais encontrados na natureza, que ficaria preso do chão da sala até o teto. Continuando a observação dos slides, procurou-se provocar a reflexão das professoras com a indagação se haviam visto na apresentação “desenhos prontos” ou algo que se assemelhasse a isto. A resposta, como era de se esperar, foi negativa, uma vez que todos os materiais foram construídos pelas crianças, de forma a despertar a criatividade. As atividades observadas eram desafiadoras, tinham “significado para as crianças” o que possibilitava “leituras e expressões plurais sobre o mundo” (CUNHA, 2002,

p.10). E não seria este o objetivo primordial de uma aula de Artes Visuais? Que as crianças possam aflorar em suas composições o conhecimento sobre o mundo e sua inserção no mesmo, ampliando seu repertório visual e cultural?

Continuando a reflexão sobre as aulas de arte, a seguinte proposição foi feita às professoras: se caso fosse construído um filme registrando as suas aulas de arte poderíamos ver as mesmas impressões quanto à exploração da criatividade das crianças? Depois de alguns minutos, elas responderam que em alguns momentos sim, mas em outros não. Após um tempo de discussão sobre esta problematização chegaram a conclusão de que as manifestações/produções das crianças devem ser o centro da prática pedagógica.

Inúmeras perguntas podem ser realizadas quando se busca contribuir para que atividades significativas sejam elaboradas, tais como: qual a ligação desta atividade com a realidade da criança? Qual a possibilidade de aprendizagem esta atividade pode possibilitar às crianças nesta etapa de educação infantil? O importante é se atentar que a prática precisa ser libertadora, que permita a criança superar desafios, em um caminho de descobertas e reflexões, onde se experimenta, sente e cria. E que conhecimento as professoras, formadas em Magistério e Pedagogia, lançariam mão para tentar trilhar este caminho? Sem formação em Arte, especificamente, em Artes Visuais, os desafios aumentam. A solução é a busca constante de elementos que permitam a construção de novas estratégias e propostas no trabalho com Artes Visuais. Leituras e buscas individuais, assim como a experiência construída cotidianamente ajudam. No entanto, a formação continuada, como sustenta Sonia Kramer, é de fundamental importância, pois permite a reflexão crítica do profissional sobre o trabalho realizado na instituição; a superação dos processos julgados como simples de dar às crianças e a ligação entre pesquisas e a prática da sala de aula (KRAMER, 1998). Afinal, se “(...) a arte se define justamente pela diversidade por propor algo que é pessoal e único (...) temos que descartar toda atividade que tenha como ponto de partida a uniformidade”. (MOREIRA, 2002, p.84).

O espaço utilizado nas aulas de Artes Visuais do CMEI era muito pequeno, pois as atividades aconteciam na sala de aula da turma e não em um local pensado como um ateliê para arte. Ao invés da turma ir para um local próprio, a professora de arte vai até a sala, em dias pré-estabelecidos, quando a professora regente sai da

sala para fazer a sua permanência<sup>24</sup>. Ficam com a turma a professora de arte e a auxiliar. Algumas professoras regentes aceitam deixar os trabalhos expostos na sala, porém outras comentam que não desfrutam de espaço específico para suas aulas no dia a dia. Quando indagadas sobre a pertinência de expor estes trabalhos no hall de entrada do CMEI, elas concordaram desde que os mesmos fossem levados para casa, depois de algum tempo, para que os pais também vissem o que é realizado nas atividades de artes com seus filhos. Percebe-se com este comentário a preocupação de mostrar atividades realizadas pelas crianças, em material concreto, esquecendo-se que inúmeros conceitos e valores são trabalhados e absorvidos pelas crianças sem o registro em papel. Como relata Cunha: “as produções servem para ser mostradas aos pais, a fim de que eles percebam que seus filhos têm controle motor e está preparado para a escrita” (CUNHA, 2002, p. 15). Esta é uma questão pertinente e merece ser melhor trabalhada em outro momento, para posterior estudo.

Os diferentes suportes apresentados nas atividades dos slides fazem aqui lembrar que ninguém cria algo do nada, sem repertório para isto. Toda criação é fruto de elementos já existentes em cada repertório, daí a importância de sempre estar ampliando o mesmo, possibilitando acesso da criança a diferentes suportes, criando assim resultados diversificados, pois, quanto mais experiência com arte o sujeito vivenciar, mais capacidade terá de recriar algo novo. Amanda Lopes (2009) pondera que

A apropriação artística cultural das crianças tem tempo e ritmo próprios, ocorre na medida em que estabelecem um diálogo direto com diferentes obras, acionando seus acervos, afetividade e cognição, possibilitando múltiplos olhares e sentidos. E será tão mais intensa quanto mais exercermos o papel de instigar sua curiosidade e provocar novas indagações. (LOPES, 2009, p. 26).

É por meio do repertório cultural que damos sentido e significado a tudo o que vemos de diferente, fazendo a leitura do que nos rodeia. Por isso, quanto maior o repertório, maior a possibilidade de ler o mundo.

---

<sup>24</sup> No horário identificado no município como “permanência”, o professor se dedica à preparação de aulas e às demais atividades fora da sala.

#### 2.1.4. INSTRUMENTO ANALISADO – AULA REALIZADA COM A TURMA DO PRÉ II

Na aula de arte com a turma do Pré II A, a atividade foi ministrada pela professora de aulas especiais e a intenção foi realizar a releitura da obra do cão na coleira, de Giacomo Balla, usando como material para construção da releitura o carvão, descritos pelas crianças como “carvão de churrasco”. A proposta era que as crianças ampliassem seu repertório inicial sobre releitura de obras e aumentassem seu poder de interpretação e expressão, buscando com isso desafiá-las a trabalhar com diferentes suportes, para assim criar outras formas de obras não estereotipadas. A exploração e interpretação da obra *O cachorro*<sup>25</sup> foi realizada pelas crianças. A professora instigou-os a dizer o que elas haviam visto e compreendido com a obra. Isto era algo novo para a professora. Depois de algum tempo as crianças começaram a falar e acabaram por apontar características que não tinham sido observadas pelas professoras, como o movimento do cachorro.

Como as crianças fizeram a atividade no chão usando como suporte papel bobina, o resultado foi bem diferente dos até então conseguidos<sup>26</sup>. Houve uma interação entre toda a turma. A proposta da professora era de que as crianças representassem o que tinham observado de interessante na obra ou algo que lembrasse o desenho do autor. Várias crianças desenharam o cachorro. Contudo, quando a professora perguntou a cada um o que tinha desenhado e o que isto tinha de ligação com a obra, as crianças demonstraram dificuldade em responder, comentando que era o cachorro da obra. Na observação que a pesquisadora fez dessa aula foi possível perceber o quanto os questionamentos feitos com os professores foram válidos para modificar, ou pelo menos repensar, a maneira de ver e de fazer arte na educação infantil. Como Cunha (2002) reforça:

---

<sup>25</sup> Encontra-se em anexo a imagem da obra *O Cachorro*, de Giacomo Balla, citada no desenvolvimento da atividade com as crianças.

<sup>26</sup> Os resultados obtidos posteriormente ao processo de formação continuada foram diferenciados no que diz respeito ao uso de diferentes suportes nas atividades, como também na exploração do espaço da sala de aula.

As intervenções dos educadores são no sentido de ampliar o modo de ver, registrar e imaginar o mundo. Para as crianças, o criar – que está em todo seu viver e agir – é uma tomada de contato com o mundo, em que a criança muda principalmente a si mesma. (CUNHA, p. 14, 2002).

No término do desenho apenas uma criança distanciou-se totalmente da proposta apresentada, riscando com o carvão a folha de sulfite que era realizada a releitura. Quando perguntado do por que daquele desenho, ele apenas disse que gostou do carvão. Desenhar com um suporte diferente, até então inusitado, talvez o tenha distraído da proposta de representação da obra observada. Isto trouxe para o menino a descoberta de algo novo, uma maneira de criar outras formas, obras, que não as estereotipadas. Essa atitude da criança despertou algumas indagações das professoras: seria certo ou errado deixar o menino fazer o que fez, uma vez que não terminou a atividade? Aqui se apresentou outro ponto que merece ser problematizado neste estudo: o que a arte pode gerar na criança e no ser humano? Será que a atividade deve se concentrar no resultado ou no processo? A contribuição de arte carrega a polaridade, como afirma Ostetto (2004):

(...) temos em mente que ela congrega um conhecimento que trabalha com as polaridades: ao possibilitar o gostoso, também engendra o desgostoso: ao dar prazer, também provoca o desprazer; se traz satisfação, igualmente dá frustração; se permite à tona a luz da existência, também mexe com as sombras do ser humano; o sublime e o horrível, o belo e o feio; está tudo aí, no processo artístico. (OSTETTO, p.12, 2004).

As propostas de trabalho com Artes Visuais devem ser marcadas não pelo ensino de técnicas, mas por experiências significativas para a criança desde a educação Infantil. Ao terminarem a atividade, as crianças não quiseram expor os trabalhos porque todos queriam levar para casa, pois, todos estavam ansiosos em mostrar suas releituras para os pais. Esta atitude serve como um indicativo de que, para estas crianças, a presente atividade teve sentido. Despertou nelas o desejo de mostrar sua criação e o zelo em guardar em casa. As crianças também são capazes de organizar situações em que possam expressar seu pensamento e construir uma memória e uma identidade.

### 2.1.5. INSTRUMENTO ANALISADO – ESTUDO BASEADO NO TEXTO REFLEXIVO

O momento de reflexão com as professoras de Arte foi através do estudo baseado no texto *Planejamento na Educação Infantil mais que a atividade a criação em foco*, de Luciana Esmeralda Ostetto. A escolha por este texto se ateve ao objetivo de repensar sobre os significados da arte, provocar um sensível olhar para a educação de arte para a educação infantil. No momento de reflexão realizado com as professoras, percebeu-se um avanço em relação à preocupação destas em estimular a criatividade das crianças, pois em vários momentos elas comentaram que perguntavam às crianças o que estavam desenhando e não somente o que da obra eles haviam copiado. O resultado foi bem diferente dos até então conseguidos, obtendo-se assim uma interação de toda a turma na atividade. Nesta aula de arte percebeu-se o quanto os questionamentos com as professoras foram suscitando modificações na maneira de pensar e ver a Arte em sua plenitude, pois elas provocaram nas crianças reflexão sobre a obra.

Diante destas percepções, foi realizado o estudo de Luciana Ostetto, mencionado anteriormente. Aos poucos as professoras apontavam o que destacavam como importante ou que chamavam sua atenção. Sobre as metodologias apresentadas no texto, uma delas observou: “usamos várias metodologias pra atingir o aluno, mas nem se lembrava das datas que eram bem enfatizadas antigamente”, referindo-se a metodologia que era aplicada com base nas datas comemorativas.

Em relação ao planejamento baseado em listagem de atividades<sup>27</sup>, que chamou muito a atenção das professoras, elas relataram o quanto seria monótono para as crianças uma metodologia assim. Em seguida foi perguntado como elas viam as aulas realizadas desta maneira e as professoras responderam que seria uma aula baseada somente em desenho pronto sem despertar a criatividade da criança, sem

---

<sup>27</sup> Este tipo de planejamento está baseado na preocupação do professor em preencher o tempo de trabalho com o grupo de crianças, entre um e outro momento da rotina (higiene, alimentação, sono, etc) com vários tipos de atividades para realizar durante cada dia da semana (modelagem com massinha, quebra-cabeça, audição de histórias, preenchimento de exercícios em folha mimeografada, recorte e colagem, etc).

significado, sem objetivo, muito superficial. Foi levantado um questionamento: vocês nunca vivenciaram esses planejamentos? As professoras relataram que viveram, mas aos poucos estão superando.

Partindo do princípio de que o professor sempre tem uma via de formação continuada a ser trilhado, é realmente de se esperar que a teoria aponte este caminho para construir sua prática. Esse caminho de mão dupla, apropriação da teoria a partir da prática e de reflexão sobre a prática à luz da teoria, é o que permite construir e edificar saberes. A formação continuada, discutida aqui até então, permite reorganizá-la de maneira que a entendamos como um processo de reflexão contínuo sobre a prática profissional docente, envolvendo aspectos individuais, sociais, científicos, culturais e políticos almejando melhoria significativa dos profissionais e das instituições escolares.

Alguns dos questionamentos realizados apresentavam as seguintes questões: qual a intenção do trabalho com Artes? São realizadas atividades significativas que realmente aumentem o repertório cultural e a formação da criança, despertando sua sensibilidade, ampliando olhares e o seu sentir? Ou se tem feito somente o uso de técnicas? As professoras prontamente responderam que a primeira era propor atividades significativas. E nesse sentido lembraram a atitude da criança da última aula de arte que ficou tão encantada com o material de carvão para desenhar que apenas desenhou (curtiu), indo mais além da atividade, pois a mesma suscitou a sua sensibilidade. Esta foi ou não uma atividade que atingiu seu objetivo? Após um momento de reflexão, as professoras comentaram que nunca tinham pensado na importância da arte neste sentido e que realmente foi atingido o objetivo com aquela criança. Também se referiram a este ponto de questionamento como algo necessário a ser “amadurecido” com outros estudos, visto que as reflexões farão parte de nossas conversas. Regina Scarpa (1998) ao discutir a formação do professor relata que:

(...) nos momentos de tematização de situações práticas os professores desenvolvem o pensamento prático-reflexivo e produzem conhecimento pedagógico quando investigam, veem as coisas sob diferentes prismas, consideram aspectos aparentemente irrelevantes como muito importantes e vice-versa, problematizam, levantam hipóteses, identificam e nomeiam as dificuldades para buscar soluções e alternativas de ação, elaboram

propostas de intervenção didáticas, refletem e discutem a adequação das mesmas etc. (SCARPA, 1998, p.76).

Este processo de observação rege a reflexão realizada, evidenciando que se pode organizar um processo de retomada da prática, problematizando e conceituando-a a partir de uma leitura crítica de suas ações educativas.

## 2.1.6. INSTRUMENTO ANALISADO – AULA REALIZADA COM A TURMA DO PRÉ II

Na seguinte aula, o objetivo foi trabalhar com a releitura da obra *Soltando Pipa*, de Candido Portinari, a partir da criação de uma pipa com material reciclável. A proposta para esta atividade era que as crianças ampliassem seu repertório inicial sobre releitura de obras, aumentassem seu poder de interpretação e expressão, e criassem diferentes formas de releitura com a construção de uma pipa para brincarem.

A aula de artes aplicada no Pré II foi observada pela pesquisadora. Foi uma aula divertida e diferente das outras, pois as crianças fizeram uma reflexão do que as cores na obra despertavam nelas. As respostas foram bem diversificadas, como, por exemplo, “tá voando” e, em alguns momentos, eles disseram que era apenas bonita. Seguidamente fizeram uma releitura diferente, com a construção de uma pipa, usando papelão como suporte e pintura de pasta de dente com tinta. As crianças se lambuzaram, mexeram, criaram desenhos na pintura, curtiram. Em outro momento colocaram um fio como rabiola da pipa e brincaram muito no pátio, soltando pipa. Pela reação das crianças esta aula pode ser indicada como muito significativa, tanto para os alunos quanto para a formação a partir da experiência, para os professores.

Sensibilizar o movimento e a escuta do professor contribuirá, sobretudo, para torná-lo um sujeito mais aberto e plural, mais atento ao outro; ampliará seu repertório e, conseqüentemente, seu acervo para criação - uma vez que só se cria a partir da combinação de elementos diversos que se tenha -, tornando sua prática mais significativa, autoral e criativa. (OSTETTO, p. 22, 2004).

Diante disso, foi possível concluir com esta pesquisa-ação que aos professores foi dada a possibilidade de refletir sobre as suas próprias práticas, bem como repensar os limites e avanços do seu trabalho. Nesse sentido, a pesquisa se constituiu como uma estratégia pedagógica de formação, análise e crítica, construindo uma identidade profissional. Ela também abriu espaço para a produção crítica do conhecimento, conduzindo à organização das informações, interpretando-as, permitindo relacionar valores e compromissos. Enfim, a presente pesquisa possibilitou alterações nas ações cotidianas dos professores junto às crianças pequenas.

## FIM DA CAMINHADA

Antes de concluirmos este trajeto, penso que seja pertinente retomar que o objetivo desta nossa caminhada era perceber, durante a formação continuada dos professores que trabalham com Artes Visuais na educação infantil, alguns elementos que suscitem a reflexão sobre a sua prática. A hipótese traçada era a de que havia uma carência de teoria e de conteúdos voltados para a arte quando se pensava nas atividades que seriam desenvolvidas com as crianças.

Ao longo deste estudo, as professoras responderam a diversos questionamentos, ora diante das atividades de reflexão ora durante as atividades desenvolvidas com as crianças. O mesmo ocorreu com as crianças, no momento de realização das atividades de Artes Visuais. Cotejando tanto as falas quanto as atitudes de professoras e alunos frente às atividades, é possível identificar que a formação continuada proporcionou mudanças, quer seja em sua prática, quer seja na reflexão que fazem dela.

Pudemos perceber que havia uma tendência, por parte das professoras, pela uniformização de desenhos ou modelos prontos, visando um produto final em detrimento dos processos de criação. Quando elas tiveram contato com teoria e outras propostas de trabalho com Artes Visuais e colocaram em prática, perceberam uma mudança tanto na participação das crianças quanto nos sentidos que a arte deveria ter na relação com a educação.

Nossas escolhas geram nossas ações e permitem uma análise mais atenta, no sentido de entendê-las, justificá-las e dar-lhes o resguardo teórico que requerem. É necessário que, como profissionais atuantes, estejamos comprometidos com processos de formação continuada, seja na busca de novos referenciais teóricos que sustentem nossa ação, como também nas possibilidades de refletir e avaliar o trabalho docente.

Contudo, é o desejo, é o querer realizar, que mobiliza e possibilita ampliar a compreensão sobre o significado do trabalho com Artes Visuais nos espaços educacionais (CMEIs), criando novos cenários, sintonizados com os princípios

elencados nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil e que enseje práticas desafiadoras, que contribuam para ampliar os repertórios infantis.

A prática com a releitura não significa, aprender a reler uma imagem (como identificação de elementos visuais isolados), mais sim de conhecer criticamente as diferentes manifestações artísticas de cada cultura (e não só as obras de arte definidas como tais pela cultura ocidental e recolhidas em seus museus e enciclopédias). (HERNÁNDEZ, 2007, p. 78). Dessa forma, a releitura é apenas uma das inúmeras estratégias possíveis para o desenvolvimento dos pressupostos do ensino de Artes na contemporaneidade. Portanto, atividades de artes colaboram no desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da imaginação, ampliam repertório e propiciam experiências estéticas. Neste sentido, é possível identificar que o trabalho com Artes na instituição de educação infantil se traduz em experiência de conectar sentidos e signos dialéticos que ampliam repertório pessoal. Aprender a ler o mundo requer despertar sensibilidade para ler além da linguagem verbal. O trabalho com Artes propicia isso.

Os procedimentos que contribuíram para maiores reflexões e alterações nas formas de organizar o trabalho com as crianças foram os registros das atividades das mesmas, analisados nas reflexões posteriores às aulas ministradas pelas professoras. Foi manipulando e expondo os processos e resultados das atividades, tão ricos e cheios de expressão, pode-se comprovar o que vínhamos registrando nos textos e estudos: a ampliação do repertório cultural da criança e o gosto pela Arte sendo ampliado através de atividades propostas que garantissem possibilidades de criação. Um aspecto que fez emergir a curiosidade das professoras foi a utilização de uma diversidade de suportes para produção dos trabalhos, estreitando a relação com as discussões sobre a estética. Importante ressaltar também que, o contato com textos da área possibilitou compreender a importância do registro como fonte de acompanhamento de situações vividas pelas professoras com as crianças, e das crianças com seus pares, construindo seu próprio mapeamento cotidiano entre a teoria e a prática, entre as experiências já realizadas e os novos conhecimentos.

A formação do professor no local de trabalho permite identificar possíveis contradições, limites, avanços e novas possibilidades, como afirmam diferentes autores<sup>28</sup>. A prática pedagógica dos professores necessita ser considerada, pois, recebe influências de sua cultura, de suas experiências anteriores, trazendo consigo um olhar histórico e reflexivo do seu ofício.

Como pode ser observado, os caminhos para futuras pesquisas ainda são diversos. Uma das trilhas produtiva seria o estudo da proposta pedagógica da instituição, cotejado com a proposta pedagógica do município que, por sua vez, se distanciam de práticas pedagógicas para a educação infantil, como afirma as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. Além de compreender o que é ou não silenciado entre estas propostas, tal estudo poderia fomentar uma reestruturação das mesmas, o que seria pertinente para a área da educação infantil.

Assim, foi possível concluir que os professores que vivenciam processos de formação continuada na instituição de educação, têm a possibilidade de refletir sobre as suas próprias práticas, bem como sobre os limites e possibilidades do seu trabalho. Entretanto, não poderia deixar de destacar que a mantenedora deve ofertar cursos de formação nesta área, pois, o que se percebeu é que há uma falta de investimento na formação com foco nas Artes Visuais, no campo da educação infantil, deixando lacunas a serem discutidas e preenchidas.

---

<sup>28</sup> Kramer (1989) afirma que a formação do professor que está em serviço é feita na escola, a fim de que fortaleçam os professores em termos teórico-práticos (KRAMER, 1989). Assim como Perrenoud (1997), que diz que a única forma possível de formar os professores a agir eficazmente é passando por formação regularmente durante os seus estudos e analisar o pensaram, sentiram e fizeram (PERRENOUD, 1997). E Molon (2006), que sustenta que quando os professores discursam sobre suas trajetórias passadas, recontam-nas tomando por base as referências presentes. (MOLON, 2006).

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de supervisão**. Coleção Cidine. Porto Editora, 1996.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 13ªed.2007 (Série Pedagógica).

BARBIER, Renê. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva. 1999. 4ªed.

\_\_\_\_\_. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. Bastos, Ana Amália; Releitura, citação, apropriação ou o quê? Capítulo 5 – **Arte/Educação Contemporânea**; Ana Mae Barbosa. Cortez- SP, 2005

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações Curriculares**. BRASÍLIA – 2009.

BARBOSA. Sílvia Néli Falcão. **Nas tramas do cotidiano: adultos e crianças construindo a educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Puc-RJ, 2004.

BAZILIO, Luiz Cavalieri. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: Pelo Direito das Crianças zero a seis anos à Educação, Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2006.

BRASIL. **Lei 11.494, de 24 de junho de 2007. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**, Brasília, 2007.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 020/2009. Resolução CNE/ n.º5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para à Educação Infantil**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica, 2009b.

BRASIL. LDBEN. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96**.

BRASIL. **Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil**. Brasília, 1998, v.1.

BRASIL. CNE. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 022/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 17 de dezembro de 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.  
BRASIL. **Referencial Curricular Nacional a Educação Infantil**. MEC/DEP/COEDI, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Coleção Proinfância: Textos de apoio à Formação do Tutor. Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil**. Brasília, 2007.

CADAU, Vera Maria Ferrão. **Magistério: construção cotidiana**. Rj: Vozes, 1999.

CARVALHO, J. M., SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, M. (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.

CÔCO, Valdete. **Professores na Educação Infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação**. GT 08. 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação Continuada na Educação Infantil**. GT07. 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010.

COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CROCE, Benedetto. **Breviário de estética**. Madri: Editora Mundo Latino, 1923.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Transformações nos saberes sobre arte e seu ensino**. Revista de Educação Projeto: Artes Plásticas, v. 3, n. 5, 2001.

\_\_\_\_\_. **Cor, som e movimento: expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

DEMAILLY, Lise C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António (org.). **Professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.  
DINIZ-PEREIRA, J. E. **A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações**. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, vol. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010.

DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves. **Uma experiência de formação continuada de professores: a formação em rede.** GT 08, 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012.

ECO, Umberto. **Viagem na irrealidade cotidiana.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuco Mochiba. **Formação em contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Pioneira, 2002.

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro. RJ: Paz e terra, 1985. PAIGE-SMITH, Alice. II .CRAFT, Anna. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

FUSARI, Maria F. de R. e FERRAZ, Maria Heloisa de T. **Arte na Educação Escolar.** São Paulo: Cortez, 1992.

GUARNIERI, Maria Regina; GIOVANNI, Luciana Maria; AYELO, Ana Lucia. **Identificando mudanças na atuação docente a partir da prática de elaboração de registros pelos professores.** 2001. Disponível em: <[www.anped.org.br/reuniões/24/TO881588960777.doc](http://www.anped.org.br/reuniões/24/TO881588960777.doc)>. Acesso em: 02 dez. 2008.

GATTI, Bernadete A., BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO. **Representações do Brasil.** Set/2009. Disponível em [www.unesco.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf](http://www.unesco.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf) . Acesso em 12/08/2011.

GAUTHIER, C. et. al. Perspectiva Histórica. In:\_\_\_\_\_. **Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí, Editora UNIJUÍ, 1998, p. 39-81.

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual: Proposta para uma nova narrativa educacional.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

HORN. Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos Espaços na Educação Infantil.** São Paulo : Artmed, 2004

HUBERMAN, M. **La vie do enseignants: evolution et bilan de une profession.** Paris: Delachaux et Niestlé, 1989. In: COSTA, Nadja. **A Formação Contínua de Professores: novas tendências e novos caminhos.** Holos, Ano 20, dezembro de 2004. Disponível em: <<http://www.cefetrn.br/dpeq/holos/anterior/200412/pdfs/pp63-75.pdf>>. Acesso em agosto de 2012.

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

KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, nº. 70/165. MEC\_INEP, Brasília: 1989.

\_\_\_\_\_. **Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: Questões Teóricas e Polêmicas**. In: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil./ MEC/SEF/COEDI. – Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

\_\_\_\_\_.LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (org.) **Infância e produção Cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_.**Infância e educação infantil: reflexões e lições**. Campinas, SP: Papirus,1998.

\_\_\_\_\_.**Formação de profissionais da Educação Infantil: concepções, políticas e modos de implementação**. Rio de Janeiro. Puc-Rio. Relatório de pesquisa, cnpq/faperj, set 2007.

\_\_\_\_\_. Formação de profissionais de educação Infantil: questões e tensões. In: Machado, Maria Lucia de A..(org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação Infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, Regina. Razas Razões. In. BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Mirim C., **Didática do Ensino de artes: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer artes**. São Paulo: FTD, 1998.

MELLO, Guiomar Namó de. **A proposta de Diretrizes para formação de professores**. Brasília, 2000.

MELLO, Thiago de. **Faz escuro mas eu canto**. 10<sup>o</sup> Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1985.

MOLON, Susana Inês. Subjetividade, sujeito e atividade criadora: questões para a formação continuada de educadores(as) na abordagem sócio-histórica. In: ROS, Sílvia Zanatta da; MAHEIRIE, Kátia; ZANELA, Andréia Vieira. (orgs) **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: Sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2005.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco.** In: \_\_\_\_\_ (Org.) *Encontros e encantamentos na educação infantil.* 2 ed. São Paulo: Papirus, 2000, p. 175-200. LEITE, Maria Isabel. **Desenho infantil: questões e práticas polêmicas,** In: KRAMER, S. & LEITE, M.I. (orgs.). *Infância e produção cultural.* São Paulo: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Museu, educação e cultura: Encontros de crianças e professores com a arte.** Campinas, SP, Papirus, 2005.

\_\_\_\_\_. Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação Infantil. In: Pillotto, S. (org). **Linguagens na Arte da Infância.** Joinville/SC: Univille, 2007 (p.30-45).

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil e fazeres da Formação de professores.** Campinas, SP, Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas possíveis.** Março de 2011. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>. Acessado em abril de 2013.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PERRENOUD, P. Práticas Pedagógicas. **Profissão Docente e Formação – Perspectiva Sociológicas.** Lisboa. Portugal. Publicações Dom Quixote: 1997.

PILLAR, A.D. Leitura e releitura. In: PILLAR, A. D. [Org.]. **A educação do olhar no ensino das artes.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. PP.9-22.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: PILLAR, Analice Dutra. (Org.) *A educação do olhar no ensino das artes,* Porto Alegre, Editora Mediação, 2006, p.9-21.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **Formação docente e Arte na educação infantil: uma experiência dialógica** – 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais – 21 a 26/09/2009 - Salvador, Bahia

READ, Herbert. **A educação pela arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RIBEIRO, Luiza Alves. **Rio de Janeiro: formação docente continuada ou tarefa burocrática?** GT 08, 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012.

RICHTER, Sandra. Manchando e narrando: o prazer visual de jogar com cores. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da. (Org). **Cor, som e movimento: a expressão**

**Plástica, musical e dramática no cotidiano da criança.** Porto Alegre: Meditação, 2002 (p.39-58).

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 3. ed., São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Ensino da Arte: memória e história.** São Paulo: Perspectiva, 2008

ROSEMBERG, Fúlvia. **O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche – 1984.** In: Rosemberg, F (org). **Creche.** São Paulo: Cortez, 1989.

SALLES, Fátima. FARIAS, Vitoria. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica.** São Paulo: Ática, 2012, 2ª edição.

SARMENTO, Manuel. GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SCARPA, Regina. **Era assim, agora não... uma proposta de formação de professores leigos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. **Experiência formativa em Arte: contribuições do pensamento de John Dewey para a formação do ARTE/EDUCADOR na contemporaneidade.** GT 08, 34ª Reunião Anual da ANPED, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Editora Vozes. 2006. 5ª ed.

VIADDEL, Ricardo M. **Medir los resultados o comprender los procesos? Dos alternativas para la investigación y la evaluación de la Educación Artística.** Iconica 9, 1987, p.41-62.

**ANEXO 1**

Imagem da Obra a Flor de Romero Brito, citada no desenvolvimento da atividade realizada com as crianças do Pré II .



**ANEXO 2**

Imagem da obra *O cachorro*, de Giacomo Balla, citada no desenvolvimento da atividade realizada com as crianças do Pré II .



**ANEXO 3**Roteiro de reflexão para as professoras de Artes após aula ministrada.

1. Você considera que os objetivos propostos foram alcançados? Cite os objetivos propostos e analise a aproximação ou distanciamento dos mesmos.

---

---

2. Quais registros foram realizados (individuais das crianças) destaques

---

---

3. Como foi organizado o espaço que as crianças ocuparam quando realizaram aula? Como este espaço foi utilizado?

---

---

Como este tempo foi distribuído e utilizado? Coletivamente individualmente em grupo pequeno ou grande?

---

---

4. Como foi a relação do professor com as crianças? As experiências culturais das crianças foram consideradas? As crianças tiveram espaço para se manifestarem? Quais agrupamentos foram utilizados para realização da atividade?

---

---

5. O que as crianças expressaram em relação à experiência proposta na atividade? De que forma foi proposto este momento de avaliação?

---

---

6. A atividade foi adequada à faixa etária das crianças? A linguagem utilizada foi adequada para o entendimento da crianças?

---

---

7. A atividade foi desafiadora e motivou as crianças à realização?

---

---

8. O que foi produzido ou experimentado foi registrado e é compartilhado com as crianças de outras turmas e com seus pais (fotos, produções, relatos?).

---

---

9. As crianças participaram da organização dos materiais? Foram oferecidos suportes diferentes?

---

---

Foi respeitado a nossa concepção de criança segundo nosso entendimento enquanto Instituição de ensino? Por quê?

---

---

12. A atividade

( ) Estimulou interação entre a crianças? Como?

---

---

( ) Foi rejeitada por algumas crianças? Por que isso aconteceu? Quais as reações dessas crianças?

---

---

---

( ) Teve participação de todo grupo? Em que momento isso ficou mais evidente?

---

---

( ) Oportunizou a resolução de conflitos? De que maneira os conflitos foram tratados pela professora?

---

A atividade proporcionou desafios para as crianças? ( ) Sim ( ) Não

Quais? \_\_\_\_\_

11. O que você considerou mais significativo na realização dessa atividade?

---

---

13. Cite que aspectos você considera que poderiam ser alterados e planejados de outra forma?. (detalhar os motivos da alteração)

---

---

---

---

ROTEIRO DE REFLEXÃO SOBRE OS SLIDES: LINGUAGEM GRÁFICA PLÁSTICA, para as professoras de Artes.

Você considera importante o trabalho com atividades artísticas desenvolvidas para as crianças pequenas?

( ) Sim ( ) Não - Por quê?

---

---

---

---

O que motiva a sua escolha, ao incluir atividades artísticas em seu trabalho com as crianças?

- ( ) Diversão.  
( ) Preencher tempos ociosos.  
( ) Ensinar através da Arte.  
( ) Desenvolvimento da criança.  
( ) A criança tem direito de brincar.  
( ) Através da Arte a criança vivencia o mundo, sente e se produz na cultura  
( ) Outros:

---

Quais as linguagens que as crianças estão desenvolvendo e produzindo na Educação infantil?

---

O que as crianças produzem neste espaço da Instituição?

---

O que nós professores pensamos sobre as crianças que atendemos?

---

Como as crianças se expressam?

---

Quando podem se expressar?

---

Que registros produzem?

---

Quais as principais necessidades das crianças?

---

Busca-se conhecer as necessidades das crianças no berçário, maternal e no pré?

---

---

---

São propostas as atividades considerando que as crianças precisam vivenciar?

---

---

---

Respeita-se o direito de escolha das crianças?

---

---

---

Valoriza-se as interações entre as crianças?

---

---

---

Existem possibilidades contato e exploração de diferentes materiais?

---

---

---

Existe manipulação de novos objetos?

---

Concretiza-se novas situações de organização e decoração da sala respeitando o direito de escolha das crianças ?

---

---

As crianças experienciam todos os sentidos?

---

Ampliam repertório de imagens/representações, possibilitando o conhecimento de diferentes culturas e formas de manifestações?

---

Nossas instituições de educação infantil têm levado em conta diferenças étnicas, religiosas, regionais, experiências culturais, tradições e costumes adquiridos pelas crianças em seu meio de origem e no seu cotidiano de relações?

---

O Cmei é lugar de Atividades artísticas? Por quê?

---

A Arte interfere na formação das crianças?

(  ) Sim (  ) Não. Por quê?

---

A Arte foi objeto de estudo em algum momento de sua formação?

(  ) Sim (  ) Não

Como foi abordado por seus formadores?

---

Quais são as suas lembranças das aulas de Artes vivenciadas por você na sua infância?

**ANEXO 4**

Slides e leituras de diferentes autores.



